Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas

Hacia un patrimonio inclusivo: análisis de buenas prácticas de educación patrimonial y emocional para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

María Inmaculada Gómez Hurtado

Fecha de lectura: 19 de mayo de 2023

Bajo la dirección del doctor:

José María Cuenca López

Huelva, 2023

CC BY NC ND

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS Y DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

Universidad de Huelva

Tesis Doctoral

Hacia un patrimonio inclusivo: análisis de buenas prácticas de educación patrimonial y emocional para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes

Towards an inclusive heritage: analysis of good practices of heritage and emotional education for the development of people with different abilities

Presentada por
Inmaculada C. Gómez Hurtado

Para optar al grado de

Doctora con mención internacional por la Universidad de Huelva

Dirigida por
Dr. José María Cuenca López

Huelva, 2023

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS Y DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

Universidad de Huelva

TESIS DOCTORAL

Presentada por Inmaculada C. Gómez Hurtado

Para optar al grado de

Doctora con mención internacional por la Universidad de Huelva

Dirigida por

Dr. José María Cuenca López

Huelva, 2023

Índice

Declaración personal de no plagio....3
Agradecimientos....5
Resumen....11
Palabras clave....12
Abstract....13
Keywords....14

Capítulo 1. A modo de introducción....15

1.1. Introducción....17
1.2. Modalidad de la tesis por compendio de publicaciones....20
1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método....21
1. 4. Compromiso ético....23

Capítulo 2. El marco teórico....25

2.1. Patrimonio y Educación patrimonial....27
2.1.1. Evolución del concepto....27
2.1.2. Educación patrimonial y museos....43
2.2. Educación inclusiva y atención a la diversidad....45
2.2.1. Diversidad, diferencia y desigualdad....48
2.2.2. Evolución, características y principios de la educación inclusiva....51
2.3. Accesibilidad y patrimonio inclusivo....54
2.3.1. La accesibilidad del patrimonio: hacia un patrimonio inclusivo....54
2.3.2. El patrimonio como recurso para atender a la diversidad....58
2.3.3. El trabajo por proyectos como metodología favorecedora para atender a la diversidad a través del patrimonio....60
2.3.4. Patrimonio y educación emocional en personas con capacidades diferentes....66

Capítulo 3. Marco metodológico....71

3.1. Planteamiento del problema....73
3.2. Objetivos de la investigación....74
3.3. Metodología....74
3.4. Fases....75
3.5. Participantes....83
3.4. Instrumentos de recogida y análisis de los datos....89

Capítulo 4: Compendio de publicaciones....117

4.1. Justificación de las publicaciones....119
4.2. Publicaciones....123
4.2.1. Atender a la diversidad desde la enseñanza de las ciencias sociales: un enfoque inclusivo (Ensayos). Publicado....123

4.2.2. Heritage Education and Special Education: Working on emotions with differently abled people through heritage (Heritage and Society). Publicado 133
4.2.3. Analysis of school-museum educational practices in Bologna: a look towards inclusion (Almatourism Journal of Tourism, Culture and Territorial Development). Aceptado 167
4.2.4. Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna (Sustainability) Publicado. 193
4.2.5. Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radice per volare" (Estudios Pedagógicos). Aceptado. 215
4.2.6. "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. Didattica Della Storia. Journal of Research and Didactics of History. Publicado 252
4.2.7. Buenas prácticas para una Educación Patrimonial Inclusiva (Capítulo TREA). Publicado 275
4.2.8. Hacia una educación patrimonial inclusiva. una propuesta didáctica para todos (Capítulo Dykinson). Publicado 298

Capítulo 5. Discusión, conclusiones, limitaciones y líneas futuras 312

5. Discusión y conclusiones 313
5.1. Discusión de resultados315
5.1.1. Educación Patrimonial e Inclusión: un binomio indisoluble 315
5.1.2. Qué, para qué y cómo enseñar el patrimonio para atender a la diversidad 320
5.1.3. El patrimonio como elemento evocador de emociones en personas con capacidades diferentes 328
5.2. Conclusiones 330
5.2.1. Construyendo una educación patrimonial inclusiva 331
5.2.2. Diez ideas clave para poner en práctica una educación patrimonial inclusiva 337
5.3. Limitaciones y líneas futuras 340

Chapter 6. Discussion, conclusions, limits and future lines 343

6. Discussion and conclusions 344
6.1. Discussion of results 345
6.1.1. Patrimonial Education and Inclusion: an indissoluble binomial 346
6.1.2. What, why and how to teach heritage to attend to diversity 350
6.1.3. Heritage as an element that evokes emotions in people with different abilities 357
6.2. Conclusions 358
6.2.1. Constructing inclusive heritage education 359
6.3. Limitations and future lines 367
6.3.1. Limitations 367
6.3.2 Future Lines 368

Referencias bibliográficas 369

Anexos **393**

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificaciones de los elementos patrimoniales 28
Tabla 2. Tipologías según la UNESCO 34
Tabla 3. Clasificación Patrimonios controversiales 37
Tabla 4. Modelos de Educación Patrimonial 42
Tabla 5. Análisis definiciones educación inclusiva 46
Tabla 6. Sistema de Categorías 79
Tabla 7. Publicaciones derivadas de la tesis doctoral. 81
Tabla 8. Entidades patrimoniales, museos o empresas de gestión cultural participantes en la primera subfase de la investigación 83
Tabla 9. Reseñas Museo e Biblioteca della Musica di Bologna y Museo del Patrimonio Industriale de Bolonia 85
Tabla 10. Reseña Museo della Città de Rímini 86
Tabla 11. Reseña Museo Nazionale di Ravenna 86
Tabla 12. Participantes del estudio de caso 87
Tabla 13. Uso de la revisión y análisis de documentos en las diferentes Publicaciones 91
Tabla 14. Observaciones en la investigación por publicación 95
Tabla 15. Entrevistas realizadas por publicación 96
Tabla 16. Instrumentos de recogida de la información 97
Tabla 17. Sistema de Categorías para el análisis del artículo 1 100
Tabla 18. Sistema de categorías para el análisis de investigaciones patrimonio y educación emocional del artículo 2 101
Tabla 19. Sistema de categorías para el análisis de investigaciones patrimonio y educación especial del artículo 2 102
Tabla 20. Sistema de categorías para el análisis de investigaciones patrimonio, educación especial y educación emocional del artículo 2 104
Tabla 21. Sistema de categorías para el análisis de experiencias patrimonio y educación especial del artículo 2 105
Tabla 22. Sistema de categorías para el análisis de experiencias patrimonio y educación emocional del artículo 2 106
Tabla 23. Sistema de categorías para el análisis de experiencias patrimonio, educación especial y educación emocional del artículo 2 107
Tabla 24. Sistema de categorías para el análisis artículo 3 109
Tabla 25. Sistema de categorías para el análisis de las publicaciones 3, 5, 6, 7 y 8 111
Tabla 26. Relación fase de la investigación, subproblemas, objetivos, objeto de estudio, métodos e instrumentos y publicaciones 113
Tabla 27. Publicaciones que componen el compendio de artículos 120
Tabla 28. Publicación 1 123
Tabla 29. Publicación 2 133
Tabla 30. Publicación 3 167
Tabla 31. Publicación 4 193
Tabla 32. Publicación 5 215
Tabla 33. Publicación 6 252
Tabla 34. Publicación 7 275
Tabla 35. Publicación 8 298

Tabla 36. Objetivos específicos y problemas de investigación 313
Tabla 37. Aims and research questions 344

Índice de figuras

Figura 1. Visión del patrimonio y tipologías 35
Figura 2. Síntesis conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad 50
Figura 3. Valores inclusivos 51
Figura 4. Diseño de la investigación 75
Figura 5. Proceso de análisis de datos 99
Figura 6. Imágenes del material adaptado con pictogramas para el Cuaderno del alumno en el proyecto Le radici per volare 317
Figura 7. Imágenes de los niños exponiendo los trabajos finales en el lugar estudiado 321
Figura 8. Imágenes exposición del Museo Biblioteca della Música donde el visitante realiza actividades con los elementos expuestos en una sala 322
Figura 9. Imágenes de actividades realizadas en el Museo del Patrimonio Industrialle 322
Figura 10. Museo Biblioteca della música. Patrimonio Artístico Musical 324
Figura 11. Exposición del Museo del Patrimonio Industriale. Patrimonio Tecnológico 324
Figura 12. Exposición del Museo de la Ciudad de Rímini. Patrimonio Histórico-artístico 325
Figura 13. Aula taller y Exposición del Tamo Museo del mosaico de Ravenna. Patrimonio Histórico-artístico 325

Anexos 393

Anexo I. Fichas individuales de cada propuesta 395
Anexo II. Tabla resumen información propuestas 397
Anexo III. Frecuencias y porcentajes de las propuestas didácticas 399
Anexo IV: Sistema de Categorías con asignación de colores 401
Anexo V. Imágenes de la Feria para Docentes de 2018 sobre patrimonio de la ciudad de Bolonia 403
Anexo VI. Parrilla registro observacional 405
Anexo VII. Protocolo de entrevista docentes 407
Anexo VIII. Protocolo de entrevista museos 409
Anexo IX. Protocolo de entrevistas profesorado universitario 411
Anexo X. Imágenes museos 413

Tesis doctoral desarrollada en el marco del proyecto de investigación I+D+i "Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía" (EPITEC), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y fondos FEDER (EDU2015-67953-P), continuando bajo el amparo del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/). Además, se ha realizado a través del Subprograma de movilidad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Convocatoria de Becas José Castillejo 2017, y ha sido apoyada por el el proyecto INCLUREC: Recursos para la inclusión financiado por la Cátedra de Aguas de Huelva en la I Convocatoria de Actúa por el Desarrollo Sostenible, el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (EDU2014-51720-REDT y RED2018-102336-T).

Declaración personal de no plagio

Dña. Inmaculada Gómez Hurtado, con DNI. 48924193L, estudiante del programa de doctorado en "Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva", como autora de este documento académico, titulado:

"Hacia un patrimonio inclusivo: Análisis de buenas prácticas de educación patrimonial y emocional para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes".

Declaro que: el documento presentado es fruto de mi trabajo personal, que no copio, no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Huelva, 2023

GOMEZ HURTADO INMACULADA - 48924193L

Firmado digitalmente por GOMEZ HURTADO INMACULADA - 48924193L
Fecha: 2023.02.19 15:46:58 +01'00'

Fdo: Inmaculada Gómez Hurtado

A mi hermano Jose

Agradecimientos

Comenzar un nuevo camino a veces no es fácil, pero si algo he aprendido a lo largo de mi vida, es que hay que luchar por aquello que sueñas y ser coherente con lo que haces. De repente, un 3 de octubre, me vi en una clase de 4º del Grado de Educación Primaria, impartiendo Proyectos Integrados para el Conocimiento Social y Cultural, asignatura en la cual tenía que enseñar a mi alumnado cómo trabajar por proyectos el patrimonio en un aula de educación primaria. Y ahí comenzó todo, ¿cómo iba a disfrutar y transmitir pasión por un tópico que nunca había estudiado? Tenía que empezar a andar un nuevo sendero, introducirme en una nueva línea de investigación y aprender y enriquecerme de mi nuevo Departamento, en aquel entonces, el Departamento de Didácticas de las Ciencias y Filosofía, de las personas que componen el Grupo de Investigación DESYM y de todos aquellos que podían ayudarme en esta nueva etapa que emprendía. Para ello, decidí embaucarme en una nueva tesis doctoral que me llevaba a realizar el Máster Oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas, el cual fue toda una experiencia de aprendizaje y crecimiento tanto profesional como personal y, gracias él, pude comenzar dicha tesis en la cual quería demostrar, que también en esta línea era necesario un nuevo enfoque, una mirada inclusiva de la educación patrimonial, una defensa de aquellas personas que no pueden acceder al patrimonio y, por tanto, realizar procesos de patrimonialización, una nueva perspectiva que pusiera de relieve la importancia de desarrollar una educación patrimonial inclusiva.

Dar las gracias, es un don que hace visible que somos fruto de las interacciones con los demás. Mi padre y mi madre siempre me han transmitido esta virtud de "ser agradecidos", y en este camino, he encontrado muchas personas que me han ayudado, aportado, apoyado, acompañado, orientado, etc. a las cuales tengo que dar las gracias.

En primer lugar, a la Universidad de Huelva, agradecer a la institución la posibilidad de crecer en el ámbito profesional y aumentar mi formación investigadora. Concretamente, al actual Departamento de Didácticas Integradas, y dentro de él, al "Departamento Afectivo", a todas las personas que lo componen porque todas ellas me han aportado, todas han formado parte del proceso. Quiero recordar especialmente al profesor Pepe Carrillo, él me ha enseñado que en esta profesión es importante ser humilde. Gracias a Nuria Climent, por no solo ser una compañera y profesora excepcional sino darme la posibilidad de estar más cerca de ella. Agradecer especialmente al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente al profesor Jesús Estepa, investigador principal del proyecto EPYTEC, por confiar en mi desde el comienzo, darme su apoyo y ofrecerme todo su conocimiento como investigador y todo lo bueno que tiene como persona. A Myriam Martín, por su tesón y entrega, por ofrecerme toda su ayuda en el campo profesional y estar siempre disponible en lo personal, gracias por todo el apoyo que me has mostrado y me sigues mostrando, por hacerme ver siempre que todos aportamos. A Mónica Trabajo, mi primera compañera de despacho, por andar conmigo este camino y compartir las inquietudes y desasosiegos. Y sin duda alguna, no tengo palabras para dar las gracias a mi director de tesis, el profesor José María Cuenca, el cual confió en mí desde el primer día que me llamó para comunicarme que había ganado la

plaza de Ayudante Doctor, sin conocerme apostó por mí, me apoyó, creyó en mí y, se embaucó, sin juzgar mi locura, en dirigir esta segunda tesis doctoral. Gracias Chema por guiarme en este trayecto, por animarme y por estar siempre ahí, es indiscutible que he aprendido con un gran y humilde investigador, pero sin duda alguna una mejor persona. Gracias por apoyarme y hacer posible este trabajo.

Gracias a todo el profesorado que ha contribuido en mi desarrollo como investigadora en esta línea de la Educación Patrimonial. A todo el profesorado del Máster Oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas, por su esfuerzo y dedicación en las clases, por abrirme las puertas hacia otra mirada de la investigación educativa.

Agradecer, en segundo lugar, a la Universidad de Bolonia, concretamente al Dipartimento di Scienze Dell'Educazione Dell'Alma Mater Studiorum y al Centro de Didáctica de la Historia. Gracias a Filippo Galletti y Rolando Dondarini por su disponibilidad. Especialmente tengo que agradecer a la profesora Beatrice Borghi, por compartir conmigo su calidad investigadora, facilitarme el desarrollo de la recogida de campo en la ciudad de Bolonia y confiar en mí durante el proceso realizado en la estancia. Gracias por seguir ayudándome. Gracias también, a Vittorina Presti, maestra jubilada por regalarme todo su tiempo para profundizar en el patrimonio de la ciudad de Bolonia y el proyecto "Le radici per volare". Agradecer a las entidades patrimoniales, sus equipos didácticos, a la Escuela Ercolani de Bolonia, sus maestras, el alumnado, etc. por abrirme sus puertas y permitirme acercarme a esta experiencia patrimonial de Bolonia.

Dar las gracias también al "grupo activo" y al "minigrupo", a mis compañeras y amigas Mariola, Inma González, Pilar García, Asunción Moya y José Manuel Coronel por su apoyo incondicional. A Javi, por estar conmigo desde que comenzamos. Y, por supuesto, a María José Carrasco, por confiar siempre en mí, por creer en mí cuando ni yo misma lo hacía. Gracias por estar siempre ahí.

En este camino de conocimiento y descubrimiento de mi propio patrimonio, quiero agradecer a aquellas personas que en algún momento de mi vida han sido amigos y amigas y han dejado huella en mi identidad, bien por lo que han aportado o por lo que nunca me dieron. Gracias por regalarme vuestras diferencias y conocer que siempre la diversidad enriquece.

Finalmente, dar las gracias a mi familia sin la cual no hubiera sido imposible llevar a cabo este proceso. Gracias a mi marido Pedro y a mi hija María, por entender que esto era importante y perdonar todo el tiempo que les he restado. Gracias Pedro por ser mi compañero y apoyo en todo momento. Gracias a mi padre y a mi madre, ellos son los pilares de mi vida, ellos me han enseñado que si quieres, puedes. Gracias por todos los sacrificios que habéis hecho por mí, sin vosotros nada hubiera sido posible. Gracias a mi hermana María, por hacerme cada día más paciente y mejor persona. Y termino dando las gracias a mi hermano, el cual nos dejó en el proceso de esta tesis. Gracias por ser mi gran referente, por enseñarme cada día lo que es el amor. Gracias hermano, sé que hoy estarías orgulloso de mí.

Quiero terminar estos agradecimientos haciendo referencia a una cita de un cuento escrito por él "*Ismael, tras unos minutos ensimismado, respiró hondo y dijo a aquel hombre que le inspiraba tranquilidad: Gracias por la oportunidad, me ha dado usted una*

nueva mirada ante la vida. Desde hoy, voy a luchar cada día, voy a vivir cada minuto y voy a dar gracias cada segundo porque puedo respirar."

Esta tesis doctoral, como a Ismael, me ha dado una nueva mirada ante la vida. Descubrí la importancia de muchos detalles que, en muchos momentos, pasamos por alto, pero lo fundamental de mi aprendizaje fue que todas las personas me aportan sus características, su individualidad, su cultura, su patrimonio, etc. contribuyendo a la construcción de mi identidad como ciudadana crítica, a través de procesos de patrimonialización que hacen posible que, poco a poco, se vaya dando la transformación social.

Resumen

La inclusión social y educativa es hoy un objetivo prioritario de todas las sociedades. El patrimonio nos permite construir la identidad individual y colectiva, social y cultural. La educación patrimonial nos ayuda a establecer vínculos entre los bienes patrimoniales y las personas, generando procesos de patrimonialización y sentimientos de pertenencia. De esta forma, el patrimonio se constituye como un recurso didáctico esencial para la construcción y desarrollo global de todas las personas, permitiendo atender a las demandas de las personas con capacidades diferentes, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida y al desarrollo como ciudadanos críticos que participen activamente de la sociedad. Para ello, se hace imprescindible la accesibilidad al patrimonio, teniendo como herramienta fundamental para la promoción de las misma la educación emocional. Las relaciones escuelas-museo prevalecen como una característica positiva a la hora de desarrollar buenas prácticas de educación patrimonial que aboguen por la inclusión.

La tesis doctoral se divide en cinco capítulos que conforman el informe final del trabajo de investigación realizado en estos últimos cinco años. El capítulo I, intenta introducirnos en la investigación que se ha realizado, para ello, se explica cómo surge la tesis doctoral, se justifica la modalidad de tesis elegida y se describe brevemente el planteamiento de la tesis.

El segundo capítulo, presenta la construcción de la fundamentación teórica donde se sustenta la tesis doctoral. En él se desarrollan las bases teóricas de la conceptualización del patrimonio y la educación patrimonial, la educación inclusiva, la educación emocional y los vínculos existentes entre los tres tópicos, clarificando conceptos y tomando un posicionamiento teórico.

El tercer capítulo desarrolla el marco metodológico de la investigación. Desde un enfoque interpretativo y una metodología cualitativa, se plantea un diseño de investigación dividido en tres subfases de recogida de datos que va desde el análisis de propuestas didácticas de entidades patrimoniales, pasando por un estudio multicasos de cuatro museos italianos, para terminar con un estudio de caso realizado sobre el proyecto “Le radice per volare”. La investigadora toma un papel activo en el proceso de investigación utilizando instrumentos y técnicas tales como la entrevista, la observación y el análisis de documentos. El análisis de los datos se ha desarrollado a través de un sistema de categorías realizado por el equipo de investigación EPITEC y adaptado al estudio por la propia investigadora.

El cuarto capítulo presenta el compendio de 8 publicaciones que conforman la tesis doctoral. Las dos primeras publicaciones hacen referencia a la fase preparatoria de la investigación, desarrollando los resultados de un análisis sistemático de revisión de la literatura internacional. La tercera publicación describe los resultados obtenidos en el análisis de propuestas didácticas de 50 entidades patrimoniales, museos o empresas de gestión cultural de la ciudad de Bolonia. La cuarta publicación describe los resultados de la segunda subfase de la recogida de datos, la cual consiste en un estudio multicasos de cuatro museos de las ciudades de Bolonia, Rávena y Rímini. La quinta y sexta publicación desarrollan y explican los resultados de la tercer subfase de la fase de recogida de datos,

el estudio de caso del proyecto “Le radici per volare”. La séptima referencia aporta una visión general de los resultados obtenidos en la investigación completa indicando diez ideas clave para llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva. Y, finalmente, la octava publicación plantea una propuesta didáctica utilizando las diez ideas clave a las que se ha llegado tras la investigación.

El quinto y sexto capítulo, muestran la discusión de resultados y conclusiones, en ellos se da respuesta al objetivo general de la investigación, describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria y su repercusión en el desarrollo emocional de personas con capacidades diferentes. Los resultados se exponen entorno a tres apartados que son fruto del protagonismo que toma cada categoría en nuestra investigación: educación patrimonial e inclusión: un binomio indisoluble; qué, para qué y cómo enseñar el patrimonio para atender a la diversidad y el patrimonio como elemento evocador de emociones en personas con capacidades diferentes. Como conclusiones de la investigación, llegamos a diez ideas claves para llevar a cabo uno educación patrimonial inclusiva destacando diez aspectos que influyen directamente en la inclusión de personas con capacidades diferentes en las actividades y propuestas didácticas patrimoniales.

Palabras clave: patrimonio, inclusión, accesibilidad, educación patrimonial, educación emocional

Abstract

Today, social and educational inclusion is a priority objective for all societies. Heritage allows us to build individual and collective, social and cultural identity. Heritage education helps us establish links between heritage assets and people, generating processes of patrimonialisation and feelings of belonging. Thus, heritage is constituted as an essential didactic resource for the construction and global development of all people, making it possible to meet the demands of people with disabilities, contributing to the improvement of their quality of life and their development as critical citizens who actively participate in society. To this end, accessibility to heritage is essential, with emotional education as a fundamental tool for its promotion. School-museum relationships prevail as a positive feature in developing good heritage education practices that advocate inclusion.

The doctoral thesis is divided into five chapters that make up the final report of the research work carried out over the last five years. Chapter I introduces us to the research that has been carried out, explaining how the doctoral thesis came about, justifying the type of thesis chosen and briefly describing the study approach.

The second chapter presents the construction of the theoretical foundation on which the doctoral thesis is based. It develops the theoretical bases of the conceptualisation of heritage and heritage education, inclusive education, emotional education and the links between the three topics, clarifying concepts and taking a theoretical position.

The third chapter develops the methodological framework of the research. Using an interpretative approach and a qualitative methodology, the research design is divided into three data gathering sub-phases, ranging from the analysis of didactic proposals of heritage entities, through a multi-case study of four Italian museums, and ending with a case study on the '*Le radice per volare*' project. The researcher takes an active role in the research process, using tools and techniques such as interviewing, observation and document analysis. Data analysis was carried out using a system of categories developed by the EPITEC research team and adapted to the study by the researcher herself.

Chapter four presents the compendium of 8 publications that make up the doctoral thesis. The first two publications refer to the preparatory phase of the research, developing the results of a systematic analysis of the international literature review. The third publication describes the results obtained in analysis of the didactic proposals of 50 heritage institutions, museums or cultural management companies in the city of Bologna. The fourth publication describes the results of the second sub-phase of data collection, which consists of a multi-case study of four museums in the cities of Bologna, Ravenna and Rimini. The fifth and sixth publications develop and explain the results of the third sub-phase of the data gathering phase, the case study of the '*Le radici per volare*' project. The seventh reference provides an overview of the findings of the full research, indicating ten key ideas for inclusive heritage education. Finally, the eighth publication presents a didactic proposal using the ten key ideas that have emerged from the research.

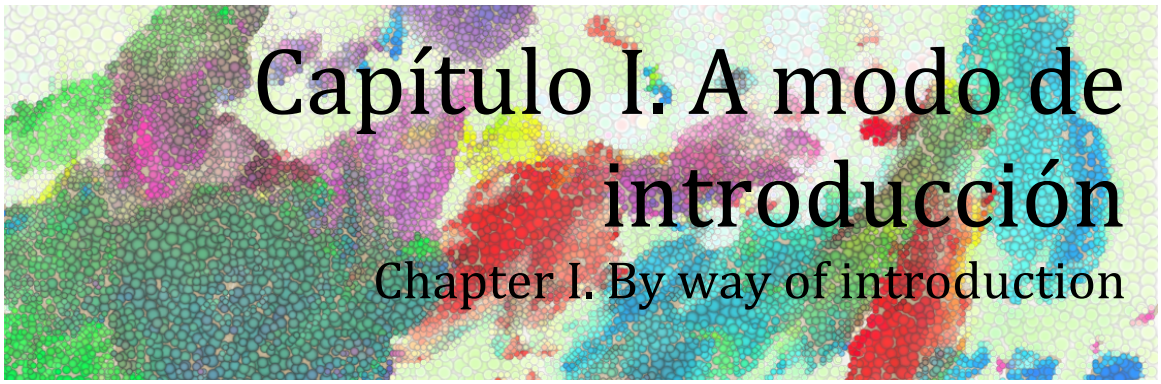
Chapters five and six discuss the results and conclusions, in response to the overall aim of the research, which is to describe good inclusive heritage education practices in

museums and early childhood and primary education and their impact on the emotional development of people with disabilities. The results are presented in three sections that are the result of the prominence of each category in our research: heritage education and inclusion: an indissoluble binomial; what, why and how to teach heritage to cater for diversity; and heritage as an element that evokes emotions in people with disabilities. As conclusions of the research, we reached ten key ideas for carrying out an inclusive heritage education, highlighting the aspects that directly influence the inclusion of people with disabilities in heritage activities and didactic proposals.

Keywords: Heritage, inclusion, accessibility, heritage education, emotional education

Capítulo 1

A modo de introducción



"Esto significa que no sólo deberían superarla quienes mejor escriben o saben resolver problemas, sino también quienes saben inventar, quienes saben desmontar, quienes saben correr, quienes saben cuidar animales, etc. Es decir, que cada cual tiene un ámbito de excelencia, algo que sabe hacer mejor que los demás. Y es ahí donde la escuela debería hacer hincapié y, precisamente a partir de ahí, empezar un trabajo difícil pero fascinante de construcción y de desarrollo de cada uno de sus alumnos hasta su máximo nivel. ¿Una tarea difícil? Sin duda, pero es lo que la Constitución y la escuela prometen." (Peligro Niños, Tonucci)

Capítulo I. A modo de introducción

1.1. Introducción
1.2. Modalidad de la tesis por compendio de publicaciones
1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método
1. 4. Compromiso ético

Resumen

Este primer capítulo pretende sumergir al lector en la investigación que presentamos como trabajo de tesis doctoral. En él explicamos cómo surge dicha tesis y que inquietudes profesionales y personales queremos resolver. De esta forma, planteamos la modalidad de tesis elegida, el compendio de artículos, para introducir y enmarcar en un contexto desde el principio al lector. Asimismo, describimos el planteamiento del problema, enumeramos los objetivos y explicamos brevemente el método para esclarecer desde un primer momento la estructura básica de nuestro informe y ayudar a sumergirse en el estudio realizado. Por último, cerramos el capítulo con el compromiso ético, necesario e imprescindible en cualquier investigación científica, máxime en la investigación educativa.

Abstract

This first chapter aims to immerse the reader in the research that we present as our doctoral thesis work. In it, we explain how the thesis came about and which professional and personal questions we wish to resolve. In this way, we approach the chosen thesis modality, the compendium of articles, to introduce and frame the reader in a context from the outset. We also describe the problem statement, list the objectives and briefly explain the method to clarify from the outset the basic structure of our report and to help you immerse yourself in the study undertaken. Finally, we close the chapter with the ethical commitment, which is necessary and essential in any scientific research, especially in educational research.

1.1. Introducción

El desarrollo de una sociedad inclusiva que atienda a las necesidades de la diversidad heterogénea de las personas que vivimos en ella, es un tema de gran interés en el campo educativo científico. La inclusión educativa y social es hoy un sueño que se está consiguiendo poco a poco en diferentes contextos. La colaboración de todos, está siendo el camino para comenzar a dar respuestas a todas las demandas que cada cual, por su propia idiosincrasia, solicita al entorno social y educativo en el cual vive (Ainscow, 2009).

Ya Jiménez y Vilá (1999), consideraban que uno de los principales problemas por el cual no se desarrollan medidas inclusivas se debe a la no aceptación de los grupos minoritarios. Uno de los factores clave para atender a la diversidad es el cambio en las actitudes de las personas, cambio que debe velar por el paso de una actitud segregadora hacia una actitud inclusiva que responda a la igualdad de oportunidades y al derecho de todos a la educación y desarrollo en la sociedad. El objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad (UNESCO, 2001).

Uno de los objetivos principales de la Didáctica de las Ciencias Sociales hoy es la construcción de ciudadanos críticos que puedan hoy desarrollarse en el mundo. La sociedad hace patente las continuas demandas de desarrollo de una convivencia democrática y la activación de la participación política de los jóvenes, siendo estas dos cuestiones aspectos que han hecho que se desarrollen líneas de investigación y reflexión para la elaboración de nuevas propuestas de educación para la ciudadanía (Pagés y Santiesteban, 2010).

A su vez, la Educación Patrimonial, ocupa desde hace una década, una de las líneas de investigación más importantes dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Según Estepa (2009), en el nuevo milenio puede distinguirse esta nueva línea de investigación relacionada con la Didáctica del Patrimonio, que en nuestro país ha alcanzado un reconocimiento importante constituyendo el segundo subcampo de investigación con mayor número de proyectos de investigación aprobados. Por tanto, hablamos de la Educación Patrimonial ya que esta nos puede ayudar a construir ciudadanos críticos que comiencen a edificar una sociedad más inclusiva.

Por otro lado, el desarrollo de una ciudadanía crítica está íntimamente ligado al desarrollo de las competencias emocionales. Los mayores problemas de la sociedad tales como la violencia, el consumo de drogas, la depresión, etc., están causados por no haber sido educados en la gestión de las emociones (Bisquerra, 2009).

Basándonos en todas estas cuestiones, consideramos que esta tesis doctoral, ofrece una revisión de la bibliografía existente de las temáticas Educación Patrimonial, Educación Especial y Educación Emocional y sus relaciones con el propósito de construir una sociedad mejor que atienda a la diversidad de las personas mediante un modelo inclusivo, construyendo ciudadanos críticos, utilizando como elemento provocador el patrimonio. Además, contribuye al estudio de buenas prácticas de Educación Patrimonial Inclusiva escuela-museo en Italia, profundizando en cuatro estudios de caso de museos de las ciudades de Bolonia, Rímini y Ravenna. Finalmente, aporta una perspectiva general de las propuestas didácticas que se desarrollan en las instituciones patrimoniales de

Bolonia ofertadas por diferentes entidades. Inicialmente, se realizó un artículo introductorio a la tesis que presenta la importancia de la atención a la diversidad en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el cual sienta la base de toda esta tesis doctoral.

Dicha investigación tiene su origen, y de alguna manera es justificada, en las inquietudes tanto personales como profesionales de la propia investigadora. Personal, en cuanto a que vive e intenta vivir en un compromiso ideológico sobre la transformación de las estructuras imperantes en la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad de ésta porque personalmente ha vivido una situación familiar en la que predomina o se hacen más visibles las diferencias individuales por la vivencia de una enfermedad neurológica dentro del núcleo familiar, lo que ha despertado en la investigadora un gran interés por la educación de todo el alumnado y la inquietud de luchar por una escuela para todos. También supone la implicación directa con este tipo de alumnado y por tanto, un conocimiento y dominio de la materia más profundo. Además, ha llevado consigo todos los sentimientos y emociones que han dado en su proceso de maduración y han construido una persona sensible ante "las diferencias" más visibles, haciéndole descubrir que todos somos diferentes. Realizar este estudio, es básicamente, un reto personal que conlleva la superación de muchos miedos y barreras, es por ello que la atención a la diversidad es uno de los campos de estudios de esta tesis doctoral. Profesional, porque cree firmemente que este cambio sólo puede venir por la educación y la variación en sus propias estructuras, mediante el compromiso de los profesionales que en ella trabajan, no solo en la educación formal sino también en la no formal, y considera que el patrimonio puede ser una herramienta clave para transformar las actitudes y pensamientos y crear ciudadanos críticos que apuesten por una sociedad más justa y equitativa.

Nos hemos decantado así por la Educación Patrimonial como otro de los campos de estudio, ya que el primer contacto como investigadora con el área de Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido mediante la asignatura Proyectos Integrados para la enseñanza del Conocimiento del medio Social y Cultural, en la cual ha tenido que adentrarse en los contenidos de esta línea y ha podido descubrir la grandeza que puede ofrecer el patrimonio para la construcción de la identidad y el desarrollo personal de la diversidad de personas. Este acercamiento al patrimonio ha contribuido a un enriquecimiento profesional como investigadora y docente que actualmente está ayudando a establecer conexiones intimas entre las áreas de las Didácticas Específicas y el área de la Didáctica y Organización Escolar, concretamente, entre el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la línea de investigación del área de Didáctica y Organización Escolar relacionada con la Educación Inclusiva. El patrimonio se ha convertido en un recurso didáctico y un contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) para el estudio de la respuesta a la diversidad en los centros educativos y la promoción de la inclusión de todas las personas, en asignaturas ligadas a la mención de educación especial del Grado en Educación Primaria.

En tercer lugar, la investigadora se ha inclinado por la Educación Emocional porque considera que la vía más importante para atender las necesidades de una persona se encuentra en el ámbito emocional, además de ser este campo uno de los más afectados en las personas con capacidades diferentes. Por otra parte, descubrir que el patrimonio es

una fuente importante de evocación de emociones y que dichos vínculos emocionales pueden ayudar a la conservación y socialización del patrimonio, pero, a su vez, al desarrollo de las personas que tienen más dificultades para desarrollarse, le anima a adentrarse en este campo de estudio para así, intentar ayudar a un colectivo que aún hoy es discriminado. De esta forma, considera que hay muy pocas investigaciones que unen Educación Patrimonial, Educación Especial y Educación Emocional, y cree que propiciando una educación patrimonial que atienda a la diversidad a través de los vínculos emocionales podemos ayudar a mejorar la construcción de la identidad y el desarrollo personal y social de las personas con necesidades educativas especiales.

La presente investigación se enmarca en la línea de "Investigación escolar en didácticas específicas" del programa oficial de "Doctorado en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva" de la Universidad de Huelva. La tesis doctoral se ha comenzado a desarrollar bajo el marco del proyecto de investigación I+D+i "Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía" (EPITEC), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y fondos FEDER (EDU2015-67953-P), se ha continuado bajo el amparo del Proyecto I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada" (PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/), el proyecto INCLUREC: Recursos para la inclusión financiado por la Cátedra de Aguas de Huelva en la I Convocatoria de Actúa por el Desarrollo Sostenible, el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (EDU2014-51720-REDT y RED2018-102336-T). Es en el marco del taller EDIPATRI "Educación e Interpretación del Patrimonio", donde se asientan las bases conceptuales y metodológicas de referencia de investigaciones posteriores, con el desarrollo de tres proyectos I+D+i previos. La participación activa en estos proyectos ha posibilitado la adquisición de habilidades y competencias vitales para el desarrollo de la presente investigación.

Tal y como explica Trabajo (2020) en su tesis doctoral, EPITEC se propone como iniciativa para, partiendo de una base conceptual respecto al patrimonio y educación patrimonial establecida en EDIPATRI (Estepa, 2013; Cuenca et al., 2020), llevar a cabo tareas de investigación dentro del ámbito de los estudios de la educación patrimonial, teniendo como novedad la creación de un vínculo entre esta área de conocimiento con el desarrollo de la inteligencia emocional y territorial de la ciudadanía, realizando aportaciones dentro del ámbito de la educación formal y no formal. En relación a esto, nuestra investigación, partiendo de esta base y teniendo como pilar las investigaciones sobre patrimonio y educación patrimonial e inclusión educativa en otras universidades, ofrece una mirada hacia buenas prácticas de educación patrimonial inclusiva que trabajan las emociones en personas con capacidades diferentes.

Durante el periodo de elaboración de la tesis doctoral, se ha realizado una estancia de investigación internacional durante 3 meses en el Dipartimento di Scienze Dell'Educazione Dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, subvencionada por el Subprograma de movilidad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica

y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Convocatoria de Becas José Castillejo 2017. En esta estancia se ha desarrollado gran parte de la fase de campo de la investigación pudiendo acceder a diferentes museos, centros educativos y al Centro de Didáctica de la Historia de la Universidad de Bolonia para realizar la recogida de datos y el posterior análisis.

El desarrollo de esta estancia internacional me ha permitido presentar esta tesis doctoral dentro de la mención Doctorado Internacional. Además, ha contribuido a mi desarrollo como investigadora y docente universitaria comenzando una andadura muy enriquecedora en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Descubrir el patrimonio como un elemento que permite trabajar con personas con capacidades diferentes me ha llevado a tener interés por la accesibilidad del mismo y el conocimiento de las diferentes propuestas didácticas que se realizan en las escuelas y museos para poner al servicio el patrimonio de todas las personas y hacer de estas ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad.

1.2. Modalidad de la tesis por compendio de publicaciones

Tras la realización de una primera tesis doctoral enmarcada en el área de la Didáctica y Organización Escolar cuyo título fue "Dirección Escolar y Atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos", la cual se realizó siguiendo un modelo tradicional, hemos decidido embarcarnos en una tesis por compendio de artículos para afianzar la trayectoria como investigadora en general y abrir una línea de convergencia interdisciplinar con el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente, en la línea de la Educación Patrimonial. Esta modalidad de presentación y defensa por compendio de publicaciones que se recoge en el artículo 35 del reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Huelva, aprobado en Consejo de Gobierno de 23 de abril de 2012 y modificado por Consejo de Gobierno de 19 de diciembre de 2012, 18 de julio de 2014 y 30 de octubre de 2018.

> *Artículo 35.- Tesis doctoral como compendio de publicaciones.*
> *1. Una tesis doctoral se podrá presentar como compendio de publicaciones. Bajo este formato, la tesis doctoral debe estar constituida por el conjunto de trabajos publicados por el doctorando sobre un mismo campo de conocimiento.*
> *2.El conjunto de trabajos constará de un mínimo de tres aportaciones científicas publicadas o aceptadas para su publicación, que habrán de reunir los siguientes requisitos:*
> *a) La aportación científica del doctorando a los trabajos ha de ser significativa y debe estar acreditada por el director de la tesis.*
> *b) Las publicaciones han de estar comprendidas entre las que la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) considera como de valoración preferente para cada uno de los campos de evaluación en los criterios específicos aprobados para cada uno de ellos.*
> *c) Al menos dos de los trabajos deberán haber sido aceptados para su publicación con posterioridad a la primera matrícula en Tutela Académica por elaboración de Tesis Doctoral. El tercer artículo, si se justifica adecuadamente a*

la Comisión Académica, podrá haber sido aceptado anteriormente siempre que sea de la temática de la Tesis y se justifique por parte del director de la Tesis.
3.3. Los trabajos que formen parte de una tesis de compendio de publicaciones no podrán formar parte de otra tesis presentada bajo esta misma modalidad.
4. La memoria de tesis habrá de contener, al menos, los siguientes puntos:
a) Introducción, en la que se justifique la unidad temática de la tesis y la bibliografía de apoyo.
b) Objetivos y metodología.
c) Discusión de resultados.
d) Conclusiones.
e) Copia completa de los trabajos, ya sean publicados o aceptados para publicación, en la que conste el nombre y adscripción del autor y de todos los coautores, si los hubiere, así como la referencia completa de la revista o editorial en la que los trabajos hayan sido publicados o aceptados para su publicación, en cuyo caso se aportará justificante de la aceptación por parte de la revista o editorial.
f) Informe con el factor de impacto de las publicaciones presentadas. En aquellas áreas en las que no sea aplicable este criterio se sustituirá por las bases relacionadas por la CNEAI para estos campos científicos.

Así, las publicaciones que se han elaborado, seleccionado y que se incluyen en este documento han sido publicadas en revistas y editoriales indexadas que cumplen con los requisitos establecidos y cuya conexión temática es la educación patrimonial, en el marco del proyecto de investigación EPITEC1 y EPITEC2 y la educación inclusiva, ligado al Proyecto INCLUREC.

1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método

La presente tesis doctoral se enmarca en una línea de investigación que ha sido emergente en los últimos años pero que se encuentra en su momento más álgido consiguiendo la consolidación de la misma, la educación patrimonial. La necesidad de construir sociedades inclusivas que sean justas y equitativas nos ha llevado a ver que el patrimonio puede ser un elemento esencial a la hora de construir ciudadanos críticos con perspectivas más inclusivas y abiertas a la atención de las características de todas las personas. Además, observamos que existe una demanda alta por establecer conexiones estrechas entre la educación formal y no formal, haciéndose presente las oportunidades de experiencias educativas enriquecedoras que pueden surgir de las relaciones entre escuela-museo. No obstante, de estas dos cuestiones relevantes sale una tercera cuestión relevante en nuestro estudio, la accesibilidad del patrimonio y, si conseguimos el acceso, cómo el patrimonio se puede convertir en un recurso didáctico para trabajar las emociones en personas con capacidades diferentes.

Este trabajo lo presentamos siguiendo una estructura dividida en 6 capítulos. Este primer capítulo titulado **"A modo de introducción",** dedicado a realizar una justificación de la investigación que nos introduce en las inquietudes de la investigadora ante el tópico de estudio, nos plantea algunas líneas de investigación y fundamentos teóricos en los que

se sustenta la importancia del estudio, se explica la elección de la modalidad de tesis que se ha realizado, esclareciendo que se trata de un trabajo por compendio de artículos y, por último, este capítulo nos introduce en el trabajo que se va a presentar con un recorrido por el esqueleto del trabajo, para que el lector pueda identificar claramente de qué trata cada uno de los capítulos de los cuales se compone el trabajo.

El segundo capítulo, "**Entre documentos: el marco teórico**", nos plantea las bases conceptuales y de investigación en las que se sustenta todo nuestro trabajo empírico posterior. Para ello, se realiza en primer lugar, una aclaración del concepto de patrimonio que nos llevará a un recorrido por las principales investigaciones relacionadas con la educación patrimonial y su presencia en la normativa, cerrando este apartado con el estudio de las investigaciones relacionadas con la educación patrimonial y los museos. Posteriormente, pasaremos a un segundo apartado que lo dedicaremos a comprender y distinguir los conceptos de diferencia y diversidad para sumergirnos en la educación inclusiva como único camino para atender a esta diversidad que cada día está más presente en nuestras escuelas y, por tanto, en nuestra sociedad. Para ello, hablaremos de la evolución, las características y los principios de la educación inclusiva. Cerraremos estas bases teóricas con las conexiones existentes en la investigación entre la educación patrimonial, la educación inclusiva y la educación emocional. De esta forma, hablaremos de la accesibilidad de las personas con capacidades diferentes al patrimonio, el patrimonio como recurso para atender a la diversidad, la inclusión como elemento clave en la educación patrimonial, el trabajo por proyectos como metodología favorecedora para atender a la diversidad a través del patrimonio y el patrimonio y la educación emocional en personas con capacidades diferentes.

El tercer capítulo, el "**Marco metodológico**", explica los principales elementos que han compuesto nuestra investigación. Así, comenzamos con el planteamiento del problema para introducirnos en la investigación, recordando los objetivos de la investigación que nos hemos planteado, pasando a describir la metodología y el diseño de la investigación a través de las diferentes fases que hemos seguido, explicamos los instrumentos de recogida y de análisis de la investigación y terminamos identificando a los participantes de la misma.

En el cuarto capítulo, el "**Compendio de publicaciones**", aportamos las 8 publicaciones que componen nuestra tesis doctoral. Con este capítulo defendemos el carácter global de la tesis estableciendo las conexiones existentes entre las publicaciones que se presentan y los objetivos de la investigación, explicando la progresión en las fases de la investigación. Se presentan los diferentes contextos de la investigación y el posicionamiento de la autora en esta nueva línea que se inicia, relacionada con la educación patrimonial e inclusiva, mostrando las posibilidades existentes de esta temática en el ámbito de la educación patrimonial, conectando la educación especial y el área de la didáctica de las ciencias sociales.

El quinto capítulo está dedicado a la "**Discusión y Conclusiones**". En él se describen las principales conclusiones a las cuales hemos llegado a través de la investigación que se ha plasmado en las diferentes publicaciones. Además, se contrasta con los estudios e investigaciones que forman parte de las bases conceptuales de esta tesis doctoral.

Finalmente, en el capítulo 6, "**Limitaciones y líneas futuras**", se plantean las limitaciones que hemos tenido en el proceso de investigación y llegamos a una serie de reflexiones que nos llevan a pensar en líneas futuras que seguir trabajando en esta línea de la educación patrimonial.

Los estudios realizados que conectan el patrimonio con la educación inclusiva hacen referencia principalmente a prácticas educativas concretas que desarrollan los museos para dar respuesta a colectivos específicos con capacidades diferentes. Por otra parte, se desarrollan investigaciones que tratan de estudiar la accesibilidad del patrimonio para dichas personas. No obstante, en el marco del proyecto EPITEC, el cual plantea un estudio más amplio y profundo sobre las prácticas reales de educación patrimonial dentro de los procesos educativos en el vínculo escuela y museo, nuestra tesis doctoral pretende describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria y su repercusión en el desarrollo emocional de las personas con capacidades diferentes. Nos hemos planteado desde un inicio conocer el panorama nacional e internacional de investigación que relaciona los tópicos de educación patrimonial, educación inclusiva y educación emocional, pero no solo queríamos conocer cómo se entienden estos conceptos y se interrelacionan entre sí, sino más bien queríamos adentrarnos en las relaciones inclusivas entre escuela y museo, en la accesibilidad al patrimonio de los museos, en el conocimiento de las buenas prácticas en una ciudad patrimonial como Bolonia, en el uso del patrimonio como elemento evocador de emociones en las personas y, concretamente, en las personas con capacidades diferentes, etc. Los resultados de nuestro estudio aportan una nueva visión de la educación patrimonial, una perspectiva inclusiva de la misma, donde el patrimonio se convierte en un elemento que interviene directamente como eje para que todas las personas puedan formar parte y participar de la sociedad; no hablamos solo de conservar y disfrutar el patrimonio sino más bien de convertirlo en un recurso que nos ayude a que todas las personas puedan acceder a sus derechos y ejercer sus deberes.

1. 4. Compromiso ético

La investigación educativa debe construirse como una investigación socialmente comprometida. Es esencial llevar a cabo un trabajo riguroso y de alta calidad. La investigación puede entenderse como una actividad que nos ayuda a contribuir al desarrollo de sociedades más justas y equitativas. Así, estamos de acuerdo con Murillo e Hidalgo (2017) en que es importante recordar la ética de la investigación. Entre los valores que estos autores destacan que deben estar presentes en la misma hacen referencia a (p.7): a) el compromiso inquebrantable con la educación, la sociedad y la lucha por la Justicia Social, b) la pasión por la investigación, por la educación y por la transformación, c) la humildad para aprender constantemente, de los errores, de las experiencias y de las personas, d) el optimismo, casi patológico, hacia la consecución de una mejor educación y una mejor sociedad, e) la transparencia en las acciones y propósitos, f) el afán de superación de hacer una mejor investigación y, por último, g) el atrevimiento para plantear nuevos caminos, nuevas estrategias en el diseño, ejecución y difusión de la investigación.

Estos valores nos llevaron a realizar una segunda tesis doctoral. Nuestro compromiso con la educación, con la sociedad y con la justicia social nos ha empujado a comenzar una nueva línea de trabajo en el ámbito de la educación patrimonial, buscando que éstas se pongan al servicio de la consecución de una inclusión social y educativa real. Es indudable que nuestra ética está ligada a la pasión por aprender en este nuevo ámbito del saber del cual hemos formado parte unos años de nuestra carrera profesional y de poder compartir con otros investigadores y nuestro propio alumnado aquellos conocimientos y actitudes que hemos ido adquiriendo a través de esta investigación. Todo esto se une al afán de superación profesional y al atrevimiento por plantear un nuevo sendero en este tópico consolidado de la educación patrimonial, andar nuevos pasos hacia una educación patrimonial inclusiva.

Los principios éticos en la investigación educativa son esenciales, más cuando el tópico a estudiar está ligado a las personas. Es importante que como investigadores tengamos una fuerte responsabilidad para ser transparentes y rigurosos en la recogida de datos y en todas las fases del diseño de la investigación. Los datos y registros de la información se recogerán en el Repositorio Arias Montano, estando protegidos y en última instancia disponibles para verificar la información. El Repositorio científico de la Universidad de Huelva, Arias Montano, ha sido validado y considerado APTO, en el cumplimiento de las directrices de RECOLECTA (FECYT/MINECO). En esta primera actualización de 2019, de los 127 recursos recolectados por RECOLECTA (FECYT/MINECO), 52 son los que cumplen con todos los requerimientos, siendo uno de ellos Arias Montano (https://guiasbuh.uhu.es/AriasMontano/rankings).

En la presente investigación, hemos informado previamente a todos los participantes a través de un email informativo en el cual se aclaraban los objetivos de la investigación, cómo se iba a realizar la recogida de información para garantizar la confidencialidad y anonimato de los participantes con el fin de salvaguardar el bienestar de los mismos. En todo momento se salvaguarda la confidencialidad y el anonimato de las personas que han formado parte del estudio, de acuerdo con la normativa de protección de datos de carácter personal establecida en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Las instituciones patrimoniales participantes dieron permiso para la recogida de datos gracias al convenio realizado con la Universidad de Bolonia por su participación en la Fiesta de la Historia.

Capítulo 2

El marco teórico

"*El interés se sitúa en el sujeto que aprende desde la dimensión psicológica, desde la emoción como llave de la atención en ese proceso consciente de apropiación simbólica que es la patrimonialización, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Un modelo exportable y flexible para su posterior adaptación en intervenciones específicas, demostrando que se puede trabajar la patrimonialización según nuestro modelo con todo tipo de destinatarios con capacidades diversas*" (Marín, 2013a, p.132).

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. Patrimonio y Educación patrimonial
- 2.1.1. Evolución del concepto
- 2.1.2. Educación patrimonial y museos.

2.2. Educación inclusiva y atención a la diversidad.
- 2.2.1. Diversidad, diferencia y desigualdad.
- 2.2.2. Evolución, características y principios de la educación inclusiva.

2.3. Accesibilidad y patrimonio inclusivo
- 2.3.1. La accesibilidad del patrimonio: hacia un patrimonio inclusivo.
- 2.3.2. El patrimonio como recurso para atender a la diversidad
- 2.3.4. El trabajo por proyectos como metodología favorecedora para atender a la diversidad a través del patrimonio

2.3.5. Patrimonio y educación emocional en personas con capacidades diferentes

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo generar un fundamento teórico que ejerza como pilar de la tesis doctoral. En él podemos encontrar el análisis de los principales documentos de investigación científica es las líneas de educación patrimonial, educación inclusiva/especial y educación emocional. La intención de este marco teórico por otra parte, es clarificar conceptos y tomar un posicionamiento teórico ante el tópico a estudiar que nos ayude a, posteriormente, realizar el análisis de los datos para llegar a los resultados. Nos hemos adentrado en las cuestiones teóricas relacionadas con la educación patrimonial, la educación emocional y la educación inclusiva o especial, aclarando conceptos que nos harán esclarecen cómo se entrelazan y relacionan estos tópicos. Así, podremos realizar el análisis pertinente y contrastar nuestros datos con las investigaciones existentes, evolucionando de esta manera en esta nueva línea que emerge de la educación patrimonial inclusiva.

Abstract

The aim of this chapter is to generate a theoretical foundation that will serve as a cornerstone of the doctoral thesis. Here we can find the analysis of the main scientific research papers in the areas of heritage education, inclusive/special education and emotional education. The intention of this theoretical framework, on the other hand, is to clarify concepts and take a theoretical stance on the topic to be studied that will help us to subsequently analyse the data in order to achieve the results. We have delved into the theoretical issues related to heritage education, emotional education and inclusive or special education, clarifying concepts that will help us illustrate how these topics are intertwined and related. This way, we will be able to carry out the relevant analysis and contrast our data with existing research, thus evolving in this new line that emerges from inclusive heritage education.

2.1. Patrimonio y Educación patrimonial

2.1.1. Evolución del concepto

2.2.1.1.Patrimonio

La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro (Miguel de Unamuno)[1]

La Real Academia de la Lengua actualmente da cuatro acepciones del término patrimonio. Comienza diciendo que la palabra patrimonio procede del latín y se considera: 1. m. Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes; 2. m. Conjunto de los bienes y derechos propios adquiridos por cualquier título; 3. m. patrimonialidad. y 4. m. Der. Conjunto de bienes pertenecientes a una persona natural o jurídica, o afectos a un fin, susceptibles de estimación económica. Por lo que desde esta definición del diccionario ya observamos que el patrimonio es un concepto complejo y cambiante en el tiempo que puede resultar difícil delimitar.

El patrimonio, según Fontal (2003), es una de las entidades que ha ido adquiriendo de forma progresiva en el tiempo entidad social y se identifica como algo propio de nuestra cultura. Sin embargo, a la hora de explicitar qué consideramos patrimonio, el debate se abre de nuevo y se difumina la idea de patrimonio llegando a que muchos lo respetan, pero otros muchos ni lo conocen.

El concepto de patrimonio es un concepto polisémico y cambiante que está sujeto a los diferentes cambios culturales que se van desarrollando en el tiempo (Hernández Cardona, 2003). Zamora (2011) también resalta el carácter dinámico del patrimonio no siendo un fósil propio de la cultura sino más bien construyéndose y reconstruyéndose en ella. Nace con el objetivo de proteger algunos elementos, en sus inicios, relacionados con la historia, el arte y la arqueología. Esta idea de protección surge a raíz de las destrucciones y pérdidas dadas en épocas de guerra o conflictos políticos y sociales, a causa, por ejemplo, de la creciente industrialización y la urbanización de las ciudades las cuales provocaron la destrucción de muchos elementos antiguos que no eran necesarios según la mentalidad de la época (López-Cruz, 2014).

De acuerdo con Cuenca-López (2002) y López-Cruz (2014), quien se apoya en el primero, consideramos importante comenzar la revisión del concepto de patrimonio teniendo en cuenta qué criterios se han seguido para considerar si un elemento es, o puede llegar a ser patrimonializable, ya que dependiendo de la época se ha considerado un elemento o no patrimonio ajustándose a las clasificaciones del patrimonio que hacían, en función de la aplicación de diferentes criterios de organización que le dan un sentido u otro (Cuenca-López, 2002). Siguiendo la clasificación de López-Cruz (2014) vemos que

[1] Citado por Sánchez Ferri. (2012, p. 522) cuya referencia es Sánchez Ferri, A. (2012). La importancia del recuerdo. Investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores. En O. Fontal, P. Ballesteros. y M. Domingo. (Coord.) (2012). *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones*. Madrid. (Pp. 520-527)

divide su clasificación en tres apartados: clasificación en función del reconocimiento institucional del patrimonio, clasificación en función de la grandiosidad y prestigio de los elementos patrimoniales y clasificación en función de las disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales.

Tabla 1. Clasificaciones de los elementos patrimoniales

Criterios	Características López-Cruz (2014, p. 42-45)
Clasificación en función del reconocimiento institucional del patrimonio	Se considera patrimonio lo que determinadas instituciones reconocen como tal, a través de recomendaciones en el caso internacional, y de las diferentes figuras de protección que establecen las distintas legislaciones Patrimonio de la Humanidad Conservación por el Ayuntamiento
Clasificación en función de la grandiosidad y prestigio de los elementos patrimoniales	Esta clasificación se encuentra basada en el concepto de patrimonio extraído de la literatura científica y la propia legislación, haciéndose una diferenciación entre patrimonio monumental y no monumental. Se hace referencia a aquellos elementos patrimoniales inmuebles de reconocido prestigio, de grandes dimensiones, probada antigüedad y de buena calidad constructiva y estética, normalmente asociados a la arquitectura o a grandes esculturas de carácter honorífico.
Clasificación en función de las disciplinas de estudio de los elementos patrimoniales	Se ha tipificado tanto el término en diferentes áreas de conocimiento, que el mismo concepto ha perdido su significado global, aunque dicha parcelación es útil a nivel científico, así como para facilitar su gestión e investigación. Escasa interdisciplinariedad en el patrimonio.
Clasificación en función de la naturaleza del patrimonio.	Se distingue el patrimonio material e inmaterial. Se considera patrimonio material a aquellos elementos tangibles de una comunidad que tienen relevancia histórica, cultural o natural. Por otro lado, el patrimonio inmaterial hace referencia a conjunto de manifestaciones culturales, tradiciones que se transmiten de generación en generación (UNESCO, 2004).

Fuente: elaboración propia a partir de López-Cruz (2014, p. 42-45)

Esta clasificación nos hace presente que es necesario un estudio más profundo del concepto, no siendo solo el reconocimiento de la ley, el grado de monumentalidad o la perspectiva de la disciplina, el criterio a través del cual podamos establecer qué es y qué no es patrimonio.

Fontal (2008) explica una serie de cualidades que debe tener un elemento para poder ser considerado patrimonio, tales como que comprenda valores, que tenga potencial de transmisividad, que contenga potencial identitario y que implique la pertenencia-referencia a un contexto específico.

En los años 80 se pasó de hablar del patrimonio histórico para comenzar a conceptualizar el patrimonio como patrimonio cultural ya que éste llevaba consigo algunas matizaciones importantes tales como que el patrimonio cultural está relacionado con la evolución de la cultura y de la identidad (López-Cruz, 2014).

Los contantes cambios en la conceptualización del patrimonio han llevado a concretar cuáles son los axiomas en los que se sustenta un nuevo paradigma: 1. El

patrimonio está en la razón intelectual, en los sentimientos y en los intereses (económicos o de otro tipo), y tiene más que ver con los significados (los símbolos) que con los significantes (las realidades materiales). 2. El patrimonio es siempre inmaterial, puesto que de valor se trata; lo que sí varía, y es útil para hacer operativas las políticas sobre patrimonio, es la relevancia que se otorga a la materialidad en la que se proyecta. 3. Las divisiones tradicionales del patrimonio (tangible/intangible, cultural/natural) pierden relevancia y la propia existencia de un patrimonio natural se plantea como incongruente, en la medida en que todo el patrimonio, en tanto que construcción social, es cultural. Aunque operativamente siguen siendo útiles las expresiones de *patrimonio natural* y *patrimonio cultural*, se entiende que el reconocimiento y la protección de la naturaleza son hechos culturales. 4. El patrimonio, más que con el pasado, tiene que ver con el presente (Silva Pérez y Fernández Salinas, 2017, pp. 132-133). De estos cuatro aspectos, destacamos el primero y el segundo, ya que consideramos que es fundamental defender el aspecto simbólico-identiario del patrimonio, del cual ya hablaba Cuenca-López (2002), pero también reconocer que el valor real del patrimonio, como veremos más adelante, se encuentra en el valor que las personas le damos.

Fontal (2003) considera que algunas claves que pueden esclarecer la esencia del patrimonio como sustrato hacen referencia al patrimonio como propiedad en herencia, el patrimonio como selección, el patrimonio como sedimento de la parcela cultural, el patrimonio como conformador de identidad y el patrimonio multidimensional, aspectos que influyen en la construcción del concepto del patrimonio y que veremos más adelante que forman parte de él.

De acuerdo con Zamora (2011), hay diversas perspectivas desde las cuales analizar el concepto de patrimonio, sin embargo, se podría comenzar con una perspectiva general etimológica y semántica de la palabra, además de darle el carácter antropológico de la época. De esta forma, hablar de patrimonio conlleva "*hablar de lo que se posee, de la hacienda y bienes, espirituales o materiales, muebles o inmuebles de una persona*" (Zamora, 2011, p. 102).

> La palabra patrimonio viene del latín; es aquello que proviene de los padres. Según el diccionario, patrimonio son los bienes que poseemos, o los bienes que hemos heredado de nuestros ascendientes. Lógicamente patrimonio es también todo lo que traspasamos en herencia. Entendemos que se trata fundamentalmente de objetos materiales como una casa, unos libros, unos utensilios o un trozo de tierra. De forma parecida podemos referirnos a derechos y obligaciones, es decir, a cosas menos tangibles. Incluso podemos hablar de patrimonio en un sentido menos materialista, más abstracto o más espiritual (Ballart y Tresserras, 2001, p. 11. Citado por Fontal, 2003, p. 24).

En este sentido, de acuerdo con Fontal (2003) destacamos esta definición porque recoge todas las dimensiones terminológicas que abarca el concepto de patrimonio, pero además muestra los aspectos que conforman el concepto y la realidad del patrimonio. Esto nos lleva hacia un concepto de patrimonio amplio que implica una nueva concepción holística del mismo (Estepa et al., 2005), enfrentándonos al concepto de patrimonio "desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes

patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística" (Estepa y Cuenca-López, 2006, p. 52).

Las investigaciones científicas, especialmente las relacionadas con las disciplinas de la educación, comunicación y turismo, sobre patrimonio han contribuido a desarrollar perspectivas que van más allá de una visión objetual, legislativa, monumentalista, historicista, economicista, universalista y turístico-lúdica del patrimonio (Fontal, 2016).

De acuerdo con Martín Cáceres (2012, p. 112), Cuenca-López y Martín Cáceres (2014) y López (2014), partimos de la idea de que durante un largo periodo de tiempo el patrimonio se ha identificado casi exclusivamente con la evidencia material, sin embargo, en la actualidad abarca todo lo que haga referencia al ser humano y a la naturaleza, al tiempo y al espacio y a los diversos acontecimientos de la vida; nace así una nueva concepción del patrimonio más amplia, más plural, más rica en matices y más integral, a la que desde un enfoque educativo se están realizando interesantes aportaciones desde diferentes universidades que están desarrollando estudios en esta línea de investigación[2]. Siguiendo esta línea, la UNESCO en 2008, define el patrimonio como "el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las futuras generaciones" (UNESCO, 2008a, p. 5).

Ya Cuenca-López (2002) remarcaba en su definición el carácter holístico del patrimonio dado que este puede hacer referencia a todos los elementos que constituyen la identidad de un pueblo, resaltando así también su finalidad social. Así, este autor considera el patrimonio como:

> el conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica (desde su concepción más abierta), estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y de/presente, articulándose, de esta forma, como fuentes básicas para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística (Cuenca-López, 2002, p. 138).

Además, añadimos a esta concepción holística del patrimonio, una dimensión más simbólica-social e identitaria que hace referencia a la capacidad de simbolizar y generar procesos de identización (Gómez-Redondo, 2012).

Ballart (1997, p. 65-66) realiza una categorización según el valor que se le atribuye al patrimonio en distintos contextos, haciendo referencia a:

- Valor del uso. Nos referimos a valor de uso en sentido de pura utilidad, es decir, evaluaremos el patrimonio pensando que sirve para hacer con él algunas cosas, que satisface una necesidad material o de conocimiento o un deseo. Es la dimensión utilitaria del objeto histórico.
- Valor formal. Este valor responde al hecho indiscutible que determinados objetos son apreciados por: la atracción que despiertan a los sentidos; por el

[2] En la Tesis de Martín Cáceres (2012, p. 112) se pueden consultar los diferentes equipos de investigadores.

placer que proporcionan por razón de la forma y por otras cualidades sensibles, y por el mérito que presentan.

- Valor simbólico-identitario. Por valor simbólico entenderemos la consideración en que se tienen los objetos del pasado en tanto que son vehículos de alguna forma de relación entre la persona o personas que los produjeron o los utilizaron y sus actuales receptores. En este sentido los objetos actúan como presencias sustitutivas y hacen de nexo entre personas separadas por el tiempo, por lo que son testimonio de ideas, hechos y situaciones del pasado.

En relación con esta idea, remarcamos la aportación de Fontal (2008), la cual hace referencia a que el patrimonio se entiende no como objeto con valor propio, sino como objeto potencial generador, potencial símbolo y donde el valor patrimonial reside en el vínculo. Esto quiere decir que, al dar valor, el individuo da identidad a la obra y se identifica con ella o con la sociedad que implica dicha obra.

En este mismo sentido, Ballart (1997) comenta que el valor del patrimonio no se encuentra siempre inherente a él, sino que en muchos casos son las personas las que le atribuyen significado pudiendo este crecer y disminuir. Fontal (2012), expresa esta idea con un relato magnifico que hace referencia a la herencia de una abuela. Una libreta plateada con frases se pone en el centro como elemento patrimonial de una de las nietas, seguramente ni su antigüedad, ni su grandiosidad, ni el valor material en sí mismo de la libreta es lo que le hace convertirse en patrimonio, sino más bien el valor dado por una nieta hace que la misma se convierta en el bien más preciado para ella y no para las otras dos nietas.

Reforzando la idea anterior, estamos de acuerdo con López-Cruz (2014), en que el concepto de patrimonio ha ido evolucionando en el tiempo, ampliándose y modificándose para ir añadiendo nuevos valores, tales como los dados por las personas, a los criterios monumentalistas, respondiendo así a los elementos identitarios y a las formas de vida de las sociedades que la componen. Por tanto, consideramos, como Cuenca-López (2013), que un aspecto clave en la conceptualización del patrimonio, es su implicación como referente para la asunción de identidades culturales por diferentes estructuras sociales y de los propios ciudadanos constituyéndose así como la identidad o el valor simbólico de una sociedad.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Consejo del Patrimonio Nacional, 2013, p.9), en consonancia con esta idea integradora del patrimonio define el patrimonio como "el conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente. Se trata por tanto de un concepto de Patrimonio que, como resultado de la evolución experimentada desde su origen decimonónico, ha pasado de valorar con exclusividad las facetas histórico-artísticas de los bienes que lo integran, a considerar aspectos tales como los conocimientos en ellos depositados, su valor etnológico, etc." Entendemos, de acuerdo con Marín-Cepeda (2021) que nuestro patrimonio se compone de aquellos elementos y expresiones más relevantes, símbolos y representaciones, lugares de la memoria que configuran nuestra identidad en sus esferas individual, colectiva, íntima y pública.

Uniendo todas las ideas recogidas en las diferentes definiciones y aportaciones analizadas nos posicionamos con Estepa y Cuenca-López (2006, p. 52) considerando el patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales y con Cuenca-López et al. (2017; p. 139) quienes amplían diciendo que " se establece una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter interdisciplinar constructivista, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico. Añadimos y remarcamos, apoyados en Fontal (2012), que el valor del patrimonio y su complejidad se debe principalmente a que el valor del mismo se encuentra, en su gran mayoría, **en las personas,** además debemos tener en cuenta su naturaleza múltiple lo que nos lleva a tener una visión caleidoscópica, desde diferentes miradas (histórica, social, política, económica…), del mismo.

2.1.1.2.Tipologías de patrimonio

A lo largo de la historia se han hecho referencia a las diferentes tipologías del patrimonio cuando se trataba de conceptualizar el mismo. Tanto es así que dichas tipologías están muy ligadas a las clasificaciones del patrimonio que se han ido realizando para entender los criterios utilizados para considerar o no un elemento como sujeto u objeto patrimonializable.

Serrá y Fernández (2005, p. 395) hacen referencia en su definición del patrimonio a diferentes tipologías del mismo considerando "el patrimonio como el conjunto de bienes materiales e inmateriales que hemos heredado del pasado y que merece la pena conservar para un futuro, que incluyen bienes producidos por la naturaleza, clasificados como patrimonio natural y bienes producidos por las sociedades humanas, identificadas como patrimonio cultural. Cuando se trata de los bienes del pasado, se utiliza el término patrimonio histórico que no incluye, por lo tanto, la totalidad del patrimonio cultural". Por tanto, esta definición nos muestra un concepto de patrimonio amplio que se compone de patrimonio natural y patrimonio cultural, dividido a su vez en patrimonio material compuesto por patrimonio histórico, arqueológico, artístico, etnológico, documental y bibliográfico; y patrimonio inmaterial compuesto por el musical y etnográfico.

Por otro lado, Fontal (2003) distingue una perspectiva multidimensional del patrimonio diferenciando entre el patrimonio material, inmaterial y espiritual. Esta autora explica citando a Ballart y Tresserras (2001, p. 149) que en los últimos años han aumentado las acciones de la UNESCO para preservar y revitalizar el patrimonio inmaterial o intangible hasta llegar a ocupar una de sus líneas prioritarias (Fontal, 2003, p. 42). Además, añade que es verdad que existen valores sin soporte material (algunos incluso abstractos o espirituales), que supone un verdadero vestigio de la cultura y que merecen, por ello, ser concebidos como patrimonio cultural. De esta forma, la autora considera que es importante que estos bienes inmateriales y espirituales sean considerados como patrimonio por ser representativos de una determinada cultura, por permitir la formación de identidades colectivas y por ser definitorios de un contexto

cultural específico, además de valorarse su especificidad, exclusividad, representatividad, etc. (Ballart y Tresserras, 2001, p. 10-11 citado por Fontal, 2003, p. 42).

La UNESCO (2008a) hace referencia a dos tipologías del patrimonio, diferenciando el patrimonio cultural del natural. Sin embargo, otros autores como Silva Pérez y Fernández Salinas (2017) consideran que el patrimonio natural se encuentra dentro del patrimonio cultural ya que los elementos naturales forman parte de la cultura. También Cuenca-López (2002) entiende que el patrimonio cultural incluye al natural, dado que las sociedades y sus manifestaciones son fruto de un contexto y medio en el cual se encuentran, y esto hace que estén indudablemente interrelacionados. Sin embargo, Fontal (2003), de acuerdo con la UNESCO, proponen la denominación de cultural y natural tratando de situar la intervención humana como clave de diferenciación de ambas realidades.

Concretizando las múltiples aportaciones de la UNESCO relacionadas con el patrimonio[3], la UNESCO clasifica en diferentes tipos de patrimonio con la finalidad de agrupar los distintos tipos de bienes y facilitar su estudio y tratamiento. Su clasificación es la siguiente[4]:

[3] Convención sobre la protección de bienes culturales en caso de conflicto armado. UNESCO, La Haya, 1954, Reglamento. La Haya, 1954, Primer Protocolo. La Haya, 1954, Segundo Protocolo. La Haya, 1999, Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales. UNESCO, París, 1970, Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. UNESCO, París, 1972, Convención sobre defensa del patrimonio arqueológico, histórico y artístico de las naciones americanas. "Convención de San Salvador". OEA, Santiago de Chile, 1976, Convención sobre la protección del patrimonio cultural subacuático. UNESCO, París, 2001, Anexo: Normas relativas a las actividades dirigidas al patrimonio cultural subacuático y Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. UNESCO, París, 2003. Información extraída de Gobierno de Chile (2009). Convenciones Internacionales sobre el patrimonio cultural. Santiago de Chile: Chile. Encontrado en: http://www.monumentos.cl/consejo/606/articles-45809_doc_pdf.pdf

[4] El diagrama ha sido extraído y adaptado del siguiente enlace: http://www.asamblea.gob.ni/patrimoniocn/CLASIFICACIONPATRIMONIOS-UNESCO.pdf?OpenView

Tabla 2. Tipologías según la UNESCO

Patrimonio	**Cultural**	**Tangible**	**Mueble**	Pinturas Esculturas Libros Maquinaria Equipo de laboratorio Objetos domésticos/ de trabajo Objetos para rituales Material audiovisual
			Inmueble	Monumentos o sitios históricos Monumentos públicos Monumentos artísticos Conjuntos arquitectónicos Centros industriales Obras de ingeniería
		Intangible	Saberes (Conocimientos y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de las comunidades) Celebraciones (rituales, festividades y prácticas de la vida social) Formas de expresión (manifestaciones literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas, entre otras…) Lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas, y demás espacios donde tienen lugar prácticas culturales).	
	Cultural /Natural	• Vestigios arqueológicos o históricos en su contexto natural original. • Vestigios fósiles paleontológicos asociados o actividad humana in situ. • Vestigios subacuáticos de actividad humana • Paisaje cultural, producido en un determinado tiempo y espacio		
	Natural	• Monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas. • Zonas delimitadas que constituyen hábitats de especies animal y vegetal, amenazados o en peligro de extinción/ Reservas de la biosfera. • Lugares o zonas naturales estrictamente delimitadas (como parques nacionales).		

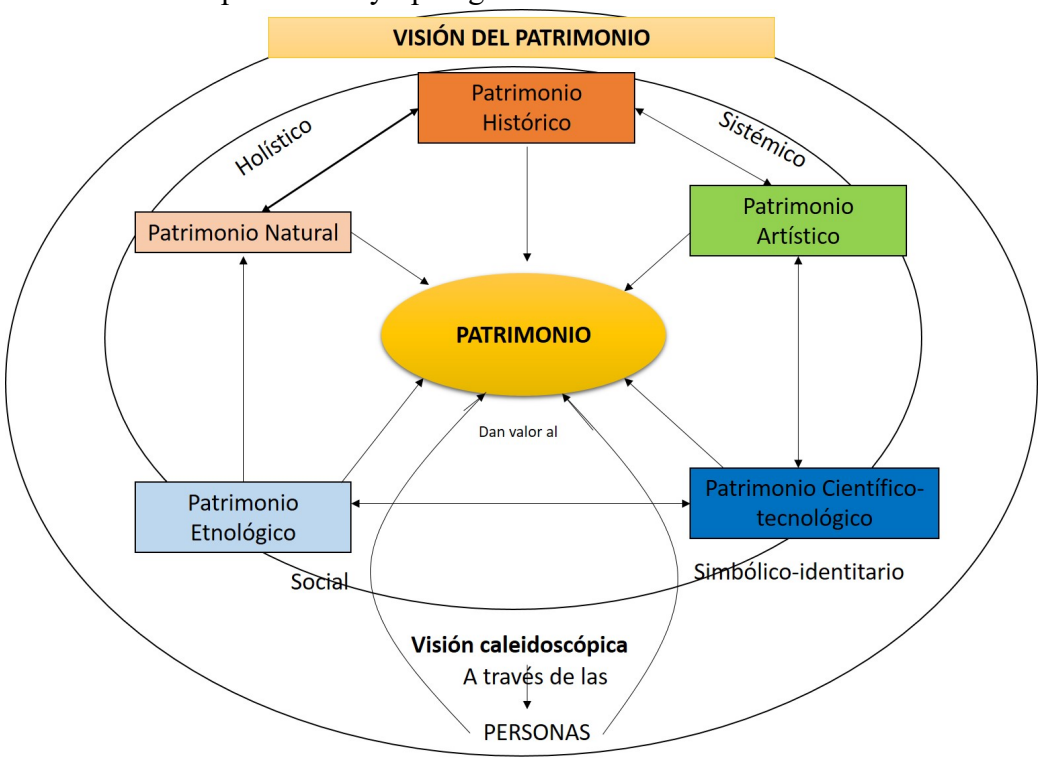
Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2004). La UNESCO y el patrimonio mundial. París https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf

Dentro de las tipologías más actuales, Romero Moragas (2017, p. 132) hace referencia a un tipo de patrimonio denominado para la resiliencia el cual se identifica con "aquellos elementos patrimoniales que favorecen la resiliencia entendida como la capacidad que tiene un sistema ecológico y social para absorber o resistir alteraciones y otros factores de estrés, de tal modo que el sistema permanezca en las mismas condiciones, manteniendo en esencia su estructura y funciones, es decir, la capacidad para auto-organizarse, aprender y adaptarse". Hemos querido resaltar este tipo de patrimonio porque no está dentro de las clasificaciones a las cuales se refieren la mayoría de los autores y consideramos que éste, que puede estar dentro de cualquier tipo de los anteriores comentados, puede ser muy útil para el desarrollo de ciudadanos críticos capaces de adaptarse al medio y vivir en él.

Como hemos visto, existen diferentes clasificaciones en función de la tipología del patrimonio y diferentes posicionamientos, sin embargo, en nuestro caso, estamos de acuerdo con la clasificación que aparece en la definición ya comentada anteriormente,

realizada también por Cuenca-López et al. (2016, p. 61), la cual parte del taller EDIPATRI de la Universidad de Huelva, ya que consideran "el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales de la sociedad". Esta definición, la hemos recogido en un gráfico adaptado de Cuenca-López (2002) y recogido posteriormente por Estepa y Cuenca-López (2006).

Figura 1. Visión del patrimonio y tipologías



Fuente: Adaptación de Estepa y Cuenca-López (2006)

Asimismo, esta clasificación o visión del patrimonio es compartida en el reciente Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Consejo de Patrimonio del Plan Nacional, 2013, p. 9) el cual enuncia que "así, del Patrimonio Histórico se ha pasado al Patrimonio Cultural, mostrando una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido de manera holística por manifestaciones de carácter diverso -histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural-, que en conjunción permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente". Haciendo referencia por tanto a cinco grandes tipos de patrimonio: histórico, natural, artístico, científico-tecnológico y etnológico.

Adentrándonos en cada una de las tipologías de patrimonio, la UNESCO (2008a, art. 1 y 2) en el documento de Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención

del Patrimonio Mundial hace referencia a las definiciones de Patrimonio Cultural y Natural definiéndolos como:

> A los efectos de la presente Convención se considerará «**patrimonio cultural**»: – los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, 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; – los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un Valor Universal Excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia, – los 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.
>
> A los efectos de la presente Convención se considerará «**patrimonio natural**»: – los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un Valor Universal Excepcional desde el punto de vista estético o científico; las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un Valor Universal Excepcional desde el punto de vista estético o científico, los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un Valor Universal Excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural

Dentro del patrimonio cultural podemos hablar del patrimonio histórico, artístico y etnológico o inmaterial. Vamos a detenernos en la definición del patrimonio inmaterial, ya que la UNESCO (2003a) dedica un documento explícitamente al mismo. Así, la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial en sus artículos 1 y 2, entiende este tipo de patrimonio como:

> 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. Este patrimonio cultural inmaterial, que 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, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible. Manifestándose, según se define en el párrafo 1 supra, en los ámbitos siguientes: a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; e) técnicas artesanales tradicionales.

En definitiva, como hemos explicado anteriormente, nos posicionamos y utilizaremos para el análisis posterior de experiencias de proyectos de trabajo sobre patrimonio, la clasificación realizada por el grupo EPITEC, sin embargo, las definiciones de la UNESCO y el resto de clasificaciones nos han ayudado a tener una óptica más amplia sobre el patrimonio llevando esto a un análisis más pulcro y exhaustivo posteriormente.

No obstante, la investigación en la línea del patrimonio nos lleva a las controversias que giran en torno al patrimonio como vector de identidad, así determinados autores hablan de los patrimonios controversiales y proponen la siguiente clasificación, en la cual se introducen los patrimonios inclusivos, objeto de estudio de nuestra tesis (Arroyo et al., 2022):

Tabla 3. Clasificación Patrimonios controversiales

Patrimonios controversiales	
Bloque 1. Patrimonios en conflicto. Elementos patrimoniales que incluyen perspectivas que por sí mismas generan controversia o conflicto	Antipatrimonios. Representan contravalores como ejemplo de las atrocidades cometidas en las guerras y en los conflictos violentos
	Patrimonios de la crueldad. Aquellas costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos y que suponen algún tipo de violencia sobre personas y/o animales
	Patrimonios interesados. Sirven para promover la reflexión y el debate acerca de la conservación, el uso y disfrute, los límites del desarrollo económico y su propia responsabilidad sobre el patrimonio como ciudadanos
Bloque 2. Patrimonios silenciados	Patrimonios con perspectiva de género. Perspectiva para hacer presente la desigualdad de género, dándose actualmente una lectura, en los distintos espacios patrimoniales, androcéntrica y patriarcal
	Patrimonios inclusivos. Hace presente la importancia de la accesibilidad a los diferentes elementos patrimoniales por parte de todas las personas. El patrimonio inclusivo implica la introducción dentro de los elementos patrimoniales, de aspectos relacionados con la diversidad por cultura, capacidad, etc.
	Patrimonios sometidos-rescatados. Patrimonio que se ve subyugado por la cultura dominante, normalmente políticamente impuesta, y que ha sido perseguido en muchos momentos de la Historia; incluyendo al que se pretende hacer florecer y que entre en escena, para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil
Bloque Transversal	Patrimonios en transición. Los patrimonios en transición son aquellos sujetos a procesos de patrimonialización de patrimonios olvidados adaptados a las demandas sociales de la actualidad, de forma inversa (mercantilización del patrimonio) o directa (poner en valor el patrimonio como fin en sí mismo).

Fuente. Arroyo et al., (2022).

2.1.1.3.Educación Patrimonial

La Educación Patrimonial es una línea de investigación de reciente creación, comenzando los primeros estudios sistemáticos en la primera década del siglo XXI, está adquiriendo y afianzando su personalidad para poder evolucionar en la segunda década. De acuerdo con Cuenca-López et al., (2017), son numerosos los grupos de investigación ya consolidados y las tesis doctorales que estudian los procesos educativos a través del patrimonio, a partir de unas premisas básicas y, en muchos casos, coincidentes, desarrollando así una línea importante de investigación como es la educación patrimonial. En estos momentos, encontramos un gran número de estudios dedicados a esta línea tanto en los contextos formales como en los no formales dedicándose diversos monográficos de revistas a la educación patrimonial[5] que nos dan una visión global de este tópico y nos muestra el crecimiento que ha existido de la misma. Entre ellos encontramos los coordinados por Clover et al., (2019) en Canadian Journal for the Study of Adult Education; Cuenca-López y Estepa (2020) (coord.) en Investigación en la escuela; González-Sinde et al. (coord.), (2011) en la Revista Patrimonio Cultural de España; Fontal e Ibáñez (Ed.)(2017) en Revista de Educación; Fontal (2018) en Estudios Pedagógicos; Ibáñez y Fontal (coord.) (2014) en la Revista Clio; Fontal et al., (2021) (coord..) en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado; Ibáñez et al. (coord.), (2017) en Educación XXI; Ibáñez et al., (2019) en Ensayos; Ibáñez, Fontal et al., (2019) en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado; Ibáñez y Fontal (2020) (coord.) en Aula Abierta; Semedo et al., (2017) en Midas: museos e estudios interdisciplinares; Silva (2022) (coord.) en Educa Educação & Sociedade y Maia y Veludo (2022) (Eds.). Además, de diferentes congresos de los cuales destacamos los realizados en los últimos cinco años, el I Congreso Internacional de Educación y Flamenco. Transformación social a través del Patrimonio Cultural (2021); Congreso Internacional PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un nexo necesario (2019); el Seminário Internacional de Investigação em Educação Patrimonial (2017); el EPAC V. Congreso Internacional de Educación: Patrimonio, Creatividad y Emociones (2021); el EPAC IV. Congreso Internacional de Educación, Patrimonio y Creatividad (2020); el EPAC III. Congreso Internacional de Educación: Patrimonio, creatividad y teatro (2019), el EPAC II. Congreso Internacional de Educación: Patrimonio, creatividad y poesía (2018), las PREP3. Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (2019) y el IV Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Comunidades transnacionales en el "Año Europeo del Patrimonio" (2018).

La literatura social y pedagógica producida en las tres últimas décadas evidencia un creciente interés por la educación patrimonial (Silva, 2022). Según Fontal e Ibáñez (2017), el origen de la educación patrimonial nos lleva a los años 60 en Brasil, bajo una clara influencia epistemológica del pensamiento pedagógico del gran pedagogo Paulo Freire.

[5] Monográficos sobre Educación Patrionial: https://proyectoepitec.es/#monograficos

Comenzamos este subapartado haciendo referencia a la definición de Educación Patrimonial que nos sentimos más afines, la cual entiende "la educación patrimonial, como la disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter *investigativo, transdisciplinar y sociocrítico*, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de *valores identitarios*, fomentando el respecto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una *ciudadanía socioculturalmente comprometida"* (Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2015, p. 38. y Cuenca-López et al., 2016, p. 62), ya que consideramos que la Educación Patrimonial debe velar porque se desarrollen propuestas didácticas que se apoyen en el modelo investigador, dado que este genera resultados, y debe hacerlo con el fin no exclusivamente de conservar el patrimonio sino más bien de que a través del mismo se pueda llegar a conocer, para valorar, disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos.

Nos gustaría remarcar, de acuerdo con Estepa y Cuenca-López (2006, p. 53), que la educación patrimonial no constituye un fin en sí mismo, sino que debe ser integrada dentro del proceso educativo, sumergida en las grandes metas establecidas para la educación, la formación de la ciudadanía en general y para la didáctica de las ciencias sociales y experimentales en particular, ya que a partir de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación.

Desde esta línea, el enfoque de la educación patrimonial parte de la necesidad de superar las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, los elementos patrimoniales se articulan como único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Cuenca-López y Martín, 2014, p. 15).

Destacamos de Fontal (2003) que la educación patrimonial contribuye a la intervención en los procesos de construcción del patrimonio cultural, así como en su conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute o transmisión. Consideramos que la educación patrimonial tiene que velar porque la personas que se convierten en participantes entorno a referentes patrimoniales deben de primero conocer los elementos para poder comprenderlos, valorarlos, cuidarlos, disfrutarlos, usarlos y finalmente transmitirlos.

De acuerdo con López (2014), la educación patrimonial se constituye como una de las líneas de investigación más dinámicas dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, adquiriendo un gran protagonismo a finales de la década de los noventa. Esto se debe, según la autora quien cita a Ortuño et Al. (2012), a que hay un cambio significativo en torno a la inclusión del patrimonio en el ámbito escolar en la citada

década, debido a la puesta en práctica de los materiales propuestos para el proyecto curricular desarrollado por el programa de investigación IRES (Investigación y Renovación Escolar), que tiene como referente el modelo didáctico de investigación en la escuela. Además, comenta la autora que, en esta línea es relevante la aportación de EDIPATRI de la Universidad de Huelva, grupo de investigación dedicado a la investigación en relación con el patrimonio y la didáctica, tanto en el ámbito forma como no formal, como se puede observar en Estepa (2013).

La evolución de la Educación Patrimonial se debe, según Fontal e Ibáñez (2017) quienes realizan un estudio sobre la situación actual de la educación patrimonial, a la UNESCO que, desde 1972, va otorgando en sus diferentes tratados y convenciones un papel cada vez más importante a la educación, en el marco de la gestión del patrimonio cultural. Estos autores consideran que también el Consejo de Europa, en sus declaraciones y recomendaciones, ha pasado de un concepto de educación patrimonial residual a situarla como un eje de sostenibilidad del patrimonio. Destacan el año 1998 ya que se publica la primera recomendación relativa a la educación patrimonial, "en la que se entiende que las actividades educativas en el campo del patrimonio son una forma ideal de dar sentido al futuro, al proporcionar una mejor comprensión del pasado. En esta recomendación se define la educación patrimonial desde una perspectiva innovadora, pues se considera como un método de enseñanza basado en el patrimonio cultural, que incorpora métodos activos, enfoques interdisciplinares, que busca la integración entre los diferentes ámbitos educativos y el empleo de la más amplia variedad de modos de comunicación y de expresión (UE, 1998, p. 31 citado por Fontal e Ibáñez, 2017, p. 187). Además, remarcan que en 2005, se promueven las políticas de patrimonio e iniciativas educativas como eje para garantizar la herencia cultural y promocionar el diálogo entre culturas, reseñando la necesidad de incorporar el patrimonio a todos los niveles de la educación, no solo como objeto sino como recurso. Este mismo año, también se celebra la Convención de Faro (Consejo de Europa), en el que se plantes la necesidad de la participación social en el patrimonio y la creación de comunidades patrimoniales, fomentando los valores democráticos en los procesos de patrimonialización, donde la educación tiene un papel clave.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio ha supuesto un gran avance para el desarrollo de la Educación Patrimonial en España. Dicho plan dedica un apartado completo a la conceptualización de la Educación Patrimonial haciendo referencia a la definición de educación y patrimonio y la relación entre las mismas. La educación se define como "conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal, en los que interactúan gran cantidad de variables y elementos (instituciones, profesorado, monitores, alumnado, público, contexto, etc.), con el objetivo de obtener la formación y capacitación de los individuos como parte de una colectividad y miembros activos de la sociedad." (Consejo de Patrimonio del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2013, p.9). La definición dada de patrimonio en el plan se ha incluido en el apartado anterior, aún así, en pocas palabras, se define como "conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente" (Consejo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012, p.9). Para establecer las relaciones entre ambos

conceptos, se hace referencia a diferentes formas de conexión, las cuales pueden ser útiles para poder analizar las prácticas educativas que se están desarrollando en nuestro entorno, estas son (Consejo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2013, p. 9-10):

- Educación con el Patrimonio. Esta relación implica el uso de los bienes culturales -muebles, inmuebles e inmateriales- como recursos didácticos. Se utiliza de este modo parcialmente el potencial del Patrimonio Cultural como transmisor no solo de conocimientos sino también de dinámicas procedimentales y actitudes relacionadas con su conservación y disfrute.
- Educación del Patrimonio. El uso de la conjunción "del" en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
- Educación para el Patrimonio. Este planteamiento didáctico se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
- Educación desde y hacia el Patrimonio. Este enfoque relacional plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.
- Educación y Patrimonio o educación patrimonial. Este enfoque de carácter globalizador, integrador y simbiótico coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc.

Asimismo, Fontal e Ibáñez (2017), consideran que la educación patrimonial se ramifica en varios modelos, aunque estos partan de un mismo concepto que remarca su carácter holístico e identitario. De esta forma, identifican el modelo instrumental o utilitarista, el modelo historicista, el modelo historicista, el modelo mediacionista y el modelo simbólico social o identitario. Recogemos la explicación de estos modelos en la siguiente tabla:

Tabla 4. Modelos de Educación Patrimonial

Modelo	Definición
Modelo instrumental o utilitarista	Incluye todas aquellas propuestas relacionadas con **el patrimonio o su gestión**, en las que la **acción educativa es un mero instrumento o medio** para alcanzar fines no educativos y su empleo es muy frecuente en los ámbitos turísticos.
Modelo historicista	Si bien ya atiende a objetivos e incluso metodologías específicas de la educación, **centra todo ello en los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio histórico**, concediendo importancia al bien, especialmente a su dimensión conceptual, y pretendiendo que se acceda al conocimiento más académico del mismo.
Modelo mediacionista	Tiene objetivos educativos claros en torno al patrimonio, ya **entiende la necesidad de mediación entre patrimonio y sociedad como ineludible e incluso independiente de otros fines de gestión del patrimonio.** Este modelo desemboca en los enfoques comunitarios.
Modelo simbólico social o identitario	Considera el p**atrimonio como agente clave en los procesos simbólicos de conformación identitaria**

Fuente: elaboración propia con información extraída de Fontal e Ibáñez (2017)

Estamos de acuerdo con Cuenca-López y López-Cruz (2014) en que la educación patrimonial tenga un carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el cual el diseño de objetivos, contenidos y metodologías y estrategias didácticas se dirijan a que los estudiantes comprendan la importancia de la adquisición de valores identitarios, la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, el respeto intercultural y el cambio social.

En esta línea, por tanto, la finalidad de la educación patrimonial se dirige hacia "la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno cercano al alumno como de escalas territoriales mayores, así como de costumbres y tradiciones que ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, e, igualmente, de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida, y de relación la naturaleza, destacando que esta actitud proteccionista y conservacionista no tiene por qué ser contradictoria con la implicación consciente de los futuros ciudadanos en una transformación de la sociedad orientada hacia el desarrollo sostenible. Concretamente, la finalidad básica de la educación patrimonial es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros. Además, el conocimiento de este legado estimula la conciencia y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades, y ayudando al reforzamiento de la identidad cultural de los sujetos como la mejor manera de defenderse" (Estepa y Cuenca-López, 2006, p. 53-54). Para el desarrollo de esta finalidad, es necesario planificar de forma coherentes unos contenidos

conexionados con los objetivos, siendo el patrimonio un elemento importante a trabajar como contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), como objetivo en sí mismo y como recurso (Cuenca-López et al., 2011).

Esta concepción de Educación Patrimonial nos lleva a la construcción de una sociedad inclusiva en la cual los elementos patrimoniales constituyan una fuente para el desarrollo de las personas promoviendo aquellas características individuales que puedan enriquecer a la sociedad y que a su vez se enriquezcan con el patrimonio construyendo su identidad desde una perspectiva global.

Además, de acuerdo con Marín (2014 y 2015), consideramos que la patrimonialización, la propiedad y los vínculos afectivos y emocionales con determinados bienes y objetos, son universales en el ser humano. Por lo tanto, patrimonializar significa para estos autores y nos sentimos reflejados, establecer vínculos entre bienes y personas. Estas emociones, recuerdos, vivencias, experiencias, etc. hacen que un objeto deje de ser una entidad material para que pase convertirse en parte de nuestra historia personal y social incorporándolo a nuestra identidad. Esta cuestión planteada por Ferrerás (2015) nos parece uno de los potenciales más grandiosos del patrimonio, conseguir despertar emociones, vivencias, etc. a través de un elemento patrimonial puede llegar a convertirse hasta en una terapia para enfermos, por ejemplo, de Alzheimer (Iglesias, 2006).

2.1.2. Educación patrimonial y museos

La educación patrimonial se constituye como un camino para llevar a cabo prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad de las personas con capacidades diferentes utilizando el patrimonio como elemento esencial para el desarrollo de vínculos identitarios que promuevan la evolución de las personas en todos los ámbitos. La posibilidad de promover procesos de enseñanza-aprendizaje donde las personas puedan aprender experimentando y manipulando los elementos reales para el análisis del patrimonio constituye una posibilidad de aprendizaje. El museo es un lugar significativo para promocionar la cohesión y la identidad de una comunidad (Gieling y Ong, 2016).

Analizando la tesis doctoral de Trabajo (2020) observamos que ha habido una evolución o cambio en el concepto de museo "dejando atrás la concepción de centros guardianes del saber y dando paso a una concepción de museo más abierto, dinámico y flexible, asumiendo un papel social y cultural claves para entender los cambios producidos en la sociedad" (p.103). Tal y como dice esta autora, Alderoqui (1996) ponía de manifiesto la necesidad de integrar el museo como agente clave en el ámbito escolar. Por otra parte, la conexión entre los muesos y las escuelas hace presente que es imprescindible la colaboración entre los espacios educativos formales y los espacios no formales (King, 1998). El concepto de museo se ha ido así enriqueciendo y dando respuesta a las tendencias de época (Weil, 2002).

En los últimos años se ha incrementado la sensibilización de los museos a los visitantes con capacidades diferentes. Los museos han reconocido el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la información y las exposiciones sobre el patrimonio cultural, por lo que han adoptado algunas medidas importantes para facilitar su acceso mediante programas y servicios especiales organizados (Kanari y Argyropoulos, 2014). Dado que los museos son instituciones culturales, educativas y

sociales, el acceso a las personas con discapacidad ha aumentado en las últimas décadas. Los museos deben apoyar las experiencias de aprendizaje permanente y tienen la responsabilidad de "enriquecer las oportunidades de aprendizaje para todas las personas" y fomentar una ciudadanía ilustrada y humana con instituciones educativas formales (Cho y Jolley, 2016),

Tal y como dice Cho y Jolley (2016), las mejores prácticas de los museos deberían tener como objetivo el acceso y, lo que es más importante, la comunicación eficaz para las personas con discapacidad.

Desde la perspectiva del diseño inclusivo los museos deben dar su lugar a de promover y equiparar la visita de todas las personas tanto en tiempo como en contenidos de conocimiento y disfrute del lugar (Poyuelo et al., 2011).

Así, siguiendo a Trabajo (2020) el museo se concibe como espacio para el aprendizaje (Domínguez et al.,1999), un elemento de integración educativa y social en tanto a que puede articular una educación formal con la no formal relacionando las personas con su barrio, con los medios de comunicación y con las nuevas tecnologías" (Juanola y Colomer, 2005. p. 33). De esta manera, de acuerdo con las palabras de Álvarez (2007), se ofrece prioridad al diálogo y los procesos educativos, otorgando cada vez más importancia a la creación de propuestas didácticas integradoras e inclusivas, acordes a las nuevas necesidades educativas.

Utilizar el museo como espacio de enseñanza y aprendizaje posible para el desarrollo del curriculum mejora y enriquece el desarrollo del alumnado en todas sus competencias (Trabajo y Cuenca-López, 2020). En Fontal y Marín (2016) podemos observar la necesidad existente de conectar centros educativos formales con no formales, así como la necesidad de llevar a cabo actividades globales que giren entorno al patrimonio.

Incluir a través del patrimonio y el museo puede ser un camino para responder a la diversidad de las personas entendiendo como inclusión patrimonial y museal lo siguiente:

> La inclusión patrimonial y museal es un proceso que identifica, visualiza y responde a la diversidad de todos sus visitantes, usuarios, participantes, clientes y ciudadanos de referencia, a través de una mayor participación en la exposición, los programas y las acciones, de una manera pro-activa que prime la equidad, para provocar la convivencia en la comunidad y el mundo social, educativo y cultural, con la finalidad última de un acerca- miento comprensivo al patrimonio mate- rial e intangible, que facilite la conciencia en las responsabilidades de su conservación y puesta en valor. La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todas las personas diversas, con la convicción de que la responsabilidad de todo el sistema patrimonial es la de alcanzar a toda la ciudadanía (Asensio et al., 2016, p. 46).

2.2. Educación inclusiva y atención a la diversidad

La inclusión educativa conlleva un camino largo y difícil que todavía aún hoy estamos andando. Nos gustaría decir que es una realidad en nuestros centros educativos de las diferentes etapas, pero aún queda mucho trayecto que recorrer. Inclusión es contrapuesto a exclusión y, en muchos casos sin tener conciencia de ello, estamos excluyendo a colectivos vulnerables que necesitan una atención adecuada para responder a las demandas que realizan.

Numerosos autores como Ainscow (2020, 2016; 2015, 2004); Ainscow y Messiou, 2016; Arnáiz, (2011); Ainscow et al., 2013 y 2016; Ainscow y Echeita, (2011); Echeita (2019); Echeita y Navarro, 2014; Echeita y Sandoval (2002); Jiménez y Vilà, (1999); López Melero (2012); Muntaner, et al., (2016); Murillo y Hernández (2011); Parilla y Susinos (2004); García Pastor y Marchena (2013); Slee (2012); Susinos (2002); Plancarte (2017); etc., luchan desde que se desarrollara la Declaración de Salamanca en 1994 (punto clave en la defensa y asunción del concepto inclusión donde se expusieron conclusiones), por un lado por promover políticas que favorecieran una escuela para todos y una respuesta adecuada a todo el alumnado, fueran cuales fueran sus características individuales (UNESCO, 1994); por otro, han intentado acercarse al término de inclusión educativa, educación inclusiva o inclusión escolar.

La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción instaura las bases de la educación inclusiva y defiende los principios que aún hoy se pretenden conseguir con la misma. La inclusión debe centrarse especialmente en estos conceptos:

- Los niños y niñas tienen una amplia diversidad de características y necesidades.
- La diferencia es normal.
- Las escuelas deben adaptarse a todos los niños y niñas.
- Los niños y niñas con discapacidad deben asistir la escuela de su vecindario.
- La participación comunitaria es fundamental para la inclusión.
- La pedagogía centrada en el niño es fundamental para la inclusión. Los planes de estudio flexibles deben adaptarse a los niños y niñas, no al revés.
- La inclusión necesita recursos adecuados y apoyo.
- La inclusión es esencial para la dignidad humana y el disfrute de los derechos humanos plenos.
- Las escuelas inclusivas benefician a todos los niños porque ayudan a crear una sociedad.
- La inclusión mejora la eficiencia y efectividad del sistema educativo.

La UNESCO (2017, p.7) define la inclusión "*como el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes*". No obstante, consideramos que la inclusión va más allá del sistema educativo, no solo hablamos de unos principios y características sino también de una serie de actitudes y pensamientos en el plano educativo, configurando una forma de entender la educación, pero también la vida. La inclusión se define como un proceso que se orienta a dar respuesta a las características y necesidades de todo el alumnado con el objetivo de avanzar hacia una educación de calidad para todos (Murillo y Hernández, 2011). El objetivo de la educación inclusiva, por tanto, es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas

a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2021).

Cardona (2008) nos ofrece un análisis las diferentes definiciones de educación inclusiva que se dieron en los inicios, que pueden ser de gran interés para llegar a nuestro concepto de educación inclusiva (Ver tabla nº5).

Tabla 5. Análisis definiciones educación inclusiva.

Autores	**Definición**
Mayer, Harry y Sapon-Shevin (1997)	Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo.
Forest y Perapoint (1992)	Forma de tratar la diferencia y la diversidad
Rouse y Florian (1996)	Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes.
Uditsky (1993)	Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar.
Clark y col. (1995)	Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad.
Ballard (1995)	Las escuelas inclusivas imparten un currículum mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los no aprenden como la mayoría
Potts (1995)	Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes
Sebba (1996)	Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidad reconsiderando la organización de su currículum e impartición (Sebba, 1996)
Thomas (1997)	Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos

Fuente: Cardona (2008, p.120)

Aún hoy, sigue existiendo un atisbo de confusión respecto a lo que implica el concepto de educación inclusiva (Ainscow, 2020). En multitud de países se relaciona la inclusión con el alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, en el ámbito internacional, cada vez está más está ligada al concepto de individualidad y diversidad de las personas (Ainscow et al., 2007) como un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado (UNESCO, 2020), rechazando así políticas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (Parrilla y Susinos, 2004). Prácticas educativas inclusivas que estén sustentadas en una concepción de la diversidad como algo natural de cada persona (valor positivo de la diferencia), reconociendo la riqueza de la diversidad, apostando por grupos heterogéneos y garantizando que éstas lleven consigo la presencia, participación y aprendizaje del alumnado (Muntaner et al., 2016).

La inclusión educativa es una manera de entender la educación que cada día está más presente en nuestras escuelas, cada vez más encontramos en el discurso educativo la preocupación de maestros y maestras ante la necesidad de responder a las características individuales de cada alumno o alumna. Esta enorme preocupación en muchos casos se convierte en una búsqueda incansable por recetas para llevar a cabo prácticas educativas que lleven implícito la inclusión. Sin embargo, estamos de acuerdo con Ainscow (2009)

en que no existen recetas para llevar a cabo la inclusión escolar pero sí ingredientes que pueden hacer posible que esta se dé en nuestras escuelas.

Entender la inclusión escolar como un proceso que lleva implícito un ideal de educación que ponga en valor las diferencias y el respeto al otro tal y como es, buscando respuestas para las demandas de los diferentes alumnos y alumnas y apostando por el gran poder de la diversidad en la vida, es una buena forma de afrontar la educación en nuestros días (Ainscow, 2001; Pujolàs, 2001 y Parrilla y Susinos, 2004). Esto implica la creación de una nueva escuela que se preocupe por la educación de todos y todas, por su desarrollo en función de sus características personas y de su entorno, una escuela abierta a la diversidad y que sea fruto del compromiso y la reflexión de toda la comunidad educativa que interviene y trabaja en ella (Pujolàs, 2001).

La UNESCO (2021) remarca que el objetivo de la inclusión es reformar los sistemas educativos, lo cual implica y necesita que todas las escuelas ordinarias puedan adquirir la capacidad de educar a todos los niños y niñas de sus comunidades locales. Esto implica que se los avances hacia la construcción de una educación inclusiva se den por diferentes motivos (UNESCO, 2021, p.11-12):

- Una justificación educativa: si las escuelas deben impartir educación a todos los niños/as juntos, significa que deben desarrollar formas de enseñar que respondan a las diferencias individuales, lo que resultará beneficioso para todos los niños y niñas;
- Una justificación social: las escuelas inclusivas tienen por objeto cambiar las actitudes cara a la diferencia, educando a todos los niños/as juntos, y sentando las bases de una sociedad justa y no discriminatoria; y
- Una justificación económica: será probablemente menos costoso crear y mantener escuelas que educan a todos los niños/as juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en diversas categorías de educandos.

Este documento explicita que, aunque se defiende un concepto de inclusión preocupado por todos los educandos, el interés por la inclusión de niños y niñas con discapacidad sigue siendo un aspecto esencial para las políticas internacionales. Así lo recalca la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2008b), al declarar: "*Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad*."

El Index for inclusion de Booth y Ainscow (2015, p.15), sintetiza nuestra forma de entender la inclusión, identificando una serie de principios que se convierten en el punto de partida de nuestra asignatura. La inclusión en la educación significa:

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.

- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

2.2.1. Diversidad, diferencia y desigualdad

Aclarar los conceptos de diferencia, diversidad, y desigualdad se nos hace necesario a la hora de trabajar la asignatura que estamos planificando. Para luchar por una escuela inclusiva tenemos que tener un mismo concepto de diversidad e inclusión y saberlo distinguir de los conceptos de diferencia y desigualdad.

De acuerdo con Sánchez-Palomino y Lázaro (2011), las *diferencias* han existido siempre, con frecuencia éstas han sido consideradas una amenaza para la sociedad lo que ha llevado a un constante empeño por aislarlas o bien eliminarlas. Las diferencias "*no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma" o de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", "lo positivo", de lo "mejor", etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc."* (Skliar, 2005, p. 23). Por tanto, las diferencias no suponen algo negativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje ni para la vida misma, es más bien la forma en la cual miramos la diferencia y la afrontamos lo que hace que comiencen a existir problemas de exclusión por la no aceptación de las mismas.

Las diferencias individuales de cada persona forman parte de la personalidad del individuo. Esta personalidad hace referencia al conjunto de características, sentimientos, pensamientos, actitudes, hábitos y la conducta de cada individuo que persisten a lo largo del tiempo ante diferentes circunstancias y situaciones haciendo que cada individuo se distinga uno del otro (Martínez, 2015).

El ser humano nace con una serie de rasgos, pero a su vez adquiere una serie de cualidades a través de la interacción con el ambiente o contexto que le rodea. Por eso estamos de acuerdo con Berger y Luckman (cit. por López Melero, 2004, p. 54), que el ser humano es único, tanto por lo que trae cuando nace como por lo que adquiere con la experiencia. Las diferencias son una realidad única, no obstante, existen distinciones a la hora de afrontarlas. La psicología de las diferencias individuales y la pedagogía diferencial ha profundizado mucho en las teorías de las diferencias. Las personas obtienen variaciones en todas y cada una de las características biológicas y psicológicas susceptibles de ser medidas. Todos somos distintos, pero compartimos los mismos elementos constituyente (Escribano y Martínez, 2013)

El respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas. Igualdad en la diversidad es quizás la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (López Melero, 2012).

En el ámbito educativo, encontramos que han existido diferentes formas de atender a las diferencias yendo desde posturas de negación, segregación e integración hasta llegar a lo que hoy se defiende, la inclusión. Entendemos las diferencias como aquellas características que le dan valor a la persona y que hacen que cada uno pueda ser único y especial. Defendemos la presencia de las mismas en las aulas considerando que todos y todas no solo tenemos derecho a la educación, sino que podemos construir un proceso educativo más rico, de calidad, justo y equitativo basado en la igualdad de oportunidades y con el objetivo final de formar personas llenas de valores que puedan ser empáticas y respetuosas y deseen que se cumpla la verdadera inclusión social.

Las diferencias nos hacen visible que *la diversidad* está presente en nuestra sociedad y, por lo tanto, en nuestras escuelas.

El concepto de diversidad es un concepto polisémico ya que encierra en sí mismo muchos significados, alude a múltiples realidades y se concreta en innumerables matices que lo componen y dan lugar a manifestaciones diferentes y, a veces, contradictorias. Si revisamos textos de algunos autores, analizamos contextos, investigaciones, prácticas, legislación, podemos observar que el término de diversidad se asocia a otros términos, como interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, etc. (Ágreda-Montoro et al, 2016; Banks, 2015; Essomba, 2006; Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Muntaner, 2014; Pujolàs, 2001; Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007; etc.).

La diversidad hace referencia a las características y necesidades de las personas, ya sean de carácter temporal o imperecederas en el tiempo, que hacen que la persona se pueda desarrollar en su potencial al máximo (Ágreda-Montoro et al., 2016).

Sin duda alguna estamos ante un término polisémico, Lumby y Morrison (2010) destacan dos enfoques: uno que se relaciona con aquellos que consideran necesario el estudio de la diversidad realizando grupo y un segundo que entiende que la clasificación de las personas distorsiona y hace más compleja la vida de cada persona.

La diversidad se hace presente a través de las diferencias las cuales dan valor a cada persona y configuran su propia idiosincrasia celebrando así que los procesos de

aprendizaje nos ayudan a intercambiar y promover momentos de feedback en los cuales se produce un intercambio de conocimientos, habilidades y actitudes que dan lugar a un enriquecimiento y evolución en el desarrollo global de las personas.

"La diversidad es un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas." (Alegre, 2000, p. 17).

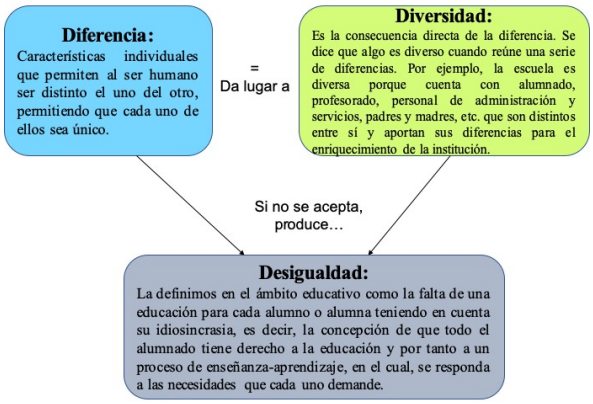
La *desigualdad* aparece cuando el valor de la diversidad no se contempla. En muchos casos, aparecen procesos y actitudes de exclusión ante la diferencia. Diariamente en las noticias de prensa y televisión encontramos que existen multitud de casos de violencia escolar que se fundamentan en la no aceptación de las diferencias. Atender a las diferencias en la escuela es una responsabilidad y obligación difícil de llevar a cabo, pero no debemos olvidar que la educación es un derecho de todos y todas por lo que la desigualdad no debería ser una característica que se diera en nuestras escuelas. Desgraciadamente, todavía hoy en muchos países del mundo la desigualdad persiste.

La desigualdad, por tanto, aparece como la traducción afectiva-valorativa de las diferencias. La desigualdad es el ámbito donde la diferencia aparece cargada de estereotipos, prejuicios, de connotaciones afectivas, de escalas de atracción y rechazo (Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007).

Por tanto, la igualdad educativa conlleva la atención a todo el alumnado sean cuales sean sus características, dándoles una respuesta educativa de calidad que ofrezca una atención adecuada a sus demandas, asegurando los derechos y deberes de cada cual promoviendo la igualdad de oportunidad y el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. La respuesta contraria a la desigualdad sería la equidad, la cual va más allá de la igualdad de oportunidades, sino que además atiende la idiosincrasia de cada cual (Sandoval, Simón y Echeita, 2018).

Aportamos una figura resumen que elaboramos en 2012 para distinguir estos conceptos (Figura nº2):

Figura 2. Síntesis conceptos de diferencia, diversidad y desigualdad. Fuente: Gómez-Hurtado (2012)

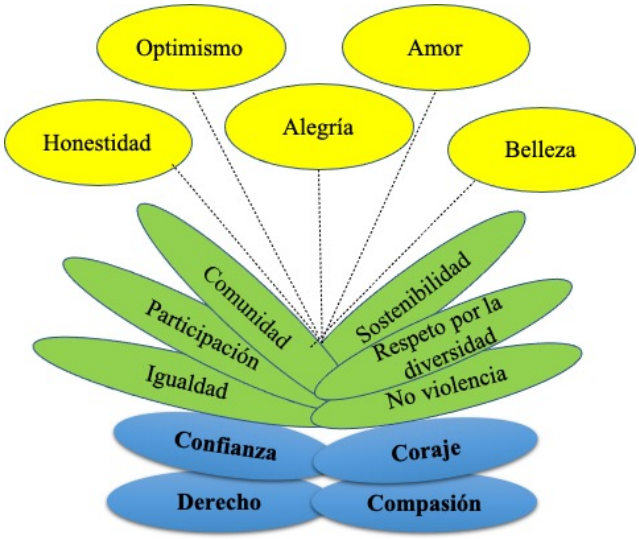


2.2.2. Evolución, características y principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva persigue que todo el alumnado reciba una respuesta adecuada a las características individuales de cada niño o niña de manera que todos y todas puedan adquirir su desarrollo global asegurando así el derecho a la educación de todos y todas.

El Index for inclusion (Booth y Ainscow, 2015, p.15) nos habla de una serie de valores inclusivos que deben estar impregnados en los centros escolares que quieran desarrollar la inclusión escolar. Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones con los valores. Estos valores son los siguientes:

Figura 3. Valores inclusivos



Fuente: Adaptado del Index for Inclusion (P. 15)

Las bases filosóficas-ideológicas de la educación inclusiva se sintetizan en una serie de principios enunciados por Stainback y Stainback (1999, p. 8-11; cit. por Moliner, 2013, p. 13):

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario, que valora positivamente la diversidad y que todo el alumnado debe aprender a lo largo de su escolaridad.
- En consonancia con el principio de sectorización, se propone seguir el principio de las proporciones naturales, aceptando en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que este se encuentra (barrio, zona o distrito escolar), con independencia de sus dificultades o características personas.
- Incluir a todas las personas implicadas en la educación (profesorado, padres, alumnado, etc.) en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar, lo que ayuda a comprender el porqué y el cómo del desarrollo de una escuela inclusiva. En este sentido, se plantea la necesidad de efectuar sesiones de información donde se puedan someter a debate y discusión experiencias y ofrecer sugerencias a los demás.
- Desarrollar redes de apoyo, ya que no es suficiente contar con uno do dos modelos de apoyo. Estas redes implican toda una serie de estrategias de apoyo profesionales o profesionales (Especialistas, profesores de apoyo, colegas, tutores, grupos de asistencia, seminarios, etc.) que deben estar disponibles en cada

momento se a necesario. Es imprescindible dar importancia al tiempo dedicado a planificar y al trabajo en colaboración.

- Integrar alumnado, personal y recursos, configuran un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presentan, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Integrar alumnado, personal y recursos, configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presentan, adaptar el currículum y a dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptar el currículum cuando sea preciso según las necesidades del alunado, en vez de ayudar a este a adaptarse al currículum ya prescrito.
- Mantener flexibilidad en lo que concierne a estrategias y planificación curricular. Para ello es imprescindible una revisión continuada y constante del desarrollo del currículum at través, por ejemplo, de mecanismo de resolución de problemas.

Anteriormente, ya hemos explicado que no existen recetas para desarrollar una verdadera educación inclusiva, sin embargo, sí se pueden considerar algunos ingredientes (Ainscow, 2009). No existe un plan para llevar a cabo una educación inclusiva dado que es un proceso dinámico, orgánico y cultural específico de cada contexto. No obstante, como decíamos, hay algunos aspectos que pueden ser útiles para el desarrollo de la misma. Entre ellos se encuentran tener una mejor compresión y conocimiento de (Stubbs, 2008):

- Los derechos humanos internacionales clave y los instrumentos y documentos de desarrollo
- Los antecedentes del desarrollo de educación inclusiva, sus orígenes e influencias
- Los conceptos, modelos, enfoques y qué hace que la educación inclusiva sea diferente de paradigmas aparentemente similares.

Se añaden además tres ingredientes básicos que pueden ayudar a llevar a cabo un programa de educación inclusiva realista, apropiado, sostenible, eficaz y relevante para cada cultura y contexto. Estos son (Stubbs, 2008):

a) Creación de un marco sólido: “el esqueleto”.
   La educación inclusiva debe entenderse bajo un marco de valores, creencias, principios e indicadores de éxito. Esta evolucionará y se desarrollará junto con la implementación y no tiene que ser pre-aceptado de antemano. Pero si la gente involucrada tiene valores contradictorios, etc., que no son aclarados y no son conscientes, lo inclusivo de la educación puede colapsar fácilmente.
b) Implementación en el contexto local y cultural. "La carne" de la Educación inclusiva.
   Un error clave ha sido trasportar prácticas inclusivas de un contexto a otro. La educación inclusiva necesita experiencias propias desarrolladas para cada contexto donde se den soluciones locales utilizando todos los recursos, de lo contrario no será sostenible.
c) Participación permanente y autorretención y reflexión crítica. La “sangre vital” de la Educación Inclusiva.

> La educación inclusiva no tendrá éxito si nunca cambia. Es un proceso dinámico, y para tener vida necesita una participación continua, involucrando a todas las partes interesadas en autorreflexión crítica. El principio de la educación inclusiva es que debe responder flexiblemente a la diversidad. Dado que esta diversidad siempre está cambiando, el proceso de educación inclusiva debe permanecer vivo y fluido.

Estos tres ingredientes están dentro de las seis lecciones que Ainscow (2012) considera que son necesarias para el desarrollo de una escuela inclusiva. Estas son: políticas y prácticas educativas coherentes, dinamización de recursos humanos, tener en cuenta diferentes evidencias, apoyo pedagógico coordinado, cultura organizativa que valora la diversidad como algo positivo y líderes escolares inclusivos.

Con todo esto queremos decir que entre los principios básicos que debe tener una escuela inclusiva deben estar: la creación de un mismo concepto de inclusión y la asunción de lo que implica, es decir, un concepto y compromiso común ante la inclusión educativa; el desarrollo de una cultura inclusiva en el centro que implique un mismo sentir por parte de todos y todas, no deben existir discrepancias en relación al proyecto común; políticas y prácticas educativas coherentes con la inclusión, no se deben llevar a cabo prácticas segregatorias si hemos apostado por la inclusión escolar como marco; dinamizar todos los recursos que estén en nuestra mano; tener en cuenta diferentes evidencias, metodologías, estrategias, actividades en beneficio de dar una respuesta adecuada a los estudiantes, una cultura organizativa que valore la diversidad como algo positivo, prácticas adaptada al contexto donde se encuentra la institución y líderes inclusivos que promuevan una adecuada y coherente gestión de la diversidad.

Loreman (2017) hace referencia la educación y pedagogía inclusiva y considera que los principios de esta están ligados a la forma en la cual se lleva a cabo. Este autor desarrolla tres enfoques básicos para desarrollar la educación inclusiva: el Diseño Universal de Aprendizaje, la Educación Diferenciada y el Enfoque Pedagógico Inclusivo en la acción. El primer caso, habla de tres principios básicos: múltiples formas de participación, provisión de diferentes medios de representación y comunicación, y el último principio, sería la provisión de múltiples medidos de acción y expresión. La Educación Diferenciada se basa en los mismos principios del Diseño Universal de aprendizaje, sin embargo, pone más énfasis en el desarrollo de prácticas basadas en la individualización de los estudiantes utilizando diferentes métodos de enseñanza muy varios para tener éxito en la escuela, el objetivo es proporcionar diferentes niveles o técnicas didácticas para estudiantes diferentes. En relación con los principios, Sousa y Tomlinson (2011, p. 9; citado por Loreman, 2017) enumeran los siguientes:

a) El entorno de aprendizaje debe invitar al aprendizaje. Es decir, debe ser seguro, desafiante y de apoyo para cada estudiante.
b) Un maestro debe poder delinear claramente lo que constituye el conocimiento, la comprensión y las habilidades esenciales en un contenido, tema y lección.
c) El maestro/a debe evaluar de manera persistente la proximidad del alumno/a a los conocimientos, la comprensión y las habilidades esenciales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) Cuando los datos de la evaluación continua indican que un estudiante está confundido, tiene brechas de aprendizaje o ha dominado los conocimientos, la comprensión o las habilidades esenciales, el maestro debe usar esa información para planificar la próxima instrucción. La idea es abordar esas necesidades, ya sea de remediación o aceleración, que, si no se atienden, probablemente impedirán el crecimiento de los estudiantes.

Estamos de acuerdo con las críticas que se hacen a este enfoque dado que en ocasiones la creación de respuestas individuales produce finalmente exclusión y, por tanto, las prácticas dejan de ser inclusivas. Finalmente, el Enfoque Pedagógico Inclusivo en la acción cuyos precursores son Florian y Spratt (2013) se basa en tres supuestos: el primero hace referencia a que la diferencia se tiene en cuenta como aspecto esencial del desarrollo humano en cualquier conceptualización del aprendizaje, rechazando ideas ligadas a que la presencia de algunos niños y niñas va a impedir el progreso de otros. El segundo hace referencia a que el maestro o maestra debe considerarse capaz y estar formado para enseñar a todos y todas. Esto conlleva el compromiso de apoyar a todos los alumnos y alumnas, demostrando su confianza en sí mimo al hacerse cargo de un aula que realmente atiende a las necesidades de todos los estudiantes presentes. Y el tercer supuesto hace referencia a que el profesorado desarrolla continuamente nuevas formas creativas de trabajar con los demás. La verdadera inclusión no se puede hacer trabajando solos, sino que requiere de toda la comunidad educativa.

Finalmente, consideramos que existen ya hoy múltiples enfoques y formas de desarrollar escuelas inclusivas ya que, como dice Ainscow (2020), no existe un modelo único de escuela inclusiva, lo importante no son las formas o enfoques utilizados, sino que se den los principales principios que conlleva la educación inclusiva y se cumpla el objetivo esencial: atender a todos los niños y niñas sean cuales sean sus características entendiendo la diferencia como un valor de la persona.

2.3. Accesibilidad y patrimonio inclusivo

2.3.1. La accesibilidad del patrimonio: hacia un patrimonio inclusivo

La inclusión educativa es hoy un objetivo que persiguen todos los países del mundo (Ainscow, 2020). El patrimonio y, como consecuencia, la educación patrimonial es un recurso más que nos puede ayudar a conseguir dicha inclusión. La educación patrimonial, "se caracteriza por centrarse en los vínculos que definen al patrimonio, por lo que en sí misma contiene la inclusión dentro de su propio enfoque" (Pérez López, 2014, p. 232). Estamos de acuerdo con este autor en la perspectiva desde la cual entendemos la inclusión, la cual hace referencia a la capacidad de aunar relacionalmente contextos, personas y conceptos, es la base de la propia educación patrimonial.

Tal y como establece el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, debemos construir una Educación Patrimonial que responda a la diversidad de públicos con sus realidades diferentes, necesitando incorporar conexiones que las interrelacionen con una meta común la inclusión. La inclusión en los museos y en otros ámbitos de trabajo donde se desarrolle la Educación Patrimonial, es un aspecto prioritario que ya es defendido por diferentes investigaciones que abogan por la edificación de una sociedad para todos (Cho y Jolley, 2016; García Ceballos, 2013; Kanari y Argyropoulos, 2014; Marín, 2016; Pérez

López, 2014; Ruíz et Al., 2011; etc.). La accesibilidad sería así un derecho básico, y por tanto debería asegurarse institucionalmente lo que ha dado en llamarse el eje de accesibilidad (Asís, 2016).

La accesibilidad se considera un principio básico de actuación para cualquier proyecto o actividad inclusiva que se quiera desarrollar en contextos educativos formales y no formales (Pablos y Fontal, 2020). Esta accesibilidad se hace necesaria en el patrimonio y en todos aquellos elementos que los componen, los cuales, en algunos casos, necesitaron de una normativa concreta de construcción o edificación que respondiera a las necesidades de aquellas personas que, por alguna causa, no podían acceder de manera física a estos. Las diferentes comunidades autónomas han elaborado diferentes reglamentos rigurosos que atajan la atención a la diversidad funcional con sentido común y, de los cuales el cumplimiento es cada vez más satisfactorio (Garcés, 2010). Estamos de acuerdo con este autor en que el patrimonio también es para todos, sin embargo, aún quedan algunas barreras que debemos atender. Las barreras existentes en la accesibilidad no son solo arquitectónicas, aunque aún se ligan a estas (Espinosa y Guijarro, 2005). Esta preocupación hacia la accesibilidad de los usuarios se hace patente en todos los ámbitos con el objetivo principal de solventar la inclusión, la igualdad en todo tipo de etnias o estratos sociales, y adaptación para todos los públicos con diversidad funcional (García-Ceballos, 2013).

Diferentes investigadores han puesto de relevancia las relaciones existentes entre el patrimonio y la accesibilidad y han perseguido esta última aportando diferentes herramientas para conseguirlas como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, el Observatorio de Educación Patrimonial (Calaf et. Al, 2007; Espinosa y Bonmatí, 2013; Espinosa y Guijarro, 2005; Juncá, 2008; Marín, 2014; Pablos y Fontal, 2020) o el Plan Museos+Sociales (SEC, 2015), suponiendo estos un avance en la estructura para llevar a cabo iniciativas más accesibles y programas educativos que respondan a la diversidad (Pablos y Fontal, 2020).

La accesibilidad del patrimonio ha sido un punto de debate de la UNESCO (1960, 1994, 2003, 2005, 2006, 2008, 2014, 2015). La Conferencia General de la Organización de la Unesco en 1960 señala un concepto de accesibilidad que va más allá de la arquitectura haciendo referencia a la importancia de adoptar medidas idóneas para que los museos fuera accesibles a todos (1960). Basándonos en el análisis realizado por Trabajo (2020), observamos que en los textos de la UNESCO se percibe la preocupación por la necesidad de la introducción de la cultura en la vida pública y social como medio para el desarrollo sostenible, nacional e internacional, inclusivo e igualitario reconociendo su importancia para la cohesión social (UNESCO, 2005). Asimismo, la UNESCO en la Agenda 2030 de desarrollo sostenible, muestra su preocupación por garantizar un educación inclusiva y equitativa de gran calidad, así como promover aprendizajes permanentes (UNESCO, 2016). Por otro lado, en el objetivo 11, lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, se hace referencia a la necesidad de proteger y salvaguardar el patrimonio natural y cultural del mundo (UNESCO, 2016, Objetivo 11, meta 11.4).

La Convención de Faro (2005) (The Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society) (Consejo de Europa, 2005), reconoce el

derecho de la ciudadanía a participar activamente en la herencia cultural participando en la vida cultural con responsabilidad. Este enfoque, pilar de nuestra investigación, se encuentra recogido en las investigaciones de Fontal (2013) dando relevancia a los vínculos que se establecen entre las personas y los patrimonios y en el planteamiento educativo de los patrimonios contraversiales, desde la concepción de los patrimonios inclusivos, que se está trabajando desde el proyecto EPITEC (Estepa y Martín-Cáceres, 2020). Todo ello nos permite utilizar el patrimonio como recurso para potenciar las habilidades de las personas con capacidades diferentes. Es importante remarcar el artículo 12 de esta Convención de Europa el cual hace referencia al acceso al patrimonio cultural y la participación democrática:

> Artículo 12. Acceso al patrimonio cultural y participación democrática
>
> a) alentar a todos a participar en: el proceso de identificación, estudio, interpretación, protección, conservación y presentación del patrimonio cultural. Y la reflexión y debate público sobre las oportunidades y desafíos que representa el patrimonio cultural.
> b) tomar en consideración el valor atribuido por cada comunidad patrimonial al patrimonio cultural con el que se identifica;
> c) reconocer el papel de las organizaciones voluntarias como socios en actividades y como críticos constructivos de las políticas de patrimonio cultural;
> d) tomar medidas para mejorar el acceso al patrimonio, especialmente entre los jóvenes y los desfavorecidos, con el fin de concienciar sobre su valor, la necesidad de mantenerlo y preservarlo, y los beneficios que pueden derivarse de él (Consejo de Europa, 2005, artículo 12, p.5).

Numerosas investigaciones (Cho y Jolley, 2016; García Ceballos, 2013; Kanari y Argyropoulos, 2014; Martínez-Gil, 2020; Marín, 2016; Pérez López, 2014; Ruíz et Al., 2011; etc.) muestran la alta preocupación de instituciones de educación no formal por desarrollar actividades, visitas, talleres que puedan dirigirse al máximo número de colectivos, e incluso que intentan aumentar la oferta de programas específicos, tratando la accesibilidad como un modo de superación para acercar el museo a todos los públicos, los grandes museos españoles son un ejemplo de esta preocupación constante por dar respuesta de manera rigurosa (García-Ceballos, 2013). No obstante, desde nuestra perspectiva planteamos ¿atender a la diversidad con programas específicos es inclusión? ¿Dar respuesta a las características individuales en grupos por colectivos es inclusión? Consideramos que la inclusión va mucho más allá de la adaptación y la creación de proyectos concretos, es una forma de entender que estamos todos y no incluimos a nadie porque todos formamos parte.

El Codice Etico dell´ICOM per I musei, hace reference a la importancia de la accesibilidad del museo en Italia para el desarrollo de todas las personas, especialmente aquellas personas con una necesidad específica, pudiendo así crear una identidad colectiva y, a su vez, el desarrollo de la inteligencia territorial (http://www.icom-italia.org/traduzione-italiana-codice-etico/).

Esta accesibilidad está dentro de los objetivos del Diseño Universal desde el cual se pretende eliminar y prevenir barreras en la arquitectura para que todas las personas puedan acceder a cualquier espacio, también al patrimonio. Relacionado con este nuevo enfoque de la arquitectura, yendo más allá del mismo, con el propósito de construir sociedades inclusivas, tal y como se concreta en el objetivo 4 de la Agenda 2030, surge el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal al diseño del currículo, centrándose en diseñar y construir recursos, objetos, productos… que permitan la accesibilidad del currículum al máximo número de personas (Rose y Gravel, 2010). Esta perspectiva se fundamenta en la investigación del diseño del currículum que permite a todas las personas desarrollar sus conocimientos, motivación e implicación con el aprendizaje (Alba et al., 2014). "*El marco DUA estimula creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están*" (CAST, 2011, p. 3 cit. por Alba et al., 2014).

El DUA, por tanto, justifica el diseño y construcción de diferentes recursos, objetos, etc. que permitan la accesibilidad al patrimonio al máximo número de personas (Rose y Gravel, 2010). Los principios en los cuales se sustenta la aplicación del DUA a la enseñanza son: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión y proporcionar múltiples formas de implicación (Rose y Meyer, 2002).

No cabe duda de que la aparición de la LOMLOE (2020) en el campo de la educación inclusiva ha supuesto un gran debate en relación con los avances y retrocesos que esta puede introducir. No obstante, podemos observar que esta ley dedica el Título II a la Equidad en la Educación, dando especial relevancia a la necesidad de "tener los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley" (LOMLOE, 2020, p. 107, Título II. Art. 71.1). La última normativa desarrollada en relación con la Educación Primaria y la atención a la diversidad en Andalucía, la Orden del 15 de enero de 2021, hace referencia en el artículo 4, en el punto 5, a la importancia de potenciar el DUA propiciando estos medios:

> "…para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, en la práctica docente se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de cada alumno y alumna y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado, siempre teniendo en cuenta que habrá de respetarse el currículo fijado".

Este nuevo enfoque puede ser transportado a las actividades, programas y proyectos educativos que se desarrollen teniendo al patrimonio como elemento esencial para atender a la diversidad de las personas, buscando sus potencialidades a través de las diferentes características del patrimonio. El patrimonio deber ser un recurso que

favorezca la atención a la diversidad, no un elemento que limite la accesibilidad al mismo y la segregación de las personas con capacidades diferentes.

La accesibilidad del patrimonio a todas las personas es una de las principales líneas de investigación que aúna el patrimonio con la emoción y la atención a la diversidad. Como dice Coca (2014, p. 846), "no cabe duda de que el número de personas y colectivos con necesidades especiales es muy amplio, pero los museos no pueden eludir esta responsabilidad, si verdaderamente queremos construir entre todos una institución más inclusiva y democrática". De esta forma, tanto la educación formal como la no formal deben velar por dar respuesta a la diversidad de patrimonios y la diversidad de personas.

2.3.2. El patrimonio como recurso para atender a la diversidad

Partimos de una conceptualización de recurso o material didáctico global entendiéndolo como todo aquello con lo que se puede hacer algo, que sirve para producir, para inventar, para construir, es decir, todo aquello que nos rodea. Todo lo que nos rodea en manos de un niño o niña que vive en un ambiente donde inventar es lícito y más bien deseable (Tonucci, 1990).

Los recursos o medios didácticos se convierten en un elemento esencial para conseguir la transformación y mejora de la enseñanza. Estos pueden ayudar a mejorar e introducir actividades nuevas, más adecuadas y activas y mejorar también las condiciones en las cuales se desarrollan tareas dominantes (Gimeno Sacristán, 2013). Es por ello, que es importante conocer a qué llamamos recursos y/o medios didácticos, cómo se seleccionan, cómo se construyen y se usan, cómo hacerlos accesibles… de tal forma que se conviertan en un camino para responder a las características de todo el alumnado. Tal y como dice Gimeno Sacristán (2013, p. 185), "*los objetivos básicos de la didáctica consisten en disponer de una estrategia para que cada estudiante pueda desarrollar al máximo sus posibilidades*", por los que los recursos nos pueden ayudar a llevar a cabo la estrategia adecuada para cada alumno o alumna consiguiendo así una educación individualizada pero igualitaria que atienda a las necesidades de todos y todas.

Existen investigaciones que ponen el énfasis e insisten en que hacen falta recursos personales, materiales, metodológicos, organizativos y de planificación para el desarrollo de una educación para todos y todas (Gento, 2007, Valenzuela et al., 2012, Valenzuela et al., 2014).

El uso de recursos y materiales didácticos por parte del maestro o maestra tiene multitud de ventajas a la hora de atender a la diversidad del alumnado. Los recursos y materiales didácticos hacen más fácil al docente el desarrollo de los contenidos, pero además le posibilita que todo el alumnado pueda acceder al currículum. Dentro de las condiciones que se deben dar un aula inclusiva, Crisol Moya et al. (2015) destacan que es importante adaptar los recursos y materiales a la necesidad del alumno o alumna, logrando que todos y todas sean capaces de utilizar el material para el aprendizaje.

Estamos de acuerdo con Colman (2019) y Ladaga et al. (2017) en que existe una urgente necesidad de construir recursos didácticos que contribuyan a dar respuesta a todo el alumnado, especialmente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Destacamos la definición de Gómez-Hurtado et al., (2021) de recurso didáctico inclusivo, los cuales consideran que estos recursos son:

> son aquellos que facilitan la accesibilidad a la educación de todos y todas y proporcionan ventajas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con aquellos alumnos y alumnas que tienen más dificultades por cualquier circunstancia contextual, social o personal. Es decir, un recurso didáctico inclusivo es un recurso que ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado favoreciendo el acceso y facilitando el desarrollo de los contenidos y competencias en el aula (p.126).

Así, teniendo en cuenta los principios básicos y el objetivo de la educación inclusiva y, a su vez, recordando la definición de recurso didáctico consideramos que un recurso didáctico inclusivo es aquel que ayuda, mejora y contribuye a dar respuesta a las necesidades de uno, dos o todo el alumnado permitiendo que estos puedan recibir una respuesta educativa adecuada a sus características y propia idiosincrasia.

El patrimonio se puede convertir en un recurso didáctico que permita a las personas con capacidades diferentes tener más acceso a la cultura, a formar parte de la ciudadanía, participar de la sociedad y desarrollarse en ella. En definitiva, como dicen Muntaner et al., (2016), hacer posible que todas las personas estén presentes, participen y aprendan disfrutando y valorando el patrimonio.

Martínez et al., (2016) apoyan esta postura del patrimonio como herramienta o recurso que apoya o aumenta los procesos inclusivos para atender a la diversidad aumentando las propuestas o estrategias educativas desarrolladas en torno al patrimonio se da la posibilidad de fortalecer y visibilizar la diversidad cultural que se da en las aulas desestimando la posibilidad de homogeneizar.

Si 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, el patrimonio, dentro de la educación patrimonial, se convierte en un elemento esencial que debe estar presente a lo largo de toda la vida (Marín, 2013a) en los procesos educativos formales y no formales dando la posibilidad a las personas de desarrollarse plenamente. De esta forma, tal y como explica Marín (2013b), la atención a la diversidad a través del patrimonio comienza en la comunicación como forma de mediación entre el patrimonio y las personas. La diversidad, no solo de las personas, sino de los propios elementos patrimoniales son un valor, esta doble diversidad, de la persona y el patrimonio, se traduce en una necesidad imperante de buscar mecanismos educativos y estrategias que hagan de este recurso y contenido un aspecto importante en el desarrollo de las características de cada persona. Así, el patrimonio se concibe como dice Marín (2013b, p. 94):

> 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 patrimonial, 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 (Marín, 2013b, p.94).

Conseguir que el patrimonio se convierta en un medio o recurso inclusivo supone la puesta en marcha de un proceso de cambio pasando de la concepción basada en el modelo del déficit, en las dificultades y en el sujeto a una concepción centrada en el todo, una perspectiva más inclusiva que prevenga y parta de una nueva perspectiva para entender la educación. Por tanto, la educación patrimonial debe ponerse al servicio de la persona para que ésta pueda desarrollarse al máximo en todas sus potencialidades de manera que se creen los mecanismos necesarios para que se dé un proceso consciente de inserción en mundo social, así como en los procesos que impliquen el acercamiento a los objetos materiales e inmateriales, y a aspectos intangibles heredados de la cultura, conociendo, comprendiendo, valorando, cuidando, disfrutando y difundiendo esos objetos. Por otra parte, la educación patrimonial debe promover el desarrollo de la identidad individual y social respetando y conservando los bienes patrimoniales considerándolos parte de nuestra identidad. La diversidad inherente al ser humano hace que el patrimonio no pueda entender como una realidad única, sino que se dé en múltiples formas, sentidos y vertientes. Así, la educación patrimonial deberá orientarse hacia la comprensión y el desarrollo de las relaciones entre el sujeto y el patrimonio, para su adaptación al medio, dándole herramientas que le lleven a conocer el pasado para apropiarse, transformar y cambiar la realidad presente y futura (Marín, 2013b).

De acuerdo con Pablo y Fontal (2018) la base de los fundamentos de la inclusión está ligada al concepto de patrimonialización, entendiendo éste como la relación que cada persona establece con un bien (material o inmaterial).

La inclusión social de las personas en la sociedad es promovida por el patrimonio el cual provoca diálogos conjuntos e interacciones inmediatas que permiten la construcción de nuevas formas de atender a la diversidad de las personas. (Bai et. Al, 2021). El patrimonio es un elemento que nos ayuda a desarrollar un pensamiento crítico (Díaz-Adreu y Ruíz, 2017) que nos ayuda a construir nuestra identidad para poder interactuar con otras personas.

2.3.3. El trabajo por proyectos como metodología favorecedora para atender a la diversidad a través del patrimonio

2.3.3.1. El Trabajo por proyectos.

Para hablar del origen de los proyectos de trabajo debemos situarnos en el denominado movimiento de la Escuela Nueva europea, donde su innovadora perspectiva sirvió como base para ampliar y adaptar las diferentes etapas de la educación de la época, consolidando una sucesión de ideas y principios que servirían de alternativa al modelo tradicional que imperaba. Estas series de ideas y principios fueron convirtiéndose en el pilar de diferentes movimientos innovadores y reformistas surgidos a finales del siglo XIX y principios del XX. Cada uno de estos modelos poseía sus propios rasgos identificativos, pero a pesar de esto, todos tenían un núcleo común: fomentar una enseñanza centrada en los niños y niñas, resaltando, la importancia de la actividad, el papel de la experiencia directa, la necesidad del contacto con el medio, la conexión con

la vida, el valor del interés y la participación del alumnado para hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje, así como la colaboración de las familias con la escuela. (Narváez, 2006; Parra, 1996; Pozuelos, 2007;).

Se producía así, junto con la llamada "educación progresista" en Estados Unidos, una corriente que entendía la educación como algo ligado a la vida real del niño; y las materias del curriculum como un medio para resolver problemas.

Es aquí donde nace el término o la noción de proyecto de trabajo, como una estructura organizativa de la experiencia escolar, la cual resultó ampliamente aceptada e incorporada por la mayoría de las propuestas renovadoras que veían en esa distribución del currículum un formato más acorde con sus planteamientos de una enseñanza basada en la intervención directa de los escolares. (Pozuelos, 2007). Esta corriente fundamentada en las ideas de Dewey y su teoría de "*aprender haciendo*" se concretó en el conocido "*método de proyectos*", descrito y expuesto por Kilpatrick en 1918, quien dio a conocer los proyectos de trabajos como una propuesta que promueve la iniciativa personal, la solidaridad la interacción y el ejercicio de la libertad responsable, promoviendo un compromiso real por parte de los estudiantes.

Tal y como puntualiza Pozuelos (2007), el trabajo por proyectos forma parte de una tradición innovadora con profundas raíces. No obstante, también es importante reconocer su intermitencia y su decidido carácter minoritario si lo comparamos con el discurso de la práctica tradicional y el arraigado libro de texto. Además, queda clara, su constancia como referente innovador ya que aun cuando los tiempos cambian, sus bases y estrategias continúan ofreciendo posibilidades y orientaciones para una educación relevante y funcional. (Domínguez, 2001; Hernández, 2004; Malaguzzi, 2001; Martín, 2006; Parra, 2010 y Vizcaíno, 2008).

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum no se basa en una metodología que enfoque los contenidos de siempre mediante una dinámica distinta. Este modelo no sigue a una corriente determinada, ni se relaciona a una teoría aplicada si no que sus principios proceden de perspectivas diferentes. Se fundamenta en el intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones sociales y de convivencia.

Desde sus orígenes, los proyectos de trabajo encuentran su significado en los fundamentos del constructivismo, del aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, a globalización del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo en el aula (Cañal et al., 2005). Al mismo, tiempo, se sustentan en el producto significativo y no en el memorístico.

Son muchos los autores que deciden incorporar los proyectos de trabajo en sus aulas independientemente de la etapa educativa en la que se encuentren. Así mismo son muchos los autores que definen este concepto, vamos a realizar un recorrido por algunas de las aportaciones más recientes que definen este concepto.

Según García-Ruiz (2013), el trabajo por proyectos supone una superación de los centros de interés, en cuanto que otorgan un mayor protagonismo al niño, potenciando su capacidad para tomar decisiones, aunque comparten el tratamiento global de los contenidos y el desarrollo de actividades en torno a un tema que es motivador y despierta el interés en los niños.

De acuerdo con Miralles y Rivero (2012) quienes consideran que el trabajo por proyectos es una metodología ligada al constructivismo y al aprendizaje por descubrimiento, pensamos que las estrategias de indagación combinadas con diferentes actividades complementarias sobre un tema concreto caracterizan a esta metodología de aula.

Queremos remarcar que el trabajo por proyectos, como enuncia Parra (2010), es un plan de trabajo o conjunto de tareas que voluntariamente un grupo de estudiantes emprenden con el profesorado, con el fin de resolver diferentes problemas de la vida real en los cuales los participantes están interesados. Apoyando esta idea, Vizcaino (2008) añade que son un trabajo formativo, que implica una fuerte planificación del docente y del alumnado y que permite el logro de objetivos educativos utilizando como medio un conjunto de actuaciones y recursos planteados que se dirigen a la resolución de una situación o problema concreto.

En conexión con estos autores, consideramos que es importante remarcar que los proyectos de trabajo conllevan actividades las cuales desarrollan valores que cristalizan con fuerza, valores como la autonomía, la democracia, la colectividad, diálogo, empatía, respeto… que son promocionados desde el trabajo colectivo que supone esta metodología (Martín, 2006).

De esta forma, nosotros consideramos el trabajo por proyectos como una filosofía o planteamiento metodológico, que lleva implícito un ideal de educación que implica cambios tanto a nivel organizativo como a nivel curricular desde una perspectiva globalizadora, en la que se tienen en cuenta los intereses del alumnado y juegan un papel principal como agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto docentes como el propio alumnado.

En cuanto a las características que definen los proyectos de trabajo, independientemente de la etapa educativa en la que se desarrollen, Hernández y Ventura (2000) en García-Ruiz (2013, pp. 102-103) resumen las siguientes:

- Se lleva a cabo un recorrido por un tema o problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica, como contraste de puntos de vista.
- Predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto, puesto que ayuda a aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos.
- El recorrido que se realiza busca establecer conexiones entre los fenómenos y cuestiona la idea de una versión única de la realidad.
- Cada recorrido es singular y se trabaja con los diferentes tipos de información.
- El docente enseña a escuchar: de lo que los otros dicen también podemos aprender.
- Lo que se quiere enseñar a los niños hay diferentes formas de aprenderlo y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas.
- Facilitan un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes, que traspasa los límites del curriculum oficial.
- Favorecen una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.

- No se olvida el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es forma de aprendizaje.

En cuanto a los principios que implica el trabajo por proyectos podemos ver que la participación activa de los alumnos y alumnas, su interés, motivación, e implicación, y en resumen, el "aprender haciendo", son algunos de los descriptores que incitan a la investigación, producción y comunicación de los contenidos dentro del trabajo por proyecto. Como bien afirma Pozuelos (2007) sus principios proceden de distintas fuentes y si bien guardan una notable coherencia entre ellos su origen es diverso y derivan de perspectivas distintas. A pesar de esto son numerosos los autores que establecen que los fundamentos pedagógicos en los que se sustenta el trabajo por proyectos son los siguientes (Alés et al, 2006; Diez Navarro, 1995; Trueba, 2000; Álvarez Pampliega, 2010):

- Aprendizaje significativo.
- Identidad y diversidad.
- Aprendizaje interpersonal activo.
- Investigación sobre la práctica.
- Evaluación procesual.
- Globalidad.

Finalmente, podemos decir que el trabajo por proyectos, reconoce y valora igualmente otros contenidos que, sin provenir directamente del mundo académico, son igualmente necesarios para una formación integral del alumnado (curriculum integrado). Está basado en la investigación como proceso de búsqueda que conduce a la asimilación significativa de las habilidades, procedimientos y actitudes que se pretendes desarrollar (aprender investigando). Intenta cubrir la necesidad de hacer del conocimiento un objeto al servicio de la mejora de la realidad en la que se vive (perspectiva crítica) e implicar en esta tarea a toda la comunidad de forma que aprender se constituya en una acción social y abierta (Pozuelos, 1996). Apuesta por otra forma de aprender (Íñiguez, 2015).

2.3.3.2. ¿Cómo se interrelaciona la Educación Patrimonial con el trabajo por proyectos?

La educación Patrimonial apuesta por la promoción de propuestas didácticas que se apoyen en los principios básicos del modelo investigador, dado que este modelo produce buenos resultados, y esto conlleva no solo la conservación del patrimonio, sino que este sirva como medio para llegar a conocer, para valorar, disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos (Cuenca-López et al., 2016).

El trabajo por proyectos puede hacer que la finalidad de la Educación Patrimonial, facilitar la compresión de las sociedades pasadas y presentes, a través de los elementos patrimoniales y de su análisis, se cumpla en todo su esplendor ya que entre sus fundamentos se encuentra:

- El **aprendizaje significativo** en el cual el patrimonio constituye un eje vertebrador ya que puede ser la fuente base para el conocimiento del entorno de forma significativa para el niño.

- El **aprendizaje interpersonal** activo siendo el patrimonio un conjunto de elementos que puede promover la comunicación multidireccional entre las personas aumentando la socialización.
- La **investigación sobre la práctica**, ya que el patrimonio es parte del día a día del alumnado y puede ayudar a este a conseguir el desarrollo global del mismo.
- **Evaluación procesual**: utilizar uno o varios elementos patrimoniales para el desarrollo de una planificación nos puede facilitar la evaluación del proceso de todos los tipos de contenidos ya que el patrimonio facilita el desarrollo de diferentes conceptos, procedimientos y actitudes.
- La **globalidad** es uno de los fundamentos del trabajo por proyectos que el patrimonio puede facilitar más, esto se debe a que utilizar elementos patrimoniales como eje dinamizador de un proyecto puede hacer que se conexionen todas las materias. En este sentido, según Fontal (2006), la educación patrimonial puede situarse como una concepción disciplinar emergente en lo que respecta a su aplicación al ámbito formal de la enseñanza. Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de elementos culturales se ha venido produciendo, tanto en la enseñanza formal como en la no formal, desde "disciplinas estanco": la enseñanza del arte, de la música, de la literatura, de la etnografía… Sin embargo, algunos estudios realizados desde la enseñanza del patrimonio cultural sugieren la posibilidad de ordenar una enseñanza cultural como un conjunto que implica, primero, la conjunción interdisciplinar y, después, la comprensión integral de la cultura (Juanola et al., 2005 citado por Fontal, 2006).
- Por último, y quizás el fundamento que más relaciona el trabajo por proyectos con el patrimonio es **la identidad y diversidad**, los elementos patrimoniales pueden servir o más bien sirven para desarrollar la identidad del individuo debido al carácter simbólico-identitario que conllevan los propios elementos. Como dice Gómez-Redondo (2012), el patrimonio desarrolla una dimensión simbólica-social e identitaria que tiene la capacidad de simbolizar y generar procesos de identización.

Además, algunas de las características del trabajo por proyectos promueven el conocimiento del patrimonio para su valoración, disfrute y uso y, por otro lado, el patrimonio ayuda a que se cumplan dichas características. Esto lo podemos observar en los siguientes aspectos que hemos citado de Hernández y Ventura (2000) cit. por García Ruíz (2013):

- La primera característica relacionada con el trabajo por proyectos hace referencia al uso de un tema o problema para el análisis, la interpretación y la crítica. El patrimonio concebido desde un punto de vista holístico (Cuenca-López, 2002), puede ser un tema o problema vertebrador de un proyecto que nos lleve al conocimiento del territorio, nos haga vivenciar y sentir emociones y consiga promover el desarrollo de la identidad y la construcción de ciudadanos críticos (Cuenca-López et al., 2017).

- La Educación Patrimonial apuesta por propuestas didácticas investigadoras (Estepa y Cuenca-López, 2006) las cuales llevan consigo la cooperación y un papel del profesor más como investigador o aprendiz que como experto, por tanto, esta característica de proyectos promueve el enfoque en el cual nos posicionamos de Educación Patrimonial.
- El recorrido que se lleva a cabo busca establecer conexiones entre los fenómenos estudiados siendo el patrimonio un problema a investigar que permite trabajar conceptos, procedimientos y actitudes de todas las áreas estableciendo conexiones para poder acercarnos a la realidad.
- Cada recorrido es singular y se trabaja con los diferentes tipos de información. El patrimonio favorece el aprendizaje a través de diferentes tipos de actividades y tipos de información (Cuenca-López y Martín Cáceres, 2014)
- El docente enseña a escuchar: de lo que los otros dicen también podemos aprender. Esta característica va implícita en el estudio del patrimonio ya que para que se dé adecuadamente pueden intervenir numerosas personas e isntituciones que se dedican a la comunicación, difusión e interpretación del patrimonio como museos, parques nacionales, arqueólogos, etc.
- Lo que se quiere enseñar a los niños hay diferentes formas de aprenderlo y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas. El patrimonio nos ayuda a abrir el aprendizaje al alumno ya que ofrece multitud de posiblidades para su estudio.
- Facilitan un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes, que traspasa los límites del curriculum oficial. El patrimonio ayuda a acercarnos a las diferentes disciplinas y a conseguir la conexión incluso de ellas (Fontal, 2006). Además, acerca los contenidos de éstas a la actualidad estudiando el pasado.
- Favorecen una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello. Esta característica está explicita en el concepto de patrimonio, el patrimonio ayuda a que el aprendizaje sea para todos y todas puesto que todos y todas pueden tener acceso a él y desarrollar su identidad a través de él. El Plan Nacional de educación y patrimonio, sugiere que el patrimonio ha de ser inclusivo, debe estar al alcance de todos y todas.
- No se olvida el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es forma de aprendizaje. Lo vemos en proyectos tales como el propuesto por De Castro y Portolés (2017) quien a través del patrimonio hace que el alumnado construya y aprenda haciendo.

Finalmente, consideramos importante remarcar que el trabajo por proyectos permite desarrollar el carácter investigativo, transdiciplinar y sociocrítico de la Educación Patrimonial, consiguiendo diseñar objetivos, contenidos y usar estrategias didácticas que se dirigen a que el alumnado comprenda la importancia del desarrollo de su identidad y la adquisición de los valores identitarios, la construcción de ciudadanos críticos y comprometidos, el respeto a las diferencias y el cambio social (Cuenca-López y López-Cruz, 2014).

2.3.4. Patrimonio y educación emocional en personas con capacidades diferentes

En las últimas décadas, el desarrollo de la inteligencia emocional se está convirtiendo en una prioridad para el desarrollo global del ser humano. Investigaciones relacionadas con la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004) y la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), ponen énfasis en la necesidad de promover estudios que se dirijan hacia el desarrollo de las fortalezas, virtudes y habilidades de las personas siendo esto un motor para su construcción integral.

Según Mayer y Salovey (1997, p. 10), "la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual". Las investigaciones educativas consideran que estas habilidades deben ser trabajadas desde niño y, por tanto, tienen que estar presentes en la escuela desde la Educación Infantil (Bisquerra, 2011).

El término de inteligencia emocional aparece en la literatura psicológica en el año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Salovey y Mayer, sin embargo, fue con la publicación del libro La Inteligencia Emocional (1995), de Goleman, cuando el concepto comienza a difundirse rápidamente y los profesionales americanos y europeos empiezan a incorporarse a esta línea de investigación (Iglesias Cortizas, 2004). En 1999, Goleman, desarrolla una nueva línea que afirma que el desarrollo de la inteligencia emocional es determinante en el desarrollo profesional.

Hay tres enfoques teóricos aceptados por la comunidad científica, éstos son según Fernández-Berrocal y Extremera (2006): el modelo de habilidad de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Inteligencia Emocional-Social (ESI) de Bar-On (Bar-On, 1997 y Bar-On, 2006), y el modelo de competencias emocionales centrado en el lugar de trabajo (Goleman, 1995).

La educación emocional surge en España a la vez que comienza en el ámbito americano la difusión de la inteligencia emocional, a mediados de los años noventa. El grupo de Investigación GROP, liderado por el profesor Rafael Bisquerra en la Universidad de Barcelona, propone un modelo de competencias emocionales basado en los tres anteriores (Bisquerra et al., 2015). Este modelo se basa en el desarrollo de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. El objetivo de la educación emocional es desarrollar las competencias emocionales (Bisquerra, 2009). Consideramos que este modelo recoge los aspectos fundamentales de los anteriores y aboga por la importancia de la intervención educativa para conseguir la promoción de las competencias emocionales. Por esto, pensamos que el modelo de Educación Emocional es complejo y complementa el objetivo principal de la educación patrimonial y la educación inclusiva, el desarrollo integral de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas.

Según la UNESCO (1998), la educación emocional puede ser entendida como un "complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y como herramienta de

prevención, con el objetivo de ayudar y facilitar a las personas descubrir, conocer y regular sus emociones e introducirlas como competencias para un mejor manejo".

De acuerdo con Bisquerra (2003, p. 27) consideramos que la educación emocional es "un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital" que tiene como objetivo optimizar el desarrollo humano" (Bisquerra, 2011, p. 17).

Autores como Bisquerra (2013), Bisquerra y Pérez (2012), Bisquerra (2011), Bisquerra (2010), Bisquerra (2003), Bisquerra (2000) consideran que la educación emocional se justifica desde varios argumentos tales como pueden ser el desarrollo integral del alumnado, el carácter interpersonal de la educación, el autoconocimiento, la orientación profesional, el fracaso escolar, las relaciones sociales, la salud emocional, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el analfabetismo emocional, la revolución de las tecnologías y el nuevo rol del profesor.

Esta necesidad de desarrollo del aprendizaje emocional y social lo observamos en las últimas décadas con múltiples investigaciones que se dedican a evaluar el impacto de programas para la mejora del aprendizaje social y emocional en el alumnado (Greenberg et al, 2003). Durlak et al., (2011), realizan un metaanálisis de 213 estudios realizados en esta línea, los resultados que obtienen se dirigen hacia la confirmación del carácter positivo que tienen estos programas en el desarrollo de los estudiantes, sin embargo, remarcan que es necesario mejorar la evaluación de cómo el desarrollo de las competencias emocionales y sociales afecta posteriormente en su desarrollo académico.

De esta forma, consideramos que la educación emocional es necesaria para dar respuesta a estas necesidades de la sociedad en la cual vivimos y, concretamente, estamos seguros de que es imprescindible para el desarrollo integral de las personas, sean cuales sean las características de estas.

Estudios como los de Cuenca-López et al., (2020) hacen presente que las relaciones entre emoción y patrimonio no son prioritarias para los museos, sin embargo, el valor del patrimonio como potenciador del desarrollo global de las personas es un recurso importante para conseguir la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con el cambio y progreso social.

La educación patrimonial es un medio para trabajar las emociones en contextos formales y no formales y las emociones forman parte de los procesos de patrimonialización. Así, Marín (2013b, p. 132) considera que:

> "el interés se sitúa en el sujeto que aprende desde la dimensión psicológica, desde la emoción como llave de la atención en ese proceso consciente de apropiación simbólica que es la patrimonialización, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Un modelo exportable y flexible para su posterior adaptación en intervenciones específicas, demostrando que se puede trabajar la patrimonialización según nuestro modelo con todo tipo de destinatarios con capacidades diversas" (p.132).

Es importante tener presente, como dice Pérez-López (2014, p. 235) que emoción y cognición van de la mano, por lo que trabajar estos aspectos no es solo necesario, sino que además es beneficioso para todos los participantes en el proceso educativo. La emoción, además, logra un acercamiento real y rico entre las instituciones patrimoniales y las personas visitantes, puesto que permite trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten, lo que hace que se dé una igualdad para todos. De esta forma, esta unión del patrimonio y la emoción se convierte en un elemento ecualizador que ajusta las diferencias preconcebidas entre los sujetos participantes. *Esta igualdad se convierte en inclusión, puesto que la emoción es innata al ser humano. La emoción es consustancial al ser humano, independientemente de la formación, nivel cultural, social, sexo o nacionalidad, por lo que trabajar desde la esencia humana, desde sus rasgos definitorios, permite dejar de lado toda etiqueta impuesta socialmente* (Pérez-López, 2014, p. 235).

La diversidad es una realidad presente tanto en los seres humanos como en los elementos patrimoniales. Los museos acogen toda esta diversidad y tienen el deber de atender a las diferencias de todas las personas y hacer que los diferentes elementos patrimoniales sean accesibles a todas las personas. La educación emocional se convierte en un camino beneficioso por el cual se pueden vencer todas las barreras existentes ante los diferentes elementos patrimoniales. Los museos y entidades patrimoniales tienen que preocuparse por posibilitar en sus propuestas didácticas el desarrollo de la afectividad, no considerando importante solo los factores intelectuales sino también los factores emocionales, lo que contribuirá al desarrollo emocional de todas las personas a través del patrimonio en los museos. Repensar la educación patrimonial desde las emociones en escenarios museísticos representa un importante impulso y una gran oportunidad para que la educación vaya más allá de lo curricular (Álvarez, 2013) y atienda a la diversidad de las personas. La educación emocional es un camino para favorecer la accesibilidad del patrimonio.

Conseguir el objetivo de la educación patrimonial de conocer, valorar, conservar, disfrutar el patrimonio y apropiarse del mismo para poder utilizarlo como elemento esencial para la transformación social, implica la accesibilidad del mismo de todas las personas. El desarrollo emocionar creando vínculos entre patrimonio físico y el propio patrimonio emocional de la persona puede fomentar un arraigo que provoque así el conocimiento, disfrute, valoración y conservación del patrimonio en todas las personas, también las personas con capacidades diferentes (De Alba, 2014).

Así, estamos de acuerdo con Álvarez (2007) en que las actividades que se incluyan en las propuestas didácticas de los museos y otras entidades patrimoniales, tienen que ser propuestas que tengan como objetivo el desarrollo global e integral de todas las personas. Trabajar la educación emocional en los museos favorece la expresión de los sentimientos y a su vez permite que el público se sensibilice con los sentimientos de las sociedades donde acontecieron los hechos históricos que son representados en esos elementos patrimoniales (Micieli-Voutsinas, 2016). Así, el patrimonio despierta un valor emocional y sentimientos de pertenencia a un grupo (Santacana y Prats, 2015).

> Nuestros museos son «contenedores de emociones», tenemos que despertar las emociones a través de la creatividad, con la transformación de los fondos artísticos, arqueológicos, etnográficos, etc., que se puedan utilizar para indagar sobre la experiencia humana, las diversas formas de sentir y de pensar de las personas. En este viaje, destaca la importancia de «caminar» todos juntos, donde las aportaciones son necesarias, donde el usuario nos enseña a nosotros y a la propia comunidad, y son claves para operar el cambio social y regenerar nuestros museos para todos, donde todos somos (normales e) iguales, personas diferentes y con diferentes capacidades para llegar a la inclusión en nuestros espacios culturales. (García-Sandoval, 2015, p. 39).

Provocar el vínculo del espectador con el patrimonio se ha convertido en un medio para conectar y desarrollar procesos de patrimonialización en las personas (Marshall et al., 2016). El patrimonio, se convierte, bien comunicado, en un "elemento clave para la formación integral de la persona, para su desarrollo emocional y como elemento favorecedor de la interacción y cohesión social, desde su función ideológica" (Monteagudo et al., 2009, p. 411). El patrimonio junto con las emociones y el contexto se convierten en nuestras referencias identitarias, las cuales nos hacen únicos y diversos formando una sociedad plural (Falcón, Fontal y Torregrosa, 2015).

La educación patrimonial ha puesto de relevancia el gran componente emocional del patrimonio, remarcando tanto su centralidad en la construcción de identitades colectivas, como su gran potencial didáctico. Este potencial didáctico se debería entender poniendo especial énfasis en que la carga emocional fomente la construcción de identidades inclusivas y de un pensamiento sociohistórico-crítico (Santacana y Martínez, 2013).

La emoción está ligada a la motivación y la motivación al aprendizaje, por lo que la educación patrimonial se convierte una oportunidad para el desarrollo del proceso didáctico (Santacana, 2014). Por tanto, el valor didáctico del patrimonio aumenta cuanta más capacidad de emocionar tiene el patrimonio (Fuertes, 2016). Para aquellas personas a las que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas relacionadas con el patrimonio pueden ofrecer un medio ideal para ello (Cano y Guerrero, 2012). Entre ellas encontramos a las personas con capacidades diferentes para la cuales la educación patrimonial y, concretamente las actividades didácticas relacionadas con el patrimonio histórico-artístico, contribuyen al desarrollo de sus emociones y a su vez a la construcción de su identidad individual y colectiva (Gómez-Hurtado et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2021).

Por tanto, los estudios nos muestran que la unión del patrimonio, la emoción y la diversidad se hace presente en una triple vertiente. En primer lugar, las emociones son determinantes a la hora de establecer vínculos con los elementos patrimoniales que permitan que se den en todas las personas procesos de patrimonialización. En segundo lugar, la diversidad de patrimonios y la diversidad de personas convergen y se enriquecen mutuamente provocando emociones en las personas con capacidades diferentes que permiten el desarrollo global e integral de todos y todas. En tercer lugar, el patrimonio permite sensibilizar y crear conciencia al público de las emociones vividas por otras

sociedades promoviendo el conocimiento, valoración, pero también la conexión con los sentimientos de sociedades pasadas, abordando la empatía histórica. Finalmente, las emociones contribuyen al desarrollo de la identidad y, a su vez, el patrimonio evoca emociones que implican la construcción no solo de identidades individuales, sino también identidades colectivas inclusivas que defiendan los principios inclusivos.

Capítulo 3

Marco metodológico

"No puede existir dedicación más hermosa que ésta. Compartir con los niños lo que yo sabía, despertar en ellos el deseo de averiguar por su cuenta las causas de los fenómenos, las razones de los hechos históricos. Ése era el milagro de una profesión que estaba empezando a vivir y que me mantenía contenta a pesar de la nieve y la cocina oscura, a pesar de lo poco que aparentemente me daban y lo mucho que yo tenía que dar." (Historia de una maestra, Josefina Aldecoa)

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1. Planteamiento del problema
3.2. Objetivos de la investigación
3.3. Metodología
3.4. Fases
3.4. Participantes
3.5. Instrumentos de recogida y análisis de los datos

Resumen

Toda investigación implica la puesta en marcha de un proceso de planificación y elaboración de una estructura que construya el diseño de la investigación. En este capítulo, describimos cómo ha surgido el problema de investigación y cuáles han sido los interrogantes y objetivos que nos hemos planteado resolver a través del estudio enmarcado en la relación de la educación patrimonial, las emociones y la educación inclusiva. Asimismo, en él explicamos cómo se ha llevado a cabo el estudio, haciendo referencia a que es un estudio cualitativo que sigue cuatros fases concretando los participantes que han sido museos y entidades patrimoniales, equipos didácticos, profesorado universitarios, maestras y alumnos y alumnas. Para ello, se han utilizado como instrumentos y técnicas principales las entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Es un capítulo que pretende esclarecer cuál ha sido el marco metodológico de toda nuestra investigación y que tiene como objetivo también dejar clara cuál es nuestra perspectiva investigadora ante la misma.

Abstract

The aim of this chapter is to generate a theoretical foundation that will serve as a cornerstone of the doctoral thesis. Here we can find the analysis of the main scientific research papers in the areas of heritage education, inclusive/special education and emotional education. The intention of this theoretical framework, on the other hand, is to clarify concepts and take a theoretical stance on the topic to be studied that will help us to subsequently analyse the data in order to achieve the results. We have delved into the theoretical issues related to heritage education, emotional education and inclusive or special education, clarifying concepts that will help us illustrate how these topics are intertwined and related. This way, we will be able to carry out the relevant analysis and contrast our data with existing research, thus evolving in this new line that emerges from inclusive heritage education.

3.1. Planteamiento del problema

La inclusión educativa y social es hoy un reto internacional por el que todos los países están especialmente preocupados. Como ya hemos visto, construir sociedades inclusivas que atiendan a la diversidad de las personas es uno de los objetivos de desarrollo sostenible que se encuentran recogidos en la Agenda 2030. Durante la última década se habían conseguido grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y el número de matriculas en las escuelas en todos los niveles. Sin embargo, la pandemia COVID-2019, ha afectado enormemente a la educación y ha provocado una brecha mayor afectando a más del 91% de niños y niñas a nivel mundial (UNESCO, 2022[1]). No obstante, queremos destacar que la inclusión de las personas y el derecho a una educación para todos durante toda la vida sigue siendo hoy una inquietud de la mayoría de los países del mundo. Este objetivo 4, "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" nos lleva a plantearnos qué hacer para que se pueda dar y buscar soluciones equitativas y accesibles universalmente.

Con nuestra inmersión en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, concretamente, en la línea de la Educación Patrimonial, descubrimos que el patrimonio puede ser un contenido, método o recurso que nos puede ayudar a conseguir este objetivo. Entendemos la diversidad como un valor, hablar de personas con capacidades diferentes implica que creemos que todas las personas somos diversas, somos diferentes, tenemos nuestra propia idiosincrasia y, esta puede aportar y enriquecer los procesos de aprendizaje. Estamos de acuerdo con Marín (2013 a y b) en que la educación patrimonial puede ayudarnos a potenciar el desarrollo individual de las personas a través de los diferentes elementos que constituyen su patrimonio consiguiendo la construcción de su identidad individual y social:

> 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. Así, 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 (Marín, 2013b, p. 124).

Así, bajo el amparo del proyecto de investigación EPITEC, surge la inquietud de estudiar las conexiones existentes entre la educación inclusiva/educación especial, la

[1] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/educion/

educación patrimonial y la educación emocional. Concretamente, la preocupación por conocer y analizar las buenas prácticas educativas de educación patrimonial que se están llevando a cabo atendiendo a la diversidad en el ámbito formal y no formal del patrimonio, y cómo éstas intervienen en el desarrollo emocional de las personas, llevándonos estas cuestiones hacia el estudio de la accesibilidad del patrimonio. Para ello, aprovechando la participación de la Universidad de Bolonia en el proyecto, se enmarca la investigación en dicho contexto italiano.

3.2. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la tesis doctoral es describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria y su repercusión en el desarrollo emocional de personas con capacidades diferentes, para ello nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Contrastar los estudios llevados a cabo en el ámbito español respecto a la educación patrimonial y emocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, con los programas diseñados en el ámbito italiano para trabajar el patrimonio y las emociones en las instituciones educativas italianas y su repercusión en el desarrollo de procesos inclusivos, revisando las principales fuentes bibliográficas de dichos contextos.
- Conocer las principales actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados en las escuelas y en los diferentes programas desarrollados por las instituciones patrimoniales y museos para trabajar el patrimonio y cómo contribuyen a atender a la diversidad de todas las personas en el marco italiano.
- Conocer la accesibilidad del patrimonio a personas diferentes y cómo las instituciones patrimoniales y museos promueven dicha accesibilidad desde los principios inclusivos en el marco italiano.
- Describir la oferta didáctica boloñesa de diferentes museos, analizando las actividades y recursos utilizados para el conocimiento del patrimonio y la accesibilidad del mismo en dichas actividades.
- Realizar un estudio de caso del proyecto "Le radici per volare" profundizando en un centro de Educación Infantil y Primaria boloñés para estudiar buenas prácticas de educación patrimonial que desarrollen las emociones en el alumnado con capacidades diferentes.
- Defender el trabajo por proyectos como metodología didáctica para trabajar la atención a la diversidad a través de la educación patrimonial.

3.3. Metodología

El trabajo de investigación que presentamos tiene sus raíces en el derecho de todos los niños y niñas a la educación, apostando fielmente por una educación en la cual la diversidad sea una característica positiva y no una "excusa" para la exclusión. Desde esta perspectiva inclusiva que impregna nuestra investigación, consideramos que la Educación Patrimonial puede ponerse al servicio de todas las personas para contribuir al

desarrollo personal e identitario de las mismas, construyendo así ciudadanos críticos que respeten, valoren y disfruten su patrimonio y el del otro aceptando de manera positiva las diferencias.

El uso de una metodología u otra de investigación en educación depende exclusivamente de la finalidad del estudio. Debatir sobre la eficacia de las diferentes metodologías de investigación en educación es ya una cuestión poco relevante, dado que diferentes estudios han mostrado la presencia de ambos, tanto por separado como mezclando sus instrumentos (Flick, 2004; Silverman, 2005).

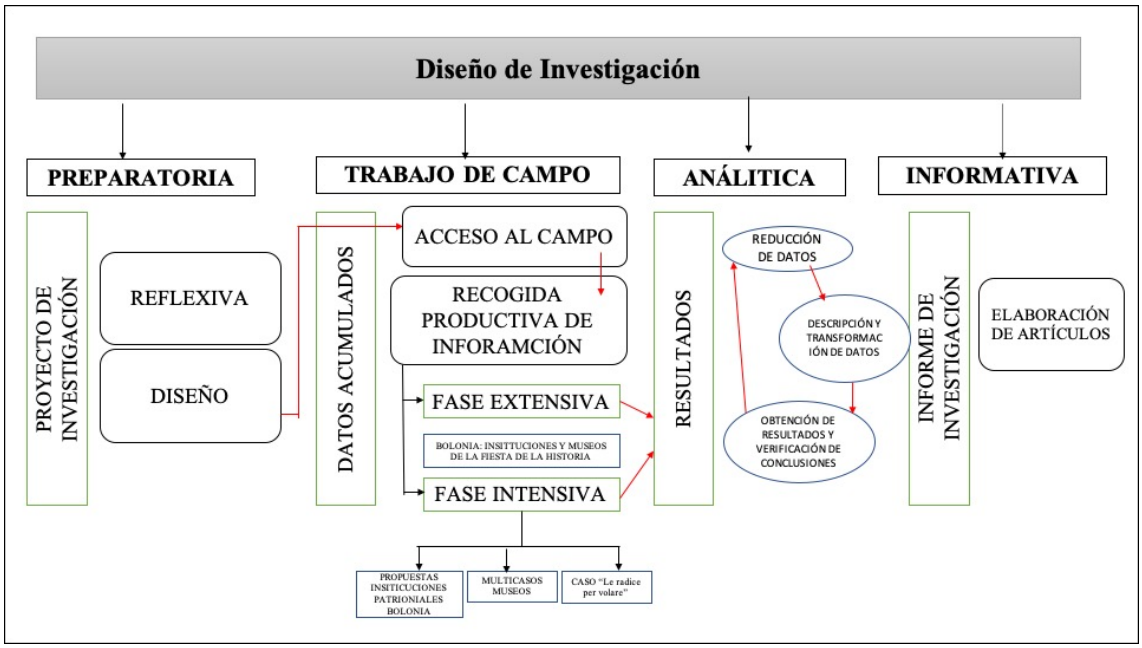
Es importante en la investigación cualitativa que tengamos en cuenta la elección correcta de métodos y teorías apropiadas, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos (Flick, 2004, p. 18).

Nuestra investigación, por tanto, se encuadra dentro de un enfoque de corte cualitativo, aunque en algunos momentos hemos cuantificado datos cualitativos para mejorar la descripción del análisis de los datos y la presentación de los resultados a petición de alguno de los revisores de las revistas donde se han publicado los artículos o bien porque considerábamos que mejoraba la comprensión del informe. No obstante, esta cuestión ha derivado en algunos momentos en el replanteamiento del diseño metodológico de la tesis doctoral poniendo a debate la posibilidad de estar ante un diseño mixto, dado que autores como Johnson et al. (2007), consideran que el diseño mixto es aquel en el cual se combinan enfoque cuantitativos y cualitativos ya sea por uso de puntos de vista de ambos enfoques, recogida de datos, análisis, etc. Dicha investigación, se va a dividir en cuatro grandes fases: una fase previa al campo en la cual se realiza un estudio de revisión bibliográfica exhaustivo (fase preparatoria), una fase de trabajo de campo la cual estará dividida a su vez en tres subfases (estudio de propuestas didácticas, estudio multicasos y estudio de caso), se pasará a una fase analítica que se realizará en base al sistema de categorías elaborado por el grupo de investigación del Proyecto EPITEC, adaptado al enfoque inclusivo de la investigación y, finalmente, tendrá una fase de información que se recogerá en diferentes artículos que compondrán el compendio de artículos que constituirá la tesis doctoral.

3.4. Fases

El proceso de investigación que hemos seguido se corresponde con el proceso de investigación cualitativa propuesto por Rodríguez et al. (1996, p. 64), aunque con algunas modificaciones ya que no operábamos con un esquema de acción previamente determinado, sino que ha sido un proceso abierto y flexible.

Figura 4.
Diseño de la investigación



Fuente: adaptación de Rodríguez et al. (1996, p.64)

La primera fase es la **preparatoria**. Esta se divide en dos etapas, la preparatoria y la reflexiva. En la primera etapa se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre la importancia de la atención a la diversidad en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales la cual se recogió en un artículo en la revista *Ensayos*, para ello se ha tenido en cuenta nuestra propia formación investigadora, nuestros conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos relacionados, en nuestro caso, la educación inclusiva, la educación patrimonial y la educación emocional. En esta primera etapa reflexiva, hemos realizado la elección del tópico que queríamos estudiar, que ha estado muy supeditado a cuestiones personales, creencias de la investigadora y la trayectoria investigadora anterior ligada a la línea de educación inclusiva y atención a la diversidad. Para ello, hemos realizado un proceso de "embudo" partiendo de una temática general como era la atención a la diversidad hasta llegar al tópico que seleccionamos: accesibilidad y patrimonio inclusivo. Esta primera fase se ha finalizado con la elaboración de una revisión de bibliografía, exhaustiva y sistemática en las bases de datos más relevantes, analizando un total de 100 documentos que relacionaban de alguna forma los tres corpus teóricos que se están estudiando: educación Inclusiva, educación patrimonial y educación emocional. Esta parte de la investigación, dedicada la revisión bibliográfica, se ha descrito en un artículo que ha sido publicado en la revista *Heritage and Society*.

La segunda etapa de esta fase, es el diseño de la investigación. En esta etapa decidimos qué diseño se ajustaba más a nuestra formación y experiencia, cuál era el objeto de estudio que iba a ser analizado, qué método de investigación era el más adecuado, qué técnicas utilizar para recoger y analizar los datos, desde qué perspectiva o marco conceptual partimos para después desarrollar las conclusiones de la investigación. El paradigma por el cual nos hemos decantado está basado en las principales características de la investigación cualitativa, no definiendo de forma muy estructurada

la recogida y análisis de datos sino más bien apostando por un camino de descubrimiento progresivo. Así, en esta etapa elaboramos los interrogantes de nuestra investigación, enmarcados en el Proyecto de investigación EPITEC, los cuales estaban ligados al contexto italiano como uno de los contextos participantes en este proyecto. Posteriormente, se seleccionaron los casos que se corresponden con las entidades patrimoniales de la ciudad de Bolonia, Rimini y Ravenna, el Proyecto le Radici per volare y un centro participante de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la ciudad de Bolonia.

En cuanto a los métodos, nos decantamos por los métodos de carácter cualitativo exclusivamente, siendo conscientes de que la pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio (Rodríguez et al., 1996, p. 69). El método por el cual nos hemos inclinado nos esclarece las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Así, vamos a utilizar la observación participante, la entrevista, el diario de campo, las fotografías, el análisis de documentos, etc.

En este momento también decidimos, dejando abierto a cambios, cómo se iba a realizar el análisis de datos, escogiendo el método deductivo sin uso de las nuevas tecnologías, sino utilizando de forma tradicional los subrayadores y apuntes manuales.

Previo a todas nuestras decisiones, realizamos una petición de estancia de investigación, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, en la Università di Bologna con la profesora Beatrice Borghi, la cual iba a facilitar los accesos al campo y trabajaría como coordinadora de la investigación del Proyecto EPITEC en Italia.

La segunda fase, **el trabajo de campo**, se realizó bajo el amparo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna y el Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, bajo la supervisión de la profesora Beatrice Borghi y el director de la tesis José María Cuenca. Esta fase de trabajo de campo, tuvo tres subfases:

La primera subfase consistió en el análisis de las propuestas didácticas de las instituciones patrimoniales de la ciudad de Bolonia que participaron en la feria de muestras para docentes en septiembre de 2018. Para ello, se revisaron y analizaron los documentos donde se describen las propuestas, los recursos que se utilizan (en los casos que se aportaron). Se analizaron un total de 50 propuestas y se entrevistaron a tres miembros de equipos didácticos de dos museos.

La segunda subfase consistió en el estudio multicasos de cuatro museos de las ciudades de Bolonia, Rímini y Ravenna: el Museo internazionale e biblioteca della música, el Museo del Patrimonio Industriale, el Museo della Città di Rimini y el Tamo Museo del Mosaico de la ciudad de Ravenna. El objetivo era estudiar buenas prácticas inclusivas escuela-museo adentrándonos en los objetivos, contenidos, actividades, accesibilidad del patrimonio y relación del mismo con la educación emocional y la educación especial. Para ello, se realizaron observaciones en los museos, entrevistas a gestores y miembros de los equipos didácticos de los cuatro museos y análisis de las propuestas y recursos de los mismos. El análisis de los datos se realizó también a través

del sistema de categorías elaborado bajo el marco del proyecto EPITEC, adaptado, como se ha dicho, a nuestra investigación con la introducción de dos categorías.

La última subfase del estudio de campo se centró en conocer, estudiar y evaluar el Proyecto "Le radici per volare" como buena práctica de educación patrimonial inclusiva. De esta forma, se realizaron entrevistas a maestras de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria participante en dicho proyecto, a una maestra jubilada clave en el proyecto, al equipo de profesorado universitario participante e iniciador del proyecto y a miembros de los equipos didácticos de dos museos participantes en la experiencia. Además, se analizaron algunos de los cuadernos del alumnado producto final del proyecto, se observaron algunas actividades realizadas en el centro educativo y se analizaron documentos sobre el proyecto que ya habían sido publicados.

La tercera fase es la **analítica**. Nuestro análisis de la información no ha comenzado tras el abandono del escenario, ha ido dándose a la vez que realizamos la recogida de la información para así ir complementando los datos que nos han hecho falta. De esta forma, tras el abandonar el contexto donde se ha realizado la recogida de datos, hemos continuado y finalizado el análisis de la información.

Para realizar el análisis de la información, hemos utilizado un procedimiento sistemático a través de un sistema de categorías validado en el Proyecto EPITEC, incluyendo al mismo dos categorías específicas del tópico estudiado en la tesis doctoral, relacionadas con la inclusión, la accesibilidad y la educación emocional. Este nos ha servido para seguir el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención de resultado y verificación de las conclusiones.

El sistema de categorías que se ha utilizado en esta fase analítica ha sido elaborado por el equipo del Proyecto EPITEC. Este instrumento se organiza como una hipótesis de progresión (Cuenca, 2002) compuesta por tres niveles de desarrollo, estableciendo una evolución de los procesos de educación patrimonial desde la conceptualización más simple hasta la más compleja (Cuenca et al., 2017). Ha sido validado previamente y basado en un sistema de categorías anterior utilizado por estudios previos con características similares (Estepa, 2013). El sistema de categorías completo se compone de 7 categorías y 24 subcategorías, desmenuzadas en diferentes indicadores que nos permiten la adscripción e interpretación de las unidades de información en el proceso de análisis de datos, realizando un procedimiento de análisis sistemático y riguroso de los datos recogidos (Tabla 6. Sistema de Categorías).

Tabla 6.
Sistema de Categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. ¿Para qué enseñar?	1. ¿Hacia qué enfoques se orienta la propuesta?	**Inteligencia emocional**
		Alfabetización científica y cultural
		Educación ciudadana
		Educación Ambiental
		Inteligencia territorial
	2. ¿Qué finalidad tiene el proceso educativo?	**Academicista**
		Propagandística
		Práctica-conservacionista
		Sociocrítica
II. ¿Qué se enseña?	3. ¿Por qué algo es patrimonio?	**Fetichista- Excepcionalista**
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria
	4. ¿Qué patrimonio se enseña?	**Patr. Natural-Histórico-Artístico**
		Patr. Etnológico
		Patr. Científico-Tecnológico.
		Patr. Holístico
	5. ¿Qué nivel de interrelación existe entre el patrimonio que se enseña?	**Unidisciplinar**
		Multidisciplinar
		Interdisciplinar
	6. ¿Cómo se integran los contenidos?	**Sin integración**
		Integración simple
		Integración compleja
	7. ¿De qué manera se contextualizan los contenidos?	**Funcional**
		Temporal
		Espacial
		Social
III. ¿Cómo se enseña?	8. ¿Qué presencia tiene el patrimonio en el programa educativo?	**Presencia anecdótica**
		Recurso didáctico
		Objetivo específico
		Contenido educativo
	9. ¿Qué papel juega el profesorado y alumnado?	**Comunic. Unidireccional**
		Comunic. Bidireccional
		Comunic. Multidireccional
	10. ¿Qué tipo de actividades se desarrollan?	**Complejidad de nivel cognitivo baja**
		Complejidad de nivel analítico
		Complejidad de nivel sistémico
	11. ¿Qué recursos se emplean?	**Pasivos tradicionales**
		Pasivos TICs
		Activos tradicionales
		Activos TICs
IV. ¿Qué relaciones se establecen entre la inteligencia emocional y el patrimonio?	12. ¿Qué dimensiones del aprendizaje se establecen?	**Cognitiva**
		Emocional
		Social
	13. ¿Qué habilidades se desarrollan a través de la inteligencia emocional?	**Inteligencia intrapersonal**
		Inteligencia interpersonal
		Adaptación al entorno
	14. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la identidad/patrimonio?	**Afectivo-emocionales**
		Territoriales
		Convenciones sociopolíticas
		Multiplicidad identitaria
V. ¿Qué relaciones se establecen entre inteligencia territorial y patrimonio?	15. ¿Qué visión del paisaje se trabaja?	**Musealizado**
		Sostenible
		Cultural

	16. ¿Qué visión de la ciudadanía se trabaja?	**Ciudadanía individual**
		Ciudadanía social
		Ciudadanía global
	17. ¿Qué visión del medioambiente se trabaja?	**Proteccionista-Conservacionista**
		Activista
		Desarrollo sostenible
		Postdesarrollo
	18. ¿Qué conexión con el entorno se aborda?	**Sin conexión**
		Institucional
		Territorial
		Interterritorial
VI. ¿Qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da?	19. ¿Cómo llega el patrimonio a todas las personas?	**Es totalmente accesible**
		Parcialmente accesible
		No es accesible
	20. ¿se considera la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales? ¿Por qué sí o por qué no?	
		Prioridad alta
		Prioridad Baja
	21. ¿Cómo contribuye la institución patrimonial a la inclusión social y educativa? ¿Y a la accesibilidad?	**Segregación**
		Integración social y educativa
		Inclusión social y educativa
	22. ¿Cuentan con alguna guía (documento) en la que se fundamenten para desarrollar sus actuaciones con personas con capacidades diferentes?	**Guía segregadora**
		Guía integradora
		Guía inclusiva
VII. ¿Qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?	23. ¿Piensan que el patrimonio contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? ¿Cómo? ¿Puede poner un ejemplo?	**Desarrollo global**
		Desarrollo social
		Desarrollo personal
		Desarrollo emocional
	24. En personas con capacidades diferentes ¿el patrimonio emociona? ¿Qué tipo emociona más?	**Patrimonio Artístico**
		Patrimonio Histórico
		Patrimonio etnológico
		Patrimonio Científico tecnológico
		Patrimonio Natural
		Perspectiva Holística

Para llevar a cabo el análisis de la primera subfase, partiendo del sistema de categorías EPITEC adaptado, se elaboró una base de datos, se cuantificaron los mismos siendo tratados en el programa estadístico SPSS versión 22. Previamente se elaboró una ficha resumen de cada una de las propuestas tomando como base el sistema de categorías donde se incluyeron los análisis de cada cual (Anexo I. Fichas individuales de cada propuesta) y se elaboró una tabla resumen con la información de todas las propuestas analizados (Anexo II. Tabla resumen información propuestas), estos documentos sirvieron posteriormente para la cuantificación de la información en el programa estadístico SPSS. Los análisis realizados consistieron en frecuencias y porcentajes (Anexo III). En el caso de las segunda y tercera subfase, se llevó a cabo un análisis manual de los datos obtenidos en las observaciones, entrevistas y análisis de documentos a través

de un proceso de reducción de datos, codificación de datos a través de colores y códigos, obtención de resultados y verificación de conclusiones (Anexo IV).

La fase informativa se ha ido realizando paralelamente a la fase de análisis de la información dado que se han ido analizando los datos extraídos en cada una de las fases y subfases para ir construyendo diferentes artículos que son los que componen el compendio que configura la tesis doctoral. Así, se han elaborado diferentes publicaciones relacionadas con la tesis doctoral, algunas seleccionadas para el compendio y otras que han contribuido al desarrollo del estudio. Concretamos en la siguiente tabla la totalidad de publicaciones (Tabla 7):

Tabla 7.

Publicaciones derivadas de la tesis doctoral

Publicaciones derivadas de la tesis doctoral
Gómez-Hurtado, I. y Cuenca, J.M. (2022). Heritage Education and Especial Education: working on emotions with differently abled people through heritage. En ***Heritage and Society***, (publicado).
Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. (2022). Analysis of school-museum educational practices in Bologna: a look towards inclusion En *Almatourism Journal of Tourism, Culture and Territorial Development.* (Aceptado).
Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M y Borghi, B. Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". En *Estudios Pedagógicos*. (Aceptado).
Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M., & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. *Didattica Della Storia. Journal of Research and Didactics of History, 3(*1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049
Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 175-194). Trea.
Gómez-Hurtado, I. y Borghi, B. (2021). Propuestas didácticas de educación patrimonial en Bolonia: análisis de prácticas museo-escuela. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 233-254). Trea.
Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*(20), 8736. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/su12208736
Gómez Hurtado, I. (2020). Hacia una educación patrimonial inclusiva: una propuesta didáctica para todos. M.C. Fuentes (Ed). *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Pp. 663-674). Madrid: Editorial Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/innovacion-docente-e-investigacion-en-educacion-y-ciencias-sociales/9788413245621/ ISBN: 978-84-1324-562-1 ISBN electrónico: 978-84-1324-562-1
Gómez Hurtado, I. y Cuenca López, J.M. (2019). Hacia un patrimonio inclusivo: Análisis de experiencias didácticas con personas con capacidades diferentes. En F. Veiga (2019). Envolvimento dos Alunos na Escola:Perspetivas da Psicologia e Educação, Inclusão e Diversidade. III Congresso Inter nacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Inclusão e Diversidade. Universidade de Lisboa (PP. 136-153). Del 15 al 17 de Julio de 2019. ISBN: 978-989-8753-60-1
Gómez-Hurtado, I. y Delgado Algarra, E. (2019). Aprender a enseñar el patrimonio desde la metodología de trabajo por proyectos: una experiencia en el Grado de Educación Primaria. En M.J. Hortas; A. Dias

y N. De Alba. Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica. Actas de XXX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa Del 9 al 11 de abril de 2019. ISBN: 978-989-8912-06-0

Gómez Hurtado, I. (2019). Ponencia titulada "Educación Patrimonial e inclusión" en el III Congreso Internacional Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial. Del 28 al 30 de octubre de 2019. Huelva. Universidad de Huelva.

Gómez-Hurtado, I.; Cuenca López, J.M. y Borghi, B. (2019). Hacia un patrimonio inclusivo: buenas prácticas para atender a la diversidad en cuatro museos de Bolonia. **en el III Congreso Internacional Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial de la** Universidad de Huelva. Del 28 al 30 de octubre de 2019.

Gómez Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. (2018). El patrimonio como elemento inclusivo para la atención de personas con capacidades diferentes: una experiencia didáctica. Congreso: The Faro Convention in research-action: cross-fertilization roads between heritage and participatory citizenship.workshop. Huelva.

Gómez Hurtado, I.; Borghi, B. y Cuenca López, J.M. (2018). Educación patrimonial para el desarrollo de una escuela inclusiva. I Congreso internacional sobre educación artística y ciudadanía. Universidad de Málaga. Málaga del 28 al 30 de noviembre de 2018. Libro de acta en prensa.

Gómez Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. (2018). Hacia una educación patrimonial inclusiva. Un estudio en las escuelas y museos de Bolonia (Italia). En O. Fontal; A. Ibáñez, M. Domingo; P. Jiménez y M. Martínez. (Eds.). Congreso: IV Congreso Internacional de Educación y Patrimonio (Pp. 65-71). 17 al 19 de Madrid. NIPO: 822-19-098-4

Gómez Hurtado, I.; Borghi, B.; Dondarini, R. y Balletti, F. (2018). La fiesta internacional de la historia de Bolonia como buena práctica de educación patrimonial para el desarrollo de la inteligencia emocional y patrimonial. En Congreso: IV Congreso Internacional de Educación y Patrimonio. 17 al 19 de Madrid.

Gómez, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(1), 103-111 Enlace web: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayo

Gómez Hurtado, I. y Cuenca López, J.M. (2017). Trabajar las emociones a través de la Educación Patrimonial con personas con capacidades diferentes: una aproximación teórica. II Jornadas Prácticas y reflexiones en Educación Patrimonial. Donosti-San Sebastián. 2017. 26 y 27 de octubre de 2017.

Gómez Hurtado, I. y Cuenca López, J.M. (2017). Trabajar las emociones desde la Educación Patrimonial para atender a la diversidad del aula. En R. Martínez; R. García y C.R. García. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación. Actas del XXVIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (Pp. 649-657). Córdoba. Del 4 al 6 de abril de 2017. ISBN electrónico: AE-2017-17004516

Gómez Hurtado, I.; García Prieto, F.J. y Abril, M.C. (2016). Atención a la Diversidad en el área de Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En López-Facal, R. Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano (Pp. 890-899). Universidad de Santiago de Compostela. Del 17 al 19 de noviembre de 2016. ISBN: 978-84-617-8000-6

Gómez Hurtado, I. y García Prieto, F.J. (2016). Atención a la diversidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. García Ruíz, A. Arroyo, y B. Andreu (2016). Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global (Pp. 290-298). En XXVII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. ISBN: 978-84-8198-946-5

Fuente: elaboración propia

3.4. Participantes

La selección de los participantes ha estado supeditada al objetivo y a la propia idiosincrasia de cada una de las subfases de la investigación. Tal y como hemos descrito arriba, dentro de la fase de recogida de campo, encontramos tres subfases en las cuales la selección de los participantes se ha realizado siguiendo diferentes criterios que ahora exponemos.

En relación a la primera subfase, se seleccionaron las propuestas didácticas de las instituciones patrimoniales de la ciudad de Bolonia que participaron en la feria de muestras para docentes en septiembre de 2018 dado que estas participaban en el Proyecto "Le radice per volare" y mostraron interés en la participación en la investigación. Todas ellas nos facilitaron las propuestas didácticas de sus entidades patrimoniales y se mostraron dispuestos a mantener conversaciones informales en dicha feria, para ello acudimos a la misma durante dos días completos en jornada de mañana y de tarde (Anexo V). Las entidades patrimoniales, museo o empresas de gestión cultural participantes fueron (Tabla 8):

Tabla 8.
Entidades patrimoniales, museos o empresas de gestión cultural participantes en la primera subfase de la investigación

Entidades patrimoniales, museos o empresas de gestión cultural participantes en la primera subfase de la investigación
MUSEO INTERNAZIONALE E BIBLIOTECA DELLA MUSICA DI BOLOGNA
MUSEO DEL PATRIMONIO INDUSTRIALE DE BOLONIA
TEATRO RIDOTTO CASA DELLE CULTURE E DEI TEATRI
TEATRO TESTONI RAGAZZI
TEATRO TESTONI RAGAZZI
TEATRO COMUNALE DI BOLOGNA
BIBLIOTECHE DI QUARTIERE (Varias bibliotecas)
AREA EDUCAZIONE, ISTRUZIONE E NUOVE GENERAZIONI
CITTASANE COMUNE DI BOLOGNA
AIRC NELLE SCUOLE
CENTRO UNIPOL BOLOGNA
ISTITUTO PER LA STORIA E LE MEMORIE DEL 900 PARRI
ACCAPARLANTE
FUNDAZCIONE SCUOLA DI PACE O MONTE SOLE
CINETECA BOLOGNA
TEATRO COMUNALE LAURA BETTI
TEATRO DEL BARACCANO
THE BERNSTEIN SCHOOL OF MUSICAL THEATER
FUTURE FILM KIDS
TEATRO DELL ARGINE
TEATRO DUSE
CANTIERI METICCI
GIROTONDO
CENTRO DOCUMENTAZIONE HANDICAP DI BOLOGNA. PROGETTO CALAMAIO

FANTA TEATRO
OPIFICIO GOLINELLI
FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO IN BOLOGNA
MUSEO DIDATTICO SCIENTIFICO L BOMBICCI
SISTEMA MUSEALE DI ATENEO
FUNDAZIONE GOLINELLI
MUSEO MARCONI
MUSEO DI CA`LA GHIRONDA
FIC EATALY WORD
GRUPO HERA
REMIDA
CENTRO DI EDUCAZIONE E INFORMAZIONE SU ENERGIA E RIFIUTI
CANALI DI RENO
FONDAZIONE MASSIMO E SONIA CIRULLI
RENO GALLIERA
MUSEO DI ARTI E MESTIERI PIETRO LAZZARINI PIANORO
MUSEO DI ARTI E MESTIERI PIETRO LAZZARINI PIANORO
MUSEO CIVIICO ARCHIOLOGICO Luigi fantini
MUSEO CIVICO DI IMOLA
ISTITUZIONE VILLA SMERALDI, MUSEO DELLA CITILTÀ CONTADINA SAN MARINO DI BENTIVOGLIO
Fundazione cardinale Giacomo lercaro RACCOLTA LERCARO
ISTITUZIONE VILLA SMERALDI, MUSEO DELLA CITILTÀ CONTADINA SAN MARINO DI BENTIVOGLIO
MUSEO DAVIA BARGELLINI
CENTRO ASCOLTO ANTONIANO
MUSEO CÍVICO ARCHEOLOGICO A CREPELLANI
CANALE EMILIANO ROMAGNOLO

Fuente: elaboración propia

El objetivo de la segunda subfase era estudiar buenas prácticas inclusivas escuela-museo adentrándonos en los objetivos, contenidos, actividades, accesibilidad del patrimonio y relación del mismo con la educación emocional y la educación especial. Teniendo en cuenta el mismo, el equipo de investigadores del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna y el Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, realizaron la selección de cuatro entidades patrimoniales que cumplían tres criterios: facilidad en el acceso al campo, buenas prácticas didácticas escuela-museo y alguna actividad realizada para personas con capacidades diferentes. Así, en esta subfase participaron cuatro museos de la ciudad de Bolonia, Rímini y Ravenna.

En el caso de la ciudad de Bolonia, los museos participantes fueron el Museo Internazionale e Biblioteca della Musica di Bologna y el Museo del Patrimonio Industriale de Bolonia. En la siguiente tabla encontramos una pequeña reseña informativa de ambos museos (tabla 9):

Tabla 9.
Reseñas Museo e Biblioteca della Musica di Bologna y Museo del Patrimonio Industriale de Bolonia

Museo	Reseña
Museo y Biblioteca Internacional de la Música de Bolonia	El Museo y Biblioteca Internacional de Música de Bolonia, fruto de un proyecto cultural llevado a cabo por el Ayuntamiento de Bolonia con la contribución de la Presidencia del Consejo de ministros y el Ministerio de Patrimonio y Actividades Culturales, fue inaugurado en mayo de 2004 en el fascinante contexto arquitectónico del Palacio Sanguinetti del siglo XVI con vistas a la céntrica Strada Maggiore. El Palacio fue donado a la ciudad por Eleonora Sanguinetti en 1986 y ha sido objeto de una cuidadosa restauración para devolver a su esplendor original los ricos frescos interiores que, realizados entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, lo convierten en uno de los ejemplos más altos del período napoleónico y neoclásico en Bolonia. El objetivo principal en la creación de este Museo de la Música es reiterar la importancia de la experiencia boloñesa en el arte de la música, pero también llamar la atención del público hacia el rico y variado patrimonio de bienes musicales que posee y custodia el Ayuntamiento de Bolonia. Destacamos del mismo la gran oferta de propuestas didácticas experienciales que se lanzan a diferentes públicos siendo una característica de la misma la vivencia personal del patrimonio musical que ofrece dicho museo. http://www.museibologna.it/musica/documenti/56398
Museo del Patrimonio Industriale de Bolonia	El Museo está ubicado en el horno Galotti "Battiferro", a lo largo del Canal Navile, cuya construcción data de 1887. En 1966 cesó toda actividad, posteriormente fue reestructurada por la Administración Municipal con criterios de conservación del horno Hoffmann y de recuperación de las salas de las plantas superiores, destinadas al secado de materias primas. En el edificio que alberga el Museo desde 1997 se producían ladrillos de construcción (ladrillos, teja perforada, teja, teja hueca, sombreretes) y terracota ornamental (marcos, repisas, jarrones), empleando a unos doscientos trabajadores. El procesamiento que trabajaron en "fuego continuo". La extensión total de los espacios expositivos es de unos 3000 metros cuadrados en tres plantas con equipamiento explicativo en italiano e inglés. Un edificio adyacente alberga una sala de exposiciones temporales, oficinas, biblioteca y archivo. Remarcamos la preocupación importante del equipo didáctico del museo por hacer accesible el patrimonio a todos los públicos para que la sociedad boloñesa pueda conocer uno de sus principales motores industriales durante un largo periodo. http://www.museibologna.it/patrimonioindustriale/documenti/51918

Fuente: elaboración propia a partir de http://www.museibologna.it/patrimonioindustriale/documenti/51918 y http://www.museibologna.it/musica/documenti/56398

En el caso de Rímini, el museo estudiado fue el Museo della Città de Rímini, cuya reseña se encuentra en la tabla 10:

Tabla 10.
Reseña Museo della Città de Rímini

Museo	Reseña
Reseña Museo della Città de Rímini	Rimini es una ciudad de testimonios milenarios y el Museo de la Ciudad habla de su identidad histórica y cultural Ubicado en el Colegio Jesuita del siglo XVIII y llamado así por el historiador Luigi Tonini desde 2015, el Museo contiene memorias cívicas de excavaciones, iglesias y edificios de la ciudad e importantes obras almacenadas. Este museo destaca por la cantidad de patrimonio que guarda y la elaboración constante de materiales didácticos que acerquen el patrimonio a las edades más tempranas. http://www.museicomunalirimini.it/it/musei/museo-della-citta-luigi-tonini

Fuente: elaboración propia a partir de http://www.museicomunalirimini.it/it/musei/museo-della-citta-luigi-tonini

Finalmente, el cuarto museo estudiado en esta segunda subfase es el Tamo Museo del Mosaico, su información la recogemos en la tabla 11:

Tabla 11. Reseña Tamo Museo del Mosaico

Museo	Reseña
Tamo Museo del Mosaico	El Museo Tamo Mosaico es un museo dedicado a los mosaicos antiguos y contemporáneos, ubicado en el espléndido conjunto monumental de San Nicolò. La iglesia del siglo XIV ofrece un fascinante recorrido museístico a través de excelentes hallazgos, muchos de los cuales son inéditos. Caricaturas de los grandes maestros de la restauración, sinopias y la sección dedicada a los materiales, con esmaltes y pan de oro de la vidriería Angelo Orsoni de Venecia, dan vida a un recorrido que introduce al visitante en un "laboratorio" de Arte Mosaico y acompaña a descubrir cómo "hacer" mosaicos no es un simple procedimiento técnico, sino un maravilloso lenguaje artístico, autónomo y complejo. Destacamos de este museo su riquísima oferta de propuestas didácticas, su preocupación importante por la accesibilidad del patrimonio y el trabajo del equipo didáctico de programación de actividades significativas, experienciales y vivas, principalmente entorno al patrimonio de los mosaicos. https://www.tamoravenna.it

Fuente. Elaboración propia a partir de https://www.tamoravenna.it

En la tercera subfase, se ha analizado el proyecto “Le radici per volare”. Para el estudio de caso del mismo han participado en esta subfase el equipo de investigadores implicado en la Università de Bologna, un centro educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y dos museos implicados también en la segunda subfase, el Museo

y Biblioteca de la Música y el Museo del Patrimonio Industrial de Bolonia. Describimos, por tanto, los participantes relacionados con la universidad y el centro educativo.

Tabla 12.
Participantes del Estudio de caso

Participantes	Reseña
Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna y el Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna	El Centro Internacional Dipast para la Didáctica de la Historia y el Patrimonio fue fundado en octubre de 2008 por iniciativa de la Facultad de Educación, hoy Departamento de Educación "Giovanni Maria Bertin" de la Universidad de Bolonia y tiene su sede en el mismo Departamento via Filippo Re, 6. El Centro se propone como punto de apoyo y lugar de debate sobre el estudio y la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural y ambiental. En particular, a través de la propuesta y el intercambio de supuestos, terminologías, métodos, prácticas y herramientas adoptadas en varios lugares y países, el Centro pretende recopilar y mejorar la amplia gama de experiencias, investigaciones, proyectos y actividades realizadas en los últimos años en un a nivel nacional e internacional en el campo de la enseñanza de la historia y la educación patrimonial, el sector del patrimonio cultural (archivos, bibliotecas, centros documentales, museos, galerías de arte) y el sistema asociativo articulado. Han participado en la investigación dos investigadores y una investigadora del centro. La profesora Beatrice Borghi orientando y guiando la investigación en la ciudad de Bolonia y el resto de investigadores, junto a ella, en el desarrollo de entrevistas y observaciones en relación a las actividades que implica el proyecto estudiado. https://centri.unibo.it/dipast/it
Centro Educación de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Instituto Comprensivo)	El Instituto Comprensivo nº 6 está compuesto por 7 escuelas situadas cada una en un lugar concreto de la ciudad de Bolonia, todas ellas en la misma de dos zonas educativas diferentes. Estas son las siguientes: • Scuola dell'Infanzia: GIORDANI • Scuole Primarie: ERCOLANI y GIORDANI • Scuola Secondaria di 1° grado: IRNERIO (sede) y IRNERIO (succursale). • Scuola Ospedaliera: GOZZADINI presso Policlinico Sant'Orsola-Malpighi y N.E.S (NUCLEO EDUCATIVO SPECIALE) presso Ospedale Bellaria. Los proyectos y actividades de las escuelas del Instituto Integral se inspiran en tres principios esenciales, sin los cuales Escuela y Familia no pueden activar un correcto proceso educativo-formativo: familia, escuela, territorio. Nuestro estudio se enmarcó principalmente en la actividad realizada en la escuela Primaria Ercolani. La Escuela Primaria Ercolani está ubicada en el distrito de Santo Stefano. El complejo está formado por 8 clases con el siguiente horario lectivo: los lunes y viernes de 8.25 a 12.30 horas y los martes,

miércoles y jueves de 8.25 a 16.30 horas. Esta compuesta por un edificio con tres plantas. Su estructura es:

- Planta entresuelo: 2 accesos (entrada principal y salida de emergencia y de servicio), 1 pasillo con dos escaleras; 1 ascensor; 1 baño para adultos; 3 refectorios, 2 aulas para talleres vespertinos, 1 aula para uso de secretaría (depósito de papelería - fotocopiadora) 2 baños múltiples para niños; 1 cuarto para colaboradores, 1 oficina para el comedor.
- Primera planta: 2 pasillos, 3 aulas por cada pasillo, 2 aulette de apoyo, 2 baños múltiples para niños; 1 baño para adultos.
- Segunda planta: 2 pasillos, 1 sala de lectura, 1 sala de apoyo, 1 sala de audiovisuales, 1 sala de apoyo, 1 sala de informática.
- Espacios exteriores: 1 patio. 2 gimnasios en común con el 1° de secundaria Irnerio.

En esta escuela trabajan 19 docentes de Educación Primaria, 3 asistentes didácticos y 2 colaboradores escolares.

A partir del 5 de junio de 2016, con la entrada en vigor de la ciudad metropolitana, los complejos escolares pertenecen a dos barrios diferentes, que tienen características socioeconómicas, medios económicos y formas de organización diferentes.

El Plexus Ercolani / Irnerio pertenece al distrito de Santo Stefano, mientras que el Plexus Giordani pertenece al distrito de San Vitale - San Donato.

En el complejo Ercolani/Irnerio, la procedencia de las familias es media-alta y la presencia de estudiantes extranjeros es relativamente baja. Por el contrario, en el complejo Giordani, ubicado en una zona de la ciudad con una fuerte tradición inmigratoria, la presencia de alumnos de origen extranjero es alta y las familias tienen un nivel socioeconómico medio-bajo.

Sin embargo, ambos complejos, ubicados en una posición central o semi-central, representan un excelente punto de partida para salidas educativas dirigidas al rico patrimonio cultural y artístico de Bolonia.

El vínculo entre la escuela y la Universidad parece fuerte, tanto gracias a los talleres y lecciones que ofrecen las distintas facultades (Física, Biología, Paleontología), como gracias a las pasantías universitarias y a la Fiesta de la Historia (Proyecto “Le radice per volare”, promovidas por la Facultad de Educación, no lejos del instituto.

Además, se puede aprovechar al máximo la red de museos de la ciudad, cines, teatros, bibliotecas y todas las propuestas cívico-culturales de la ciudad. El Municipio promueve acciones de integración y proporciona herramientas de acogida, alfabetización y apoyo lingüístico para la integración escolar de estudiantes extranjeros.

En este caso, han participado cuatro maestras de Educación Primaria, una maestra jubilada del centro educativo de Primaria que participa como enlace entre la escuela y la universidad y la directora del centro.

https://cutt.ly/HXIrNzP

Fuente: elaboración propia a partir de https://centri.unibo.it/dipast/it y https://cutt.ly/HXIrNzP

3.5. Instrumentos de recogida y análisis de los datos

La investigación que se ha realizado se enmarca, tal y como hemos dicho anteriormente, en un enfoque cualitativo característico en todas las fases del estudio. La investigación se ha presentado en 8 publicaciones principales que constituyen el cuerpo de la tesis doctoral. Se presentan por tanto dos artículos teóricos que forman parte de las primeras fases del proyecto EPITEC y de la fase preparatoria de la tesis doctoral, en el primer artículo, se profundiza en las conexiones existentes entre la didáctica de las ciencias sociales y la atención a la diversidad esclareciendo los vínculos y la importancia de desarrollar una didáctica de las ciencias sociales inclusiva (Gómez-Hurtado y Delgado-Algarra, 2018) y, en el segundo artículo, se realiza una fundamentación teórica centrada en los conceptos de educación patrimonial, educación especial o inclusiva y educación emocional, ofreciendo una aproximación a los aportes de la educación patrimonial para el desarrollo de las emociones y una educación patrimonial que permita la accesibilidad a personas con capacidades diferentes y potencie la educación para la diversidad (Gómez-Hurtado y Cuenca, 2022). En ambos artículos, se ha realizado un análisis de documentos (Abero et al., 2015) desarrollando un análisis sistemático de la literatura basado en los pasos aportados por Creswell (2002). Se utilizaron diferentes bases de datos tales como Eric, Science Direct, Google Academic, Isoc y Scopus para la revisión de artículos, pero también otras bases como Teseo o Proquest y EBSCO para la revisión de tesis o revistas y actas de congresos específicas en dichas temáticas. Se elaboraron dos fichas de análisis diferenciando entre investigaciones y experiencias didácticas (Anexo: ficha investigación y Anexo: ficha experiencias), estas fichas de análisis fueron discutidas por varios expertos para asegurar la validez de las mismas. El tercer artículo, corresponde a la primera subfase de la fase de campo de la tesis doctoral, en este artículo se presenta un análisis de las propuestas didácticas de las principales entidades patrimoniales de la ciudad de Bolonia que expusieron sus prácticas en la Feria para docentes de 2018 (Borghi et al., 2022). Para la recolección de datos de esta subfase se utilizaron como instrumentos y técnicas el análisis de documentos (propuestas didácticas de todas las entidades patrimoniales), la observación (visita a una selección de elementos patrimoniales y experiencias didácticas) y las entrevistas (entrevista a dos equipos didácticos seleccionados de las entidades patrimoniales). El cuarto y quinto artículo que presentamos emerge de la segunda subfase de la fase de campo, en el cual se realizó un estudio de caso del proyecto “Le radici per volare” (Gómez-Hurtado et al, 2021 y Gómez-Hurtado et al., 2022), para ello, se utilizaron para la recogida de datos instrumentos y técnicas tales como el análisis de documentos (cuadernos de los alumnos, publicaciones relacionadas y documentos sobre el proyecto), entrevistas (equipo de investigadores de la universidad, maestros y maestras de una escuela, maestra jubilada y dos equipos didácticos de entidades patrimoniales participantes) y observaciones (experiencias desarrolladas en el marco del proyecto). En el sexto artículo, se presenta un estudio multicasos de cuatro museos italianos pertenecientes a la ciudad de Bolonia, Rímini y Ravenna, todos ellos caracterizados por sus buenas prácticas en educación patrimonial y sus activas relaciones con la universidad (Gómez-Hurtado et al., 2020).

Para dicho estudio se desarrollaron análisis de documentos (análisis de las propuestas didácticas presentadas en folletos y webs y de diferentes materiales didácticos), observaciones (visita a los cuatro museos y algunas experiencias didácticas de los mismos) y entrevistas (entrevistas a los 4 equipos didácticos de los museos). La séptima y octava publicación que cierran el compendio de artículos corresponden a la fase analítica y de información. En el caso de la séptima publicación se realiza un análisis de todos los datos recaudados llegando a 10 ideas claves para una educación patrimonial inclusiva (Gómez-Hurtado, 2021) y la octava publicación ofrece una propuesta didáctica de educación patrimonial inclusiva para desarrollar en la etapa de educación infantil y primaria (Gómez-Hurtado, 2020).

Los principales instrumentos en las diferentes subfases de recogida de información ha sido el análisis de documentos, la observación y las entrevistas siendo estos característicos del enfoque cualitativo el cual define nuestro estudio.

- **Revisión y análisis de documentos**

Las técnicas indirectas o no interactivas pueden ayudarnos en diferentes objetivos tales como apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, validar y contrastar la información obtenida o reconstruir los acontecimientos y generar hipótesis. Como más significativas destacan la revisión de documentos oficiales y documentos personales. (Buendía, 1998). Entre los documentos oficiales podemos revisar registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes, etc.; mientras que los documentos no oficiales o personales, son aquellas narraciones hechas por los propios sujetos implicados, donde describen sus acciones, experiencias y creencias, tales como diarios, cartas, biografías, etc. (Hammersley y Atkinson, 1995). El "Análisis de Contenido" se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Porta y Silva, 2003).

En nuestra investigación, la revisión de documentos ha tenido diferentes propósitos en cada momento del estudio. En la fase preparatoria, la revisión de documentos se ha centrado en el análisis de artículos, capítulos, disertaciones o tesis doctorales y aportaciones teóricas para la construcción de un constructo teórico que constituyera la fundamentación epistemológica de nuestra tesis doctoral. Para ello, se analizaron 100 documentos en los que se entrelazaban por binomio o trio, los tres pilares teóricos de nuestra investigación: educación patrimonial, educación inclusiva y educación emocional. De esta forma, como dice Bisquerra (2004, p. 98), la revisión de documentos nos ha ofrecido una comprensión profunda del estado de la cuestión, nos ha facilitado indicaciones y sugerencias para realizar el estudio y nos ha aportado una estimación de las probabilidades de éxito.

Posteriormente, en la fase de campo, el análisis de documentos ha tenido el propósito de apoyar otros métodos más directos de recogida de datos tales como la observación y la entrevista, y validar y contrastar la información obtenida con los mismos. En la primera subfase, el estudio de las propuestas didácticas de las entidades patrimoniales y gestión cultural de la ciudad de Bolonia participantes en la Feria para

docentes de 2018, se revisó y analizó la información didáctica de dichas entidades desarrollada en los folletos informativos para el curso 2018-2019 y los materiales didácticos, en algunos casos, elaborados por cada una de la entidades para utilizar en las actividades completando dicha información con el análisis, en algunos casos, de contenido de las páginas webs. En total se revisaron las propuestas didácticas de 50 entidades patrimoniales. En las segunda subfase, el desarrollo del estudio multicasos de cuatro museos de Bolonia, Rímini y Ravenna, el análisis de documentos se centró en las propuestas didácticas de dichos museos y en el material didáctico utilizado por los mismos facilitados por los equipos didácticos de dichos museos, además de la información facilitada en la web. Por último, el análisis de documentos en la tercera subfase de la fase de campo, el estudio de caso del proyecto "Le radice per volare" consistió en el análisis de los cuadernos del alumno elaborados como tarea final en el proyecto "Le radice per volare", la planificación de los maestros y maestras y los documentos publicados sobre dicho proyecto. Se analizaron 8 cuadernos de diferentes cursos académicos, una planificación didáctica del curso 2017-2018 y diferentes publicaciones relacionadas con el proyecto.

Finalmente, en la fase de análisis de la información y la fase informativa se utilizó la revisión de documentos para contrastar datos y validar la información, revisando de nuevo la documentación ya citada anteriormente.

En el apartado de resultados, las citas textuales de documentos se incluirán especificando el nombre "Documento", seguido del documento que es, el número de orden analizado y la página (ej. Documento. Cuaderno del alumno 1. P. 6).

Tabla 13.
Uso de la revisión y análisis de documentos en las diferentes publicaciones

Revisión y análisis de documentos		
Fase preparatoria	Publicación: Gómez, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1), 103-111 https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1767	Revisión bibliográfica de las conexiones entre Didáctica de las Ciencias Sociales y la Atención a la diversidad
	Publicación 2: Gómez-Hurtado, I. y Cuenca, J.M. Heritage Education and Especial Education: working on emotions with differently abled people through heritage. En Heritage and Society, https://doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221	Revisión bibliográfica sistemática de 100 documentos con los descriptores: educación patrimonial, educación inclusiva/especial y educación emocional.
Fase de Campo	Publicación 3. Subfase 1: propuestas didácticas.	Revisión y análisis de las propuestas

	Borghi, B Cuenca-López, J. M. & Gómez-Hurtado, I., (2022). For an inclusive history and heritage. An Analysis of school-museum educational practices in Bologna. En *Journal of Tourism, Culture and Territorial Development*, (Aceptado).	didácticas y materiales de las 50 entidades patrimoniales que participaron en la Feria para docentes de Bolonia en 2018.
	Publicación 6: Subfase 2: estudio multicasos Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*(20), 8736. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/su12208736	Revisión y análisis de las propuestas didácticas y materiales de 4 museos situados en Bolonia, Ravenna y Rímini.
	Publicaciones 4 y 5: Sufase 3: estudio de caso "Le radice per volare" Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". En *Estudios Pedagógicos.* (Aceptado) Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M. ., & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. Didattica Della Storia. *Journal of Research and Didactics of History,* 3(1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049	Revisión y análisis de publicaciones relacionadas con el proyecto, 8 cuadernos finales del alumnado. y producciones del alumnado a lo largo de la experiencia.
Fase de Análisis *Fase informativa*	Publicación 7: buenas prácticas de educación patrimonial inclusiva Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 175-194). Trea.	Revisión y análisis de los datos de toda la información recaudada a lo largo de la tesis para el contraste y validación de los datos.
	Publicación 8: propuesta de educación patrimonial Gómez Hurtado, I. (2020). Hacia una educación patrimonial inclusiva: una propuesta didáctica para todos. En M.M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R. M. Del pino, B. M. Tortosa, J.J. Gázquez, M.C. Pérez. (2020). *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 663-672). Dykinson.	Revisión y análisis de los datos de toda la información recaudada para la elaboración de una propuesta de educación patrimonial inclusiva.

Fuente: elaboración propia.

- **Observaciones**

En la investigación social o educativa, la observación y los escritos de lo observado se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. Se destaca que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos, cuestionamientos que nos llevan a la indagación del tópico (Martínez, 2007, p. 73).

Los propósitos esenciales de la observación en nuestra investigación coinciden con los propuestos por Hernández-Samperiy y Mendoza (2018, p. 445):

a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Patton, 2015).
b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles et al., 2014).
c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010 y Grinnell, 1997).
d) Generar hipótesis para futuros estudios.

De acuerdo con García et al. (2001) la observación puede adoptar diferentes formas según el grado de sistematización que se dé en la planificación de la misma y, adoptando un segundo criterio, según el nivel de implicación/participación del observador. Centrándonos en la implicación/participación del observador, en nuestro estudio, la observación tanto participante como no participante, ha sido uno de los instrumentos más utilizados. Necesitábamos entrar y conocer la realidad del proyecto "Le radice per volare" en los diferentes contextos que participan en él, las entidades patrimoniales y la escuela y también quisimos conocer el contexto de Bolonia, observar su patrimonio, observar sus edificios, observar en sí la realidad circundante, porque esto era realmente lo que nos podía dar una idea clara de la cultura que se vive y respira en ella entorno al patrimonio y la accesibilidad al mismo, y, sobre todo, nos podía ayudar a entender muchas de las cosas que se desarrollan en la ciudad entorno al patrimonio y las relaciones existentes entre los diferentes participantes. Esta observación no participante consistía exclusivamente en contemplar lo que estaba aconteciendo en las diferentes realidades que han participado en nuestro estudio (entidades patrimoniales, escuela y universidad), intentando evitar la interacción con el entorno; era ver y registrar los hechos desde un plano objetivo.

De otro lado encontramos la observación participante que es reflexiva, donde el investigador "pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia... toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126).

> "La observación participante es una técnica interactiva de «participar» hasta cierto punto en las situaciones que ocurren, de forma natural, durante un periodo de tiempo y escribir extensas notas de campo que describen lo que ocurre. El investigador no recoge datos para responder a una hipótesis especifica; más bien,

> las explicaciones se derivan inductivamente de las notas de campo. Ya que el contexto de las observaciones es importante, el investigador debe ser cuidadoso en documentar su papel en la situación y qué efecto puede tener en los resultados" (McMillan et al., 2005, p. 51).

Este es el tipo de observación que hemos desarrollado para el estudio del proyecto "Le radici per volare". Para la recogida de datos de la observación tuvimos siempre presente los objetivos de la investigación, teniendo siempre presente qué es lo que queríamos observar (Anguera, 2003), y el sistema de categorías elaborado por el equipo EPITEC, siendo una observación determinada, aunque no llegaba a ser propiamente una observación sistematizada por la complejidad de recoger los detalles. En ocasiones se daba lo que McMillan et al. (2005) llaman observación de campo dado que se realizaban "informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y de los escenarios en forma de notas de campo" (p.51).

La confianza de los participantes, sobre todo en el contexto de la universidad, hizo que se pasara progresivamente de una observación más pasiva a otra más moderada y activa (Vázquez y Angulo, 2003), dándose así en algunos momentos de la investigación lo que llama Penalva et al. (2015, p. 62) una "*observación con participación activa*". No olvidamos durante esta fase de campo que este tipo de observación puede sesgar la investigación (Monahan y Fisher, 2010), de tal forma que utilizamos otros instrumentos y tipos de observación para no caer en ello.

Para el registro de las observaciones hemos utilizado sistemas narrativos, ya que buscábamos descripciones detalladas de lo que acontecía a nivel educativo alrededor del patrimonio en Bolonia, su accesibilidad y la atención a las personas con capacidades diferentes.

Para ello, hemos hecho uso de otro instrumento, el diario del investigador o notas de campo, utilizando de forma transversal en la investigación. Se ha utilizado como técnica propia de recogida de información y como complemento a las observaciones y entrevistas, sirviéndonos en las observaciones para realizar anotaciones del tiempo, el espacio, la perspectiva de la investigadora… o en las entrevistas para anotar las expresiones no verbales del entrevistado y todas aquellas impresiones y reflexiones de la investigadora, pre y posterior a la entrevista. Consideramos que es importante mantener un orden en las mismas siendo importante que sean completas, precisas y detalladas para que se dé una recogida de datos adecuada de la observación (Taylor y Bogdan, 1986).

Las observaciones se han registrado anotando la fecha, el lugar, los participantes de la situación y la relación de acontecimientos realizando una primera relación del contenido a la categoría o sistemas de categorías (Anexo VI).

En el apartado de resultados y conclusiones, las observaciones se citarán utilizando el nombre "Observación", seguido de la fecha de la observación, el lugar y los participantes de la misma (ej. Observación 1, 02/0972018, Centro Educativo Ercolani, Maestras de Educación Primaria e Investigadora).

Tabla 14.
Observaciones en la investigación por publicación

Uso de las observaciones en la investigación en las diferentes publicaciones		
Fase de Campo	Publicación 3. Análisis de propuestas didácticas.	Observación y participación en la Feria de Docentes de Bolonia de 2018.
	Publicaciones 4 y 5. Estudio de caso "Proyecto Le radice per volare"	6 observaciones en diferentes momentos de la puesta en práctica del proyecto y en diferentes contextos (escuela, lugar patrimonial y universidad)
	Publicación 6. Estudio multicasos en entidades patrimoniales.	Observaciones de las exposiciones y de actividades realizadas en los cuatro museos.
	Publicación 7. Análisis de buenas prácticas	Todas las observaciones anteriores
	Publicación 8. Propuesta de educación patrimonial inclusiva	Todas las observaciones anteriores

Fuente: elaboración propia

- **Entrevistas**

Dar voz a los protagonistas de la investigación ha sido una de nuestras intenciones prioritarias para conocer de primera mano sus vivencias e impresiones en relación al patrimonio y la atención a las personas con capacidades diferentes desde las entidades patrimoniales. Así, la entrevista se ha convertido en uno de los instrumentos clave de nuestro estudio. La entrevista, como instrumento de recogida de datos de la investigación cualitativa, es otra de las técnicas denominadas directas o interactivas realizadas a los informantes clave de la investigación (Buendía, 1998). La entrevista se considera además un instrumento óptimo para completar la información de la observación (Espinoza, 2020). La entrevista se puede definir como una reunión donde se conversa e intercambia información entre el entrevistador y el o los entrevistados, consiguiendo a través de preguntas y respuestas construir conjuntamente significados sobre un tema (Díaz et al., 2021; Hernández-Samperi y Mendoza, 2018). Las personas entrevistadas pueden describir y narrar su día a día respecto al tópico estudiado (Escudero y Cortez, 2017).

Las entrevistas nos han permitido dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación, conociendo cómo atienden a la diversidad las entidades patrimoniales y museos de la ciudad Bolonia en sus propuestas didácticas, profundizando en la realidad de cuatro museos y en sus prácticas con las personas con capacidades diferentes y estudiado en profundidad el proyecto "Le radice per volare" como buena práctica de educación patrimonial inclusiva escuela-museo. En muchos casos, se han convertido en entrevistas en profundidad llevándose a cabo una conversación con un objetivo, teniendo como base una serie de preguntas generales que abordan los temas más relevantes que nos llevan a resolver los objetivos específicos del estudio (McMillan et al., 2005).

La estructura de la entrevista fue elaborada por la propia investigadora teniendo de base al sistema de categorías EPITEC, teniendo en cuenta los participantes en cada caso. Nos hemos decantado por una entrevista semiestructurada no olvidando en ningún momento el objetivo específico que perseguíamos, requiriendo en todo momento de cierta planificación y estructuración (Díaz et al., 2021). Se ha elaborado una guía de preguntas abiertas entre las que predominan cuestiones de opinión y conocimientos (McMillan et al., 2005), estas nos permitieron seguir un orden flexible dando libertad al entrevistado para responder en cada momento lo que considere sin perder de vista el objetivo de la entrevista.

Los protocolos de entrevistas en español fueron revisados por tres expertos en educación patrimonial o educación inclusiva y, posteriormente, se tradujeron a italiano siendo revisados por dos expertos en educación patrimonial, así nos asegurábamos la intencionalidad de las mismas en el contexto del estudio. Los protocolos de entrevistas pueden ser consultados en los anexos (Anexo VII, anexo VIII y anexo IX).

Todas las entrevistas fueron transcritas en italiano y, posteriormente, traducidas al castellano. En el apartado de resultados y conclusiones se citarán con el nombre "Entrevista", seguido del número del que se trata, el cargo que ocupa la persona entrevistada y la página donde se encuentra la frase escogida (Ejemplo: Entrevista 1. Maestra Jubilada del Centro Educativo Ercolani, p. 3).

Tabla 15.

Entrevistas realizadas por publicación

Uso de las entrevistas en la investigación en las diferentes publicaciones		
Fase de Campo	Publicación 3. Análisis de propuestas didácticas.	Conversaciones informales: Preguntas cortas en la jornada organizada por el Commune de Bologna.
	Publicaciones 4 y 5. Estudio de caso "Proyecto Le radice per volare"	1 entrevista al equipo de profesores coordinadores del proyecto en la universidad, 3 entrevistas en profundidad a una maestra jubilada iniciadora del proyecto en las escuelas, una entrevista a 4 maestras de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 1 entrevista a la directora de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 4 entrevistas a gestores didácticos de instituciones participantes en el proyecto
	Publicación 6. Estudios multicasos en entidades patrimoniales.	4 entrevistas a gestores didácticos y 4 entrevistas a miembros de los equipos didácticos de los museos de Ravenna, Rímini, el Museo Industriale de Bologna y la Biblioteca y Museo de la Música de Bolonia.
	Publicación 7. Análisis de buenas prácticas	Todas las entrevistas anteriores
	Publicación 8. Propuesta de educación patrimonial inclusiva	Todas las entrevistas anteriores

Un resumen de los instrumentos utilizados en las diferentes subfases de la fase de campo se puede encontrar en la tabla 16:

Tabla 16.
Instrumentos de recogida de la información

Fase 2: Trabajo de Campo		
Subfase	**Instrumentos de Recogida de datos**	**Participantes o Informantes clave**
Estudio de propuestas didácticas	*Análisis de documentos*: Propuestas didácticas de los diferentes museos, instituciones patrimoniales y empresas de gestión cultural *Conversaciones informales*: Preguntas cortas en la jornada organizada por el Commune de Bologna.	Museos, Instituciones patrimoniales y empresas de gestión cultural (gestores o miembros de los equipos didácticos)
Estudio multicaso	*Entrevistas*: 4 entrevistas a gestores didácticos y 4 entrevistas a miembros de los equipos didácticos de los museos de Ravenna, Rímini, el Museo Industriale de Bologna y la Biblioteca y Museo de la Música de Bolonia.	Gestores y miembros de los equipos didácticos de los cuatro museos. Público que ha estado presente durante las observaciones.
	Observaciones: Observaciones de las exposiciones y de actividades realizadas en los cuatro museos.	
	Análisis de documentos: Análisis de las propuestas didácticas y la información aportada en la web por los cuatro museos.	
Estudio de caso del proyecto "Le Radice per volare"	*Entrevistas:* 1 entrevista al equipo de profesores coordinadores del proyecto en la universidad, 3 entrevistas en profundidad a una maestra jubilada iniciadora del proyecto en las escuelas, una entrevista a 4 maestras de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 1 entrevista a la directora de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 4 entrevistas a gestores didácticos de instituciones participantes en el proyecto	Profesorado universitario, maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, directora de un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, maestra jubilada, miembros de los equipos didácticos de cuatro instituciones participantes en el proyecto.
	Observaciones: 6 observaciones en diferentes momentos de la puesta en práctica del proyecto y en diferentes contextos (escuela, lugar patrimonial y universidad)	
	Análisis de documentos: Se analizaron 7 cuadernos del alumno desarrollados a lo largo del proyecto.	
	Diario: Se realizó un registro de la investigación a través de un diario de la investigadora en el cual se iban anotando cuestiones relevantes en relación a las categorías de estudio.	

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos que se ha ido realizando a lo largo de la investigación ha sido un proceso arduo y difícil, ya que la información que se ha ido recolectando ha sido

muy abundante y provenía de diferentes instrumentos de recogida de datos. Por ello, durante el desarrollo del estudio, hemos intentado que la información se fuera organizando, estructurando y secuenciando de manera que facilitara el análisis continuo de los datos, teniendo siempre presente que la recolección y el análisis de los datos son procesos que deben ir unidos de tal forma que consigamos que el análisis de los datos no se convierta en una encrucijada imposible para el investigador (Taylor y Bodgan, 1986).

De esta forma, fuimos elaborando protocolos y plantillas de cada una de las técnicas y éstas se clasificaron según distintos códigos que las ordenaban por agentes y cronológicamente. Además, realizamos un primer filtro al pasar las notas de campo al diario, o al hacer las transcripciones de las entrevistas, con vista a los posibles temas emergentes que podían ir saliendo de ellas y que enriquecerían el estudio. El proceso de análisis, por tanto, se realizó de forma permanente, señalándose en el cuaderno de campo y en las otras técnicas todas las reflexiones y relaciones que la información iba suscitando en la investigadora.

La mayoría de los expertos apuestan por un análisis basado en la reducción, la categorización, clasificación, síntesis y comparación de los datos, poniendo especial énfasis en la utilización de categorías para ello (Goetz LeCompte, 1988; McMillan et al., 2005; y Pérez Serrano, 1994). Asimismo, se desprende de esta idea que la forma más habitual para ordenar y sistematizar los datos consiste en la categorización, la cual nos permitirá realizar comparaciones y contrastes. Esta categorización debe ser flexible, puesto que lo que pretendemos es comprender y contar la realidad, por tanto va a depender de lo que se pretenda con el estudio. En este sentido Woods (1987) dice que para comprobar si se han seleccionado las categorías idóneas se debe ver si todos los aspectos del material recogido pueden acomodarse sin esfuerzo en alguna de las categorías establecida y esto fue lo que realizamos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la trayectoria de investigación de la investigadora, y dado que la tesis doctoral se enmarca dentro del proyecto EPITEC, decidimos llevar a cabo todo el procesamiento y análisis de la información mediante un proceso exhaustivo sin contar con la ayuda de un programa informático, de tal forma que se realizó una lectura cuidadosa y compresiva del contenido, extrayendo a mano las unidades de análisis en las que nos apoyábamos. Para ello, una vez ordenadas y codificadas las diferentes técnicas, se adaptó el sistema de categorías del equipo EPITEC incluyendo dos categorías y seis subcategorías.

El proceso que se siguió para dar rigor al análisis de datos fue el siguiente:

1. Reunimos todos los datos: Unimos los datos recogidos en todas las técnicas, es decir, en el diario (observaciones), las trascripciones de las entrevistas, las conversaciones informales y el análisis de los documentos. Procedimos a su lectura de forma detallada y conforme lo realizábamos iban surgiendo ideas y pensamientos que se apoyaban también en el sistema de categorización utilizado en el proyecto EPITEC, todo se iba anotando y concretando en temas. Esta lectura se realizó varias veces hasta concretar los temas definitivos que estaban directamente relacionados con los objetivos de la investigación y el proyecto EPITEC.

2. Señalamos categorías: En relación a estos temas fuimos señalando categorías, que fueron aplicadas a los textos, categorías en su mayoría coincidentes con las propuestas en el sistema de categorías del proyecto EPITEC. Los textos los teníamos divididos por segmentos que se correspondían con los párrafos.
3. Examinamos cada segmento relacionado con su categoría e incluimos categorías. Volvimos a examinar los segmentos con su categoría e intentamos relacionar las categorías entre sí buscando afinidades y contrastes. Añadimos dos categorías al sistema de categorías inicial del proyecto EPITEC.
4. Elaboración de publicaciones por categorías y subfases de campos. Las categorías nos iban a ayudar a la elaboración de las diferentes publicaciones y el informe final de la investigación. Antes de su envío a las revistas, las publicaciones fueron revisadas por los participantes de la investigación.
5. Elaboradas las publicaciones, hicimos una lectura en profundidad de las mismas y las actualizamos con nuestras interpretaciones, hasta conseguir las publicaciones finales, que fueron consensuadas con los participantes y con el director de la tesis doctoral.

Figura 5.
Proceso de análisis de datos

Fuente: elaboración propia

El estudio se enmarca en el proyecto EPITEC, por lo que ya contábamos con un sistema de categorías previo que había sido elaborado por todo el equipo de investigadores del proyecto de investigación. Partiendo de este, elaboramos un borrador con posibles categorías relacionadas con los objetivos. Aun así, el sistema estaba abierto a cambios en el proceso de análisis de esta fase. De esta forma, a cada categoría y subcategoría se le aplicó un color. Tras las primeras lecturas del material recogido se distinguieron los temas y palabras clave (accesibilidad, patrimonio, estrategias didácticas, etc.). La información que en principio no casaba con las categorías definidas en la fase

anterior se dejaba sin color (accesibilidad, atención a personas con capacidades diferentes, emociones en personas con capacidades diferentes). En una segunda lectura más detenida y reposada de todo el material, aunque centrada en los pasajes que aún no estaban categorizados, se identificaron nuevas categorías y subcategorías (las dos categorías añadidas), reformulando un nuevo sistema de categorías que nos ayudaría a analizar la información de esta segunda fase. Esto nos permitió relacionar las distintas subcategorías entre sí y éstas con las categorías a partir de la información subrayada en cada color. De esta manera, fuimos pasando de la relación entre subcategorias a la relación entre categorías, desembocando finalmente ese análisis en la relación de los temas con las diferentes categorías y objetivos de la investigación. Esto nos facilitó también la presentación del informe por objetivos y temas.

La información se analiza mediante un sistema de categorías y subcategorías organizadas en torno a la progresión del conocimiento en una evolución desde las visiones más simples a las más complejas, y de las más concretas a las más abstractas (Jiménez et al., 2010). Así, este sistema de categorías ha sido adaptado en cada una de las subfases de la investigación y de las publicaciones que se han elaborado.

A continuación, exponemos y describimos las categorías que han sido objeto de estudio en las diferentes publicaciones:

En el caso de la primera y segunda publicación, se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática. En el primer artículo, se han analizado publicaciones relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Atención a la Diversidad y el trabajo por proyectos buscando nexos de unión entre ambas. Para ello, se han revisado publicaciones internacionales y nacionales sobre inclusión escolar, trabajo por proyecto y enseñanza de las ciencias sociales con el objetivo de fundamentar el trabajo por proyectos como metodología didáctica inclusiva para el desarrollo de las ciencias sociales. El análisis de publicaciones se ha realizado, en función de este objetivo, seleccionando aquellas publicaciones de las diferentes bases de datos que nos parecían oportunas para defender este objetivo.

Tabla 17.
Categorías analizadas en el artículo 1

Categorías	Descriptores
Inclusión Escolar	Principios y características de la educación inclusiva
Didáctica de las Ciencias Sociales	Principios y características de la enseñanza de la Ciencias Sociales
Trabajo por proyectos	Principios y características que respondan a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva en la enseñanza de las ciencias sociales.

Fuente: elaboración propia

En el segundo artículo, se ha realizado un análisis de 100 documentos que han sido seleccionado siguiendo diferentes criterios que se describen en la publicación. Para el análisis de la información, se han utilizado 6 tablas de sistemas de categorías: tres para

las investigaciones y otros tres para las experiencias, uniendo los descriptores por binomios y tríos, de igual forma que se hizo la recogida de información en las publicaciones con dos fichas diferentes. Con este artículo se pretendía dar respuesta al primer objetivo específico de la tesis, contrastar los estudios llevados a cabo en el ámbito internacional respecto a la educación patrimonial y emocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, con los programas diseñados en el ámbito italiano para trabajar el patrimonio y las emociones en las instituciones educativas italianas y su repercusión en el desarrollo de procesos inclusivos, revisando las principales fuentes bibliográficas de dichos contextos.

Tabla 18.

Sistema de categorías para el análisis de investigaciones patrimonio y educación emocional del artículo 2

Investigaciones	Número de artículos
Categoría: Educación Patrimonial y Educación Emocional	
Subcategoría 1. Objetivos	
1. Desarrollar la socialización y conservación del patrimonio en personas a través del vínculo emocional.	8
2. Estudiar el desarrollo emocional de las personas a través del patrimonio.	6
3. Conocer, analizar y evaluar el desarrollo de la educación emocional en museos u otros elementos patrimoniales.	10
4. No se especifican.	6
Subcategoría 3: Metodología	
1. Metodología Cualitativa	10
2. Metodología Cuantitativa	4
3. Metodología Mixta	2
4. Revisión bibliográfica	7
5. No se especifica	1
6. Otras	1
Subcategoría 4: Técnicas, instrumentos y métodos utilizados	
1. Estudio de Caso	
2. Entrevistas.	5
3. Cuestionarios	7
4. Grupos de discusión	2
5. No se especifica	7
6. Análisis Documental	4
7. Observación	3
8. Otros	3
Subcategoría 5: Concepto de patrimonio, emoción y educación especial	
Patrimonio:	
1. Holístico o integral	11
2. Centrado en un tipo de patrimonio.	6
3. No se da conceptualización.	5
4. Como medio o recurso.	1
Emoción:	
1. Vinculada al patrimonio	11
2. Respuestas a eventos amenazantes o gratificantes.	5

3. No se especifica.	7
Diversidad:	
1. Riqueza.	
2. Centrada en el déficit.	
Subcategoría 6: Resultados	
1. Importancia de la educación emocional en museos vinculando el objeto a la emoción.	5
2. Desarrollo de la identidad de las personas a través del vínculo emocional al patrimonio.	9
3. Desarrollo del vínculo emocinal **con el** patrimonio para su socialización y conservación.	10
4. Trabajo de las emociones o desarrollo emocional de la persona a través del patrimonio.	4
5. Provocación de la empatía hacia las sociedades que han vivido alrededor del elemento patrimonial	4
6. Otros	6
Subcategoría 7: Conclusiones	
1. Importancia de la educación emocional a través del patrimonio en museos y otros lugares; o de la educación patrimonial a través de la educación emocional.	7
2. Emociones empáticas hacia los acontecimientos vividos por sociedades pasadas y presentes alrededor del patrimonio.	5
3. Construcción de la identidad de las personas a través del vínculo emocional al patrimonio y socialización y conservación de este.	16
4. Otras.	5

Fuente: elaboración propia

Tabla 19.
Sistema de categorías para el análisis de investigaciones patrimonio y educación especial del artículo 2

Investigaciones Categoría: Educación Patrimonial y Educación Especial	Número de artículos
Subcategoría 1. Objetivos	
1. Desarrollar la socialización y conservación del patrimonio en personas con discapacidad	7
2. Utilizar el patrimonio para construir el desarrollo de ciudadanos críticos	2
3. Conocer, analizar y evaluar la accesibilidad de los públicos al patrimonio en museos o lugares musealizados	22
Subcategoría 3: Metodología	
1. Metodología Cualitativa	7
2. Metodología Cuantitativa	3
3. Metodología Mixta	3
4. Revisión bibliográfica	5
5. No se especifica	
6. Otras	
Subcategoría 4: Técnicas, instrumentos y métodos utilizados	
1. Estudio de Caso	3

2. Entrevistas.	7
3. Cuestionarios	6
4. Grupos de discusión	2
5. No se especifica	7
6. Análisis Documental	4
7. Observación	1
8. Otros	1
Subcategoría 5: Concepto de patrimonio, emoción y educación especial	
Patrimonio:	
1. Holístico o integral	10
2. Centrado en un tipo de patrimonio	1
3. No se da conceptualización.	2
4. Como medio o recurso.	3
Emoción:	
1. Vinculada al patrimonio	
2. Respuestas a eventos amenazantes o gratificantes.	
Diversidad:	
1. Riqueza.	12
2. Centrada en el déficit.	1
3. No se conceptualiza	1
Subcategoría 6: Resultados	
1. Accesibilidad al patrimonio para todos	13
2. Patrimonio como favorecedor de socialización de todas las personas, más para las personas con diversidad funcional o discapacidad.	4
3. Desarrollo de la socialización y conservación del patrimonio.	1
4. Las tics como promotoras para el acceso al patrimonio	1
5. El patrimonio desarrolla emociones y ayuda al desarrollo personal del individuo.	3
6. Diversidad de Patrimonio y diversidad de personas como riqueza.	1
7. El patrimonio como terapia para personas con diversidad funcional.	1
8. Socialización del patrimonio a través del vínculo emocional	
9. Formación de los profesionales.	2
Subcategoría 7: Conclusiones	
1. Patrimonio favorecedor de emociones y necesidad de éstas para su socialización.	3
2. Accesibilidad del patrimonio para todos.	13
3. Patrimonio para la socialización y desarrollo de todas las personas: enfoque inclusivo	9
4. Necesidad de personal y formación especializada para atender a la diversidad.	1
5. El patrimonio como promotor de la motivación de las personas con diversidad funcional.	

Fuente: elaboración propia

Tabla 20.
Sistema de categorías para el análisis de investigaciones patrimonio, educación especial y educación emocional del artículo 2

Investigaciones	Número de artículos
Categoría: Educación Patrimonial, Educación Especial y Educación Emocional	
Subcategoría 1. Objetivos	
1. Conocer el desarrollo de la socialización y conservación del patrimonio a través de las emociones en la diversidad de personas (capacidades diferentes)	3
2. Estudiar el uso del patrimonio a través del vínculo emocional para construir el desarrollo de ciudadanos críticos	
3. Conocer, analizar y evaluar la accesibilidad de los públicos al patrimonio en museos y otros lugares patrimoniales.	2
4. Describir y analizar los resultados de programas educativos para trabajar emociones en la educación formal y no formal.	2
5. No se especifican	1
Subcategoría 3: Metodología	
1. Metodología Cualitativa	1
2. Metodología Cuantitativa	
3. Metodología Mixta	3
4. Revisión bibliográfica	4
5. No se especifica	
6. Otras	
Subcategoría 4: Técnicas, instrumentos y métodos utilizados	
1. Estudio de Caso	
2. Entrevistas.	2
3. Cuestionarios	1
4. Grupos de discusión	
5. No se especifica	4
6. Análisis Documental	2
7. Observación	
8. Otros	1
Subcategoría 5: Concepto de patrimonio, emoción y educación especial	
Patrimonio:	
1. Holístico o integral	6
2. Centrado en un tipo de patrimonio.	1
3. No se da conceptualización.	
4. Como medio o recurso.	1
Emoción:	
3. Vinculada al patrimonio	4
4. Respuestas a eventos amenazantes o gratificantes.	1
5. No se especifica.	2
Diversidad:	
1. Riqueza.	8
2. Centrada en el déficit.	
Subcategoría 6: Resultados	

1. Accesibilidad al patrimonio para todos.	4
2. Patrimonio como favorecedor de la socilización de personas con discapacidad a través del vínculo emocional.	2
3. El desarrollo personal de personas con discapacidad a través de las emociones provocadas por el patrimonio.	2
4. Diversidad de personas y diversidad de patrimonio como riqueza.	3
5. Desarrollo emocional en museos que adaptan sus programas a la diversidad de públicos	6
6. Formación para la adaptación de programas educativos en museos e instituciones de educación formar para atender a personas con diversidad funcional.	2
Subcategoría 7: Conclusiones	
1. Patrimonio favorecedor de emociones en todas las personas y necesidad del vínculo emocional para su socialización y conservación.	3
2. Accesibilidad del patrimonio a todos.	4
3. Construcción de la identidad de todas las personas a través del vínculo emocional al patrimonio y desarrollo de la socialización de estas personas en la comunidad.	6
4. Desarrollo de una educación patrimonial basada en la educación emocional accesible a todos.	3
5. El patrimonio como terapia para personas con diversidad funcional	2

Fuente: elaboración propia

Tabla 21.
Sistema de categorías para el análisis de experiencias patrimonio y educación especial del artículo 2

Experiencias	Número de artículos
Categoría: Educación Patrimonial y Educación Especial	
Subcategoría 1. Objetivos	
1. Propuestas didácticas en museos u otros lugares patrimoniales que tienen como objetivo general desarrollar programas didácticos para diversidad de públicos (diferentes capacidades)	6
2. Propuestas didácticas que pretenden promover el respeto, socialización y conservación del patrimonio	1
3. Propuestas didácticas que quieren prioritariamente utilizar el patrimonio para el desarrollo social de la diversidad de personas.	6
Subcategoría 3: Metodología didáctica	
1. Metodología Activa o investigadora	9
2. Trabajo por proyectos	1
3. Metodología tradicional	
4. Otros tipos de metodología (aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo, etc.)	1
Subcategoría 4: Actividades, recursos y estrategias	
1. Activas (Salidas, itinerarios, simulaciones, cine, juegos sensoriales, videojuegos…)	1

2. Pasivas (libro de texto, lección magistral, etc.)	
Subcategoría 5: Evaluación	
1. Procesual	2
2. Final	
3. No se especifica	8
Subcategoría 6: Concepto de patrimonio, emoción y educación especial	
Patrimonio:	
1. Holístico o integral	5
2. Centrado en un tipo de patrimonio.	3
3. No se da conceptualización.	3
4. Como medio o recurso.	
Emoción:	
1. Vinculada al patrimonio	
2. Respuestas a eventos amenazantes o gratificantes	
Diversidad:	
1. Riqueza.	10
2. Centrada en el déficit.	
3. No se especifica	1
Subcategoría 7: Conclusiones	
1. Patrimonio favorecedor de emociones y necesidad de éstas para su socialización.	3
2. Accesibilidad del patrimonio para todos.	6
3. Patrimonio para la socialización y desarrollo de todas las personas: enfoque inclusivo	7
4. Necesidad de personal y formación especializada para atender a la diversidad.	
5. El patrimonio como promotor de la motivación de las personas con diversidad funcional.	2

Fuente: elaboración propia

Tabla 22.
Sistema de categorías para el análisis de experiencias patrimonio y educación emocional del artículo 2

Experiencias	Número de artículos
Categoría: Educación Patrimonial y Educación Emocional	
Subcategoría 1. Objetivos	
1. Propuestas didácticas en museos u otros lugares patrimoniales que tienen como objetivo general desarrollar el vínculo emocional con los objetos de museos u otros lugares patrimoniales.	8
2. Propuestas didácticas que pretenden promover el respeto, socialización y conservación del patrimonio a través del vínculo emocional.	6
3. Propuestas didácticas que quieren prioritariamente utilizar las emociones para la atención de todos los públicos a través del patrimonio.	3
Subcategoría 3: Metodología didáctica	
1. Metodología Activa o investigadora	12

2. Trabajo por proyectos	1
3. Metodología tradicional	
4. Otros tipos de metodología (aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo, etc.)	2
Subcategoría 4: Actividades, recursos y estrategias	
1. Activas (Salidas, itinerarios, simulaciones, cine, juegos sensoriales, videojuegos…)	13
2. Pasivas (libro de texto, lección magistral, etc.)	1
3. No se describen.	1
Subcategoría 5: Evaluación	
1. Procesual.	2
2. Final	
3. No se especifica	13
Subcategoría 6: Concepto de patrimonio, emoción y educación especial	
Patrimonio:	
1. Holístico o integral	12
2. Centrado en un tipo de patrimonio.	1
3. No se da conceptualización.	2
4. Como medio o recurso.	
Emoción:	
1. Vinculada al patrimonio	13
2. Respuestas a eventos amenazantes o gratificantes.	1
3. No se especifica	1
Diversidad:	
1. Riqueza.	
2. Centrada en el déficit.	
Subcategoría 7: Conclusiones	
1. Importancia de la educación emocional a través del patrimonio en museos y otros lugares; o de la educación patrimonial a través de la educación emocional.	4
2. Emociones empáticas hacia los acontecimientos vividos por sociedades pasadas y presentes alrededor del patrimonio.	7
3. Construcción de la identidad de las personas a través del vínculo emocional al patrimonio y socialización y conservación de este.	10
4. Otras.	3

Fuente: elaboración propia

Tabla 23.
Sistema de categorías para el análisis de experiencias patrimonio, educación especial y educación emocional del artículo 2

Experiencias	Número de artículos
Categoría: Educación Patrimonial, Educación Especial y Educación Emocional	
Subcategoría 1. Objetivos	
1. Propuestas didácticas que tienen como objetivo general trabajar las emociones con personas con diversidad funcional a través del patrimonio.	1

2. Propuestas didácticas que pretenden promover la atención a la diversidad de todos los públicos.	2
3. Propuestas didácticas que quieren prioritariamente trabajar la socialización y conservación del patrimonio a través de las emociones en personas con diversidad funcional.	1
Subcategoría 3: Metodología didáctica	
1. Metodología Activa o investigadora	2
2. Trabajo por proyectos	
3. Metodología tradicional	
4. Otros tipos de metodología (aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo, etc.)	1
Subcategoría 4: Actividades, recursos y estrategias	
1. Activas (Salidas, itinerarios, simulaciones, cine, juegos sensoriales, videojuegos…)	3
2. Pasivas (libro de texto, lección magistral, etc.)	
Subcategoría 5: Evaluación	
1. Procesual	2
2. Final	
3. No se especifica.	1
Subcategoría 6: Concepto de patrimonio, emoción y educación especial	
Patrimonio:	
1. Holístico o integral	2
2. Centrado en un tipo de patrimonio.	1
3. No se da conceptualización.	
4. Como medio o recurso.	
Emoción:	
1. Vinculada al patrimonio	3
2. Respuestas a eventos amenazantes o gratificantes.	
Diversidad:	
1. Riqueza	3
2. Centrada en el déficit.	
Subcategoría 7: Conclusiones	
1. Patrimonio favorecedor de emociones en todas las personas y necesidad del vínculo emocional para su socialización y conservación.	2
2. Accesibilidad del patrimonio a todos.	2
3. Construcción de la identidad de todas las personas a través del vínculo emocional al patrimonio y desarrollo de la socialización de estas personas en la comunidad.	1
4. Desarrollo de una educación patrimonial basada en la educación emocional accesible a todos.	1
5. El patrimonio como terapia para personas con diversidad funcional	1

Fuente: elaboración propia

Con el artículo 3 comienza la investigación de campo, en él se presenta el análisis de las propuestas didácticas de todas las entidades patrimoniales que participaron en la Feria para Docentes de Bolonia del año 2018. Para ello, se ha utilizado el sistema de

categorías completo del proyecto EPITEC, cuantificando las respuestas en algunos casos, para obtener porcentajes y frecuencias. Para ello, se utilizó el programa estadístico de SPSS y se realizó una tabla en Word con los datos (Anexo II). Los objetivos de esta subfase de investigación se relacionaban con los objetivos específicos 2, 3 y 4: conocer las principales actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados en las escuelas y en los diferentes programas desarrollados por las instituciones patrimoniales y museos para trabajar el patrimonio y cómo contribuyen a atender a la diversidad de todas las personas en el marco italiano; conocer la accesibilidad del patrimonio a personas diferentes y cómo las instituciones patrimoniales y museos promueven dicha accesibilidad desde los principios inclusivos en el marco italiano y describir la oferta didáctica boloñesa de diferentes museos analizando las actividades y recursos utilizados para el conocimiento del patrimonio y la accesibilidad del mismo en dichas actividades.

En el artículo 4 se presentan los resultados del análisis de los datos referente a las categorías añadidas al sistema de categorías elaborado por el equipo EPITEC, categorías específicas de nuestra investigación que tenían como objetivo específico estudiar buenas prácticas de educación patrimonial que desarrollen las emociones en el alumnado con capacidades diferentes, estas categorías son "¿qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da? Y ¿qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?

Tabla 24.

Sistema de categorías para el análisis artículo 3

VI. ¿Qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da?	19. ¿Cómo llega el patrimonio a todas las personas?	Es totalmente accesible
		Parcialmente accesible
		No es accesible
	20. ¿se considera la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales? ¿Por qué sí o por qué no?	
		Prioridad alta
		Prioridad Baja
	21. ¿Cómo contribuye la institución patrimonial a la inclusión social y educativa? ¿Y a la accesibilidad?	Segregación
		Integración social y educativa
		Inclusión social y educativa
	22. ¿Cuentan con alguna guía (documento) en la que se fundamenten para desarrollar sus actuaciones con personas con capacidades diferentes?	Guía segregadora
		Guía integradora
		Guía inclusiva
VII. ¿Qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?	23. ¿Piensan que el patrimonio contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? ¿Cómo? ¿Puede poner un ejemplo?	Desarrollo global
		Desarrollo social
		Desarrollo personal
		Desarrollo emocional
	24. En personas con capacidades diferentes ¿el patrimonio emociona? ¿Qué tipo emociona más?	Patrimonio Artístico
		Patrimonio Histórico
		Patrimonio etnológico
		Patrimonio Científico tecnológico
		Patrimonio Natural
		Perspectiva Holística

Fuente: proyecto EPITEC

El artículo 5 presenta el análisis de los resultados del estudio de caso sobre el proyecto "Le radice per volare" en su totalidad. Para ello, se utilizó el sistema de categorías elaborado por el equipo de investigadores del proyecto EPITEC con la inclusión de las dos categorías concretas de nuestro estudio. Se realizó un análisis de los datos dando respuesta al objetivo 5 de nuestra investigación: realizar un estudio de caso del proyecto "Le redice per volare" profundizando en un centro de Educación Infantil y Primaria boloñés para estudiar buenas prácticas de educación patrimonial que desarrollen las emociones en el alumnado con capacidades diferentes.

El artículo 6 desarrolla un estudio multicasos de cuatro museos de las ciudades italianas de Bolonia, Rímini y Ravenna, museos seleccionados por el Centro Didáctico de Historia de la Universidad de Bolonia como museos con buenas prácticas de educación patrimonial. Para el análisis de los datos recaudados a través de las entrevistas, observaciones y análisis de documentos se utilizó el sistema de categorías elaborado por el equipo EPITEC con la inclusión de ambas categorías específicas para nuestro estudio. Este estudio multicasos complementaba al artículo 3, dando respuesta a los objetivos específicos 2, 3 y 4 de la tesis doctoral: conocer las principales actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados en las escuelas y en los diferentes programas desarrollados por las instituciones patrimoniales y museos para trabajar el patrimonio y cómo contribuyen a atender a la diversidad de todas las personas en el marco italiano; conocer la accesibilidad del patrimonio a personas diferentes y cómo las instituciones patrimoniales y museos promueven dicha accesibilidad desde los principios inclusivos en el marco italiano y describir la oferta didáctica boloñesa de diferentes museos analizando las actividades y recursos utilizados para el conocimiento del patrimonio y la accesibilidad del mismo en dichas actividades.

Finalmente, las publicaciones 7 y 8, utilizan el sistema de categorías EPITEC con la introducción de las dos categorías específicas de nuestro estudio, para realizar, en el la publicación 7 un análisis de los resultados de toda la recogida de campo llegando a diez ideas claves para una educación patrimonial inclusiva y la publicación 8 utiliza los análisis de la publicación 7 para realizar una propuesta de educación patrimonial inclusiva en la provincia de Huelva persiguiendo el objetivo específico 6 de la tesis doctoral: defender el trabajo por proyectos como metodología didáctica para trabajar la atención a la diversidad a través de la educación patrimonial.

Tabla 25.
Sistema de categorías para el análisis de las publicaciones 3, 5, 6, 7 y 8

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. ¿Para qué enseñar?	1. ¿Hacia qué enfoques se orienta la propuesta?	Inteligencia emocional
		Alfabetización científica y cultural
		Educación ciudadana
		Educación Ambiental
		Inteligencia territorial
	2. ¿Qué finalidad tiene el proceso educativo?	Academicista
		Propagandística
		Práctica-conservacionista
		Sociocrítica
II. ¿Qué se enseña?	3. ¿Por qué algo es patrimonio?	Fetichista- Excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria
	4. ¿Qué patrimonio se enseña?	Patr. Natural-Histórico-Artístico
		Patr. Etnológico
		Patr. Científico-Tecnológico.
		Patr. Holístico
	5. ¿Qué nivel de interrelación existe entre el patrimonio que se enseña?	Unidisciplinar
		Multidisciplinar
		Interdisciplinar
	6. ¿Cómo se integran los contenidos?	Sin integración
		Integración simple
		Integración compleja
	7. ¿De qué manera se contextualizan los contenidos?	Funcional
		Temporal
		Espacial
		Social
III. ¿Cómo se enseña?	8. ¿Qué presencia tiene el patrimonio en el programa educativo?	Presencia anecdótica
		Recurso didáctico
		Objetivo específico
		Contenido educativo
	9. ¿Qué papel juega el profesorado y alumnado?	Comunic. Unidireccional
		Comunic. Bidireccional
		Comunic. Multidireccional
	10. ¿Qué tipo de actividades se desarrollan?	Complejidad de nivel cognitivo baja
		Complejidad de nivel analítico
		Complejidad de nivel sistémico
	11. ¿Qué recursos se emplean?	Pasivos tradicionales
		Pasivos TICs
		Activos tradicionales
		Activos TICs
IV. ¿Qué relaciones se establecen entre la inteligencia emocional y el patrimonio?	12. ¿Qué dimensiones del aprendizaje se establecen?	Cognitiva
		Emocional
		Social
	13. ¿Qué habilidades se desarrollan a través de la inteligencia emocional?	Inteligencia intrapersonal
		Inteligencia interpersonal
		Adaptación al entorno
	14. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la identidad/patrimonio?	Afectivo-emocionales
		Territoriales
		Convenciones sociopolíticas
		Multiplicidad identitaria
V. ¿Qué relaciones se establecen entre inteligencia territorial y patrimonio?	15. ¿Qué visión del paisaje se trabaja?	Musealizado
		Sostenible
		Cultural

	16. ¿Qué visión de la ciudadanía se trabaja?	Ciudadanía individual
		Ciudadanía social
		Ciudadanía global
	17. ¿Qué visión del medioambiente se trabaja?	Proteccionista-Conservacionista
		Activista
		Desarrollo sostenible
		Postdesarrollo
	18. ¿Qué conexión con el entorno se aborda?	Sin conexión
		Institucional
		Territorial
		Interterritorial
VI. ¿Qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da?	19. ¿Cómo llega el patrimonio a todas las personas?	Es totalmente accesible
		Parcialmente accesible
		No es accesible
	20. ¿se considera la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales? ¿Por qué sí o por qué no?	
		Prioridad alta
		Prioridad Baja
	21. ¿Cómo contribuye la institución patrimonial a la inclusión social y educativa? ¿Y a la accesibilidad?	Segregación
		Integración social y educativa
		Inclusión social y educativa
	22. ¿Cuentan con alguna guía (documento) en la que se fundamenten para desarrollar sus actuaciones con personas con capacidades diferentes?	Guía segregadora
		Guía integradora
		Guía inclusiva
VII. ¿Qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?	23. ¿Piensan que el patrimonio contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? ¿Cómo? ¿Puede poner un ejemplo?	Desarrollo global
		Desarrollo social
		Desarrollo personal
		Desarrollo emocional
	24. En personas con capacidades diferentes ¿el patrimonio emociona? ¿Qué tipo emociona más?	Patrimonio Artístico
		Patrimonio Histórico
		Patrimonio etnológico
		Patrimonio Científico tecnológico
		Patrimonio Natural
		Perspectiva Holística

La investigación que hemos realizado no pretende comprobar ninguna hipótesis puesto que estamos ante un estudio de corte cualitativo, se trata de un análisis inductivo que parte del análisis de diferentes propuestas didácticas de educación patrimonial para llegar al estudio de un caso concreto para la construcción de teorías. Tal y como hemos descrito, se han utilizado diferentes técnicas tales como el análisis documental, las entrevistas, observaciones, conversaciones informales y notas de campo. Si hablamos de investigación cualitativa y estudios de caso sabemos que estamos ante un estudio exploratorio, inductivo, descriptivo cuyos resultados no son generalizables a otros contextos.

Tabla 26.
Relación fase de la investigación, subproblemas, objetivos, objeto de estudio, métodos e instrumentos y publicaciones

Fase de la Investigación	**Subproblema**	**Objetivo Específico**	**Objeto de Estudio**	**Método e Instrumentos**	**Publicación**
Fase preparatoria: estado de la cuestión	¿Qué vínculos existen entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Atención a la Diversidad?	Realizar una revisión teórica vinculando enseñanza de las ciencias sociales, atención a la diversidad y trabajo por proyectos (obj. 6)	Estado de la cuestión	Revisión sistemática de literatura	Gómez, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1), 103-111 https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1767 ISSN: 0214-4842 ISSN electrónico: 2171-9098
Fase preparatoria: estado de la cuestión	¿Qué vínculos existen entre la educación patrimonial, la educación especial/inclusiva y la educación emocional?	Realizar una revisión teórica vinculando educación patrimonial, educación especial/inclusiva y educación emocional (obj.1)	Estado de la cuestión	Revisión sistemática de literatura	Gómez-Hurtado, I. y Cuenca, J.M. (2022). Heritage Education and Especial Education: working on emotions with differently abled people through heritage. En Heritage and Society, (en prensa).
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa	¿Qué actividades, estrategias y recursos didácticos se utilizan en las propuestas didácticas de las entidades patrimoniales de Bolonia? ¿Cómo es la accesibilidad al patrimonio para personas con capacidades diferentes?	Conocer las principales actividades, estrategias didácticas y recursos didácticos (obj. 2). Conocer la accesibilidad del patrimonio de personas con capacidades diferentes en Bolonia (obj. 3) Describir la oferta didáctica de museos de Bolonia (obj. 4).	Entidades patrimoniales de la ciudad de Bolonia	Análisis de documentos Observaciones Conversaciones informales Notas de campo	Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. (2022). Analysis of school-museum educational practices in Bologna: a look towards inclusion En Almatourism Journal of Tourism, Culture and Territorial Development. (En revision por pares).
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa	¿Qué elementos se identifican como buena práctica de educación patrimonial para atender a las personas con capacidades diferentes y desarrollar sus emociones?	Realizar un estudio de caso del proyecto "Le radice per volare" (obj. 5).	Proyecto "Le radice per volare": universidad, escuela y entidades patrimoniales	Análisis de documentos Observaciones Entrevistas Conversaciones informales Notas de campo	Gómez-Hurtado, I.; Borghi, B. y Cuenca-López, J.M. (2022). Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". En Estudios Pedagógicos.
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa	¿Qué elementos se identifican como buena práctica de educación patrimonial para atender a las personas con capacidades	Realizar un estudio de caso del proyecto "Le radice per volare" (obj. 5).	Proyecto "Le radice per volare": universidad, escuela y entidades patrimoniales	Análisis de documentos Observaciones Entrevistas Conversaciones informales Notas de campo	Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M. ., & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. *Didattica Della Storia. Journal of Research and Didactics of History, 3*(1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049

	diferentes y desarrollar sus emociones?				
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa	¿Qué actividades, estrategias y recursos didácticos se utilizan en las propuestas didácticas de las entidades patrimoniales de Bolonia? ¿Cómo es la accesibilidad al patrimonio para personas con capacidades diferentes? ¿Qué elementos se identifican como buena práctica de educación patrimonial para atender a las personas con capacidades diferentes y desarrollar sus emociones?	Conocer las principales actividades, estrategias didácticas y recursos didácticos (obj. 2). Conocer la accesibilidad del patrimonio de personas con capacidades diferentes en Bolonia (obj. 3) Describir la oferta didáctica de museos de Bolonia (obj. 4).	Museo Internazionale e Biblioteca della Musica di Bologna, Museo del Patrimonio Industriale de Bolonia, Museo della Città de Rímini y el Museo Nazionale di Ravenna.	Análisis de documentos Observaciones Entrevistas Notas de campo	Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*(20), 8736. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/su12208736
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa	¿Qué elementos se identifican para desarrollar buenas prácticas de educación patrimonial inclusiva?	Describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria (obj. General).	Entidades patrimoniales de Bolonia, Universidad de Bolonia y Escuela de Educación Primaria Ercolani de Bolonia	Análisis de documentos Observaciones Entrevistas Conversaciones informales Notas de campo	Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 175-194). Trea.
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa	¿Cómo elaborar una propuesta de educación patrimonial inclusiva?	Describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria (obj. General).	Patriomonio onubense	Análisis de documentos Observaciones Entrevistas Conversaciones informales Notas de campo	Gómez Hurtado, I. (2020). Hacia una educación patrimonial inclusiva: una propuesta didáctica para todos. En M.M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R. M. Del pino, B. M. Tortosa, J.J. Gázquez, M.C. Pérez. (2020). *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 663-672). Dykinson.

Fuente: elaboración propia

3.6.Fiabilidad y validez del estudio

La investigación cualitativa ha sido muy cuestionada en el campo de la investigación por su tendencia a la subjetividad (Espinoza, 2020). En muchos casos se pone en duda la fiabilidad y validez de los estudios cualitativos y etnográficos. Por ello, es importante no descuidar los procesos que le otorgan credibilidad y rigor y que lo convierten, por tanto, en un estudio científico. De esta forma, en nuestro estudio hemos seguido las recomendaciones realizadas por Corral (2017) para asegurar el rigor de la investigación:

- **Validez interna y credibilidad**. Se refiere "a cómo los resultados son verdaderos para aquellas personas estudiadas y para otras que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado" (Corral, 2014, p. 27). Es decir, "los hallazgos realizados en una investigación son creíbles (tienen validez interna) cuando los propios informantes y los lectores pueden reconocer su experiencia en ellos" (Corral, 2016, p. 198). En nuestra investigación se ha dado voz en todo momento a los participantes mediante entrevistas y conversaciones informales, además de las observaciones realizadas. Esta credibilidad o validez interna se lleva a la práctica con la permanencia de la investigadora en el campo, separándose la investigadora periódicamente del escenario, realizando observación persistente, triangulando la información cualitativa, contrastando con otros investigadores, análisis de casos negativos, revisión de los informantes, registrar los datos que surgieron de sus acciones e interacciones en el transcurso de la investigación, el propio comportamiento y experiencias, el uso de diferentes métodos de recolección de datos, la transcripción textual de las entrevistar, la discusión con otros investigadores y la revisión de los participantes de los hallazgos.
- **Consistencia, confiabilidad, fiabilidad y fidelidad.** La consistencia en investigación cualitativa hace referencia al grado en que se repetirían los resultados si se repitiera el estudio. Esta consistencia se identifica en cualitativa con fiabilidad y neutralidad de la investigación la cual se ha llevado a cabo en nuestro caso de diferentes formas asegurando el análisis de la información por la investigadora y otros investigadores confrontándolos y comparándolos (director de la tesis y directora de la estancia) y la orientación constante de otros investigadores en la investigación. Esta validez se ha reforzado a través de la categorización de los datos, la exhaustiva estructuración en el diseño de la investigación, la elaboración de los instrumentos y el análisis de los datos, el contraste constante y la teorización de los datos.
- **Triangulación de la información**. La triangulación en investigación cualitativa es fundamental para minimizar sesgos o riesgos de inconsistencias tanto en la recogida de datos como en su interpretación (resultados y hallazgos). La triangulación es la técnica para estudiar la validez interna (credibilidad) y la fiabilidad (fidelidad) en investigación cualitativa a través del contraste de los datos recabados en diversas fuentes, así como las técnicas y métodos de recolección, las fuentes, los investigadores y las interpretaciones realizadas desde

la perspectiva de diversos enfoques teóricos (Hernández Sampieri et al, 2010). En nuestra investigación hemos llevado a cabo la triangulación teórica contrastando los datos desde diferentes posturas teóricas, la triangulación de los datos tomando la información de diferentes fuentes, la triangulación metodológica utilizando diversas técnicas propias de la investigación cualitativa, la triangulación de fuentes de información dado que hemos investigado en diferentes escenarios a los participantes y la triangulación de investigadores puesto que se ha contrastado la información con el director del trabajo.

Capítulo 4

Compendio de publicaciones

El viejo le dijo;
– ay joven, se nota que usted es muy joven todavía. No se da cuenta que son miles y miles las estrellas de mar que están tiradas en este momento sobre la playa y si se fija, Señalándole el horizonte. – son kilómetros y kilómetros de playa.
– ¿Cree que valga la pena su esfuerzo, de estar arrojando, una por una, las estrellas al mar? Le preguntó.

El joven no le dijo nada. Lo miró respetuosamente. Se agachó, agarró una estrella y con el mismo entusiasmo la arrojo muy, muy lejos al mar… regresó y le dijo a aquel viejo, – Señor, para aquella estrella que cayó al agua. Ya valió la pena.
– Hoy no morirá.
– Hoy ya regreso al mar y tendrá una nueva oportunidad. (Historia de una estrella de mar. Loren Bisele)

Capítulo IV. Compendio de publicaciones

4.1. Justificación de las publicaciones
4.2. Publicaciones
- 4.2.1. Publicación 1
- 4.2.2. Publicación 2
- 4.2.3. Publicación 3
- 4.2.4. Publicación 4
- 4.2.5. Publicación 5
- 4.2.6. Publicación 6
- 4.2.7. Publicación 7
- 4.2.8. Publicación 8

Resumen

En este capítulo se justifican los resultados de la investigación presentando las ocho publicaciones que componen el compendio de artículos. Estas publicaciones se han ordenado en función de las fases que se han explicado a lo largo del diseño metodológico. En primer lugar, aparecen dos publicaciones de la fase preparatoria que son fruto del análisis documental, posteriormente se presenta un artículo sobre la primera súbase de la fase de campo, el análisis de propuestas didácticas; a continuación, encontramos un artículo de la segunda súbase de la fase de campo, el estudio multicas os de museos; después encontramos dos publicaciones resultado de la tercera súbase de la fase de campo, el estudio de caso y, finalmente, encontramos dos publicaciones que hacen referencia a ideas clave para una educación patrimonial inclusiva.

Abstract

This chapter justifies the outcomes of the research, presenting the eight publications that make up the compendium of articles. These publications are ordered according to the phases that have been explained throughout the methodological design. First of all, two publications from the preparatory phase appear, resulting from the documentary analysis, followed by an article on the first sub-phase of the field stage, the analysis of didactic proposals. Next, we find an article from the second sub-phase of the field stage, the multi-case study of museums. We then find two publications resulting from the third sub-phase of the field stage, the case study, and, finally, there are two publications that refer to key ideas for an inclusive heritage education.

CAPÍTULO 4: Compendio de publicaciones

4.1. Justificación de las publicaciones

Las publicaciones que se han seleccionado para el compendio de artículos se han ordenado teniendo en cuenta las fases de la investigación que se proponen en el estudio. La selección de las mismas se ha realizado en base a varios criterios: teniendo en cuenta que fuera resultado de una de las fases de la investigación, estudiando los índices en rankings y listas de evaluación de las publicaciones científicas seleccionando así aquellas que están indexadas en bases de datos de reconocido prestigio como JCR, SJR o Sopas.

La primera toma de contacto con la investigación en didáctica de las ciencias sociales se hace presente en el primer artículo que presentamos (Gómez-Hurtado y Delgado, 2018). En él realizamos una revisión bibliográfica comentada del motor que supone la enseñanza en Didáctica de las Ciencias sociales y el patrimonio para atender a la diversidad. Así, el segundo artículo (Gómez-Hurtado y Cuenca, 2022) hace referencia al análisis documental de revisión bibliográfica en torno a los tres temas angulares de dicho estudio: la educación especial/inclusiva, la educación emocional y el patrimonio y educación emocional. Observamos en este segundo artículo que comienzan aparecer publicaciones que hacen referencia a los tres tópicos, pero aún no son numerosos, lo que nos anima a seguir en esta nueva línea dentro de la educación patrimonial. La tercera y cuarta publicación hacen referencia a la primera y segunda súbase dentro de la fase de recogida de campo en la cual se estudiaron diferentes propuestas didácticas de diferentes entidades patrimoniales de la ciudad de Bolonia (Gómez-Hurtado et al., 2021) y se seleccionaron cuatro museos donde se llevó a cabo un estudio multicaso que se presenta en el cuarto artículo (Gómez-Hurtado et al., 2020). En ambas publicaciones se hizo hincapié en el estudio de prácticas inclusivas desarrolladas por los museos estudiando la accesibilidad y la inclusión en los museos y las relaciones entre el patrimonio, las emociones y las personas con capacidades diferentes. El quinto y sexto artículos presentan el estudio de caso realizado sobre el Proyecto Le Redice per Volare de la Universidad de Bolonia, los cuales se centraron en conocer, estudiar y evaluar el Proyecto "Le radice per volare" como buena práctica de educación patrimonial inclusiva (Gómez-Hurtado et al., 2021 y Gómez-Hurtado et al., 2022). Finalmente, el séptimo y octavo artículo hace referencia a ideas clave para llevar a cabo buenas prácticas de educación patrimonial inclusiva basadas en los resultados generales de la investigación (Gómez-Hurtado, 2021) y una propuesta didáctica planteada siguiendo dichas claves (Gómez-Hurtado, 2020).

A continuación, se presentan cada una de las publicaciones, así como el detalle de la revista o editorial en la cual se ha publicado. Previamente, aportamos una tabla resumen con las mismas:

Tabla 27.
Publicaciones que componen el compendio de artículos

Fase de la investigación	Publicación	Estado	Indexación de la revista
Fase Preparatoria (Acercamiento al área y estudio de la conexión entre los dos tópicos más importantes de la tesis)	Gómez, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1), 103-111 https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1767	Publicado	Revista presente en Emergen Source Citation Index 2018. Criterios Latindex (31). DIALNET. Índice de impacto 2018: 0.150. Educación Q2 109/222. Revista indexada en IN-RECS: Q4 en 2011 (103/162). Revista indexada en: ERIH-PLUS, EBSCO, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IRESIE, DOAJ, MIAR y RESH, entre otras. Citado por: 5
Fase Preparatoria (Revisión bibliográfica del objeto de Estudio)	Gómez-Hurtado, I. y Cuenca, J.M. (2022). Heritage Education and Especial Education: working on emotions with differently abled people through heritage. En Heritage and Society, https://doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221	Aceptado	SJR (2021) 0,23, SCImago Journal & Country Rank Q2. Sopas Está en índices de citas (Emergen Sources Citation Index) C2. Está en una base de dato multidisciplinar (Academic Search Premier), 5 bases de datos especializadas (CAB Abstracts, Humanities Abstracts, Index Islamicus, Anthropological Literature, Avery) Antigüedad = Inicio: **Índice de Impacto SJR: H-11 Situada en Q2.**
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa Fase intensiva: Análisis de propuestas didácticas	Borghi, B Cuenca-López, J. M. & Gómez-Hurtado, I., (2022). For an inclusive history and heritage. An Analysis of school-museum educational practices in Bologna. En *Journal of Tourism, Culture and Territorial Development* (Aceptado)	Aceptado	Está indexada en las siguientes bases de datos: ACNP -Italian Catalogue of Serials, BASE Bielefield Academic Search Engine, CABI Agricultural Economics Database, CAB Abstracts (Commonwealth Agricultural Bureaux), Environmental Impact, Leisure Tourism Database, Review of Plant Pathology (Online), Rural Development Abstracts (Online) Soil Science Database, Soils and Fertilizers (Online), World Agricultural Economics and Rural, Sociology Abstracts (Online), CIRET - International Center on research and Study on Tourism, COPAC National Academic and Specialist Library Catalogue, DOAJ - Directory of Open Access JournalsDOAJ Seal, ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences, ESCI - Emerging

			Sources Citation IndexESCI button, Google Scholar - Academic search engine, JournalTOCs - International aggregator of scientific articles TOCs, Journals4free - International aggregator of scientific journals, JURN - Academic search engine PLEIADI - Portale per la Letteratura Scientifica Sweden National Library Ulrich's - Global Serials Directory, Worldcat - The world's largest library catalog Antigüedad = 13 años (fecha inicio: 2009) Pervivencia: log10(11) = +1.0 ICDS = 10.5 Citado por: 6
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa Fase intensiva: estudio multicaso	Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*(20), 8736. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/su12208736	Publicado	SJR (2021) 0,66, SCImago Journal & Country Rank Q1. Scopus. JCR: Q2 Sources. Journal Citation Reports Q1. Está en índices de citas (Science Citation Index Expanded, Scopus, Social Sciences Citation Index) = +3.5. Está al tiempo en WoS (AHCI, SCIE o SSCI) y en Scopus (Science Citation Index Expanded, Scopus, Social Sciences Citation Index) = +1. Está en dos o más bases datos de indización y resumen o en DOAJ (, Aerospace Database, Agricultural & Environmental Science Database, CAB Abstracts, Civil Engineering Abtracts, INSPEC, Metadex, Veterinary Science Database, Communication Abstracts, Geobase, DOAJ) = 3+2 = 5 Antigüedad = 13 años (fecha inicio: 2009) Pervivencia: log10(11) = +1.0 ICDS = 10.5 Citado por: 6
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa Fase Intensiva. Estudio de caso	Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". En *Estudios Pedagógicos.* (Aceptado)	Aceptado	Está en índices de citas (SCOPUS). SJR. SCImago Journal & Country Rank (índice de impacto: h-8, 0,23 Q3), Sopas Sources Está en bases datos de indización y resumen o en DOAJ (Periodicals Index Online , DIALNET) y dos bases de datos especializadas (EBSCO Education So urce, MLA -

			Modern Language Association Database). Difusión:c1+m2+e2+x3 Antigüedad = 15 años Pervivencia: log10(11) = +1.0 ICDS = 10.0
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa Fase Intensiva: estudio de caso	Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M. ., & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. Didattica Della Storia. *Journal of Research and Didactics of History,* 3(1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049	Publicado	Indexada en: ACNP – Catalogo italiano dei periodici BASE – Bielefield Academic Search Engine DOAJ – Directory of Open Access Journals Google Scholar – Academic search engine Ulrich's – Global Serials Directory Worldcat – The world's largest library catalog
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa Fase Intensiva: visión global	Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 175-194). Trea.	Publicado	SPI Q1
Fase Trabajo de Campo/Analítica e Informativa Propuesta didáctica	Gómez Hurtado, I. (2020). Hacia una educación patrimonial inclusiva: una propuesta didáctica para todos. En M.M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R. M. Del pino, B. M. Tortosa, J.J. Gázquez, M.C. Pérez. (2020). *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 663-672). Dykinson.	Publicado	SPI Q1

4.2. Publicaciones

4.2.1. Gómez, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1), 103-111 https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1767 ISSN: 0214-4842 ISSN electrónico: 2171-9098

Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete es una publicación interdisciplinar que pretende fomentar el debate, el intercambio de ideas y la difusión de trabajos inéditos de investigación en el campo de las didácticas de las áreas científicas y humanísticas y de los ámbitos de la Psicología, la Pedagogía y la Sociología aplicadas a la educación. Su trayectoria en su edición impresa data del año 1987 (ISSN: 0214-4842) y desde su número 24 (2009) se convierte en revista electrónica académica (ISSN: 2171-9098) para aprovechar eficazmente las posibilidades de comunicación e interactividad que ofrece internet.

Tabla 28.
Publicación 1

Título	Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo.
ISSN	ISSN: 0214-4842 ISSN electrónico: 2171-9098
País	España
URL	https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1767
C. académico	Educación
Indizada en	Emerging Sources Citation Index, Fuente Academica Plus, Periodicals Index Online , EBSCO Education Source, DIALNET
Evaluada en	CARHUS Plus+ 2018 LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -) ERIHPlus LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017) REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico
ICDS (MIAR)	Está en índices de citas (Emergen Sources Citation Index) = +3.5 Está en dos o más bases datos de indización y resumen o en DOAJ(Fuente Academica Plus, Periodicals Index Online , EBSCO Education So urce, DOAJ) = 3+2 = 5 Antigüedad = 33 años (fecha inicio: 1987)Pervivencia: $\log_{10}(30) = +1.5$ ICDS = 10.0

REFERENCIA: Gómez, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(1). Enlace web: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ENFOQUE INCLUSIVO

ATTENDING DIVERSITY FROM THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES: AN INCLUSIVE APPROACH

Inmaculada Gómez Hurtado
inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Emilio José Delgado Algarra
emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.
Avda, Tres de Marzo, s/n, CP. 21007, Huelva (España).

Recibido: 10/04/2018
Aceptado: 14/07/2018

Resumen:

Atender a la diversidad del alumnado en la escuela es una de las principales preocupaciones existentes hoy en el mundo educativo. Por otro lado, la enseñanza de las ciencias sociales puede convertirse en un eje vertebrador del currículum en las diferentes etapas educativas donde los problemas sociales se conviertan en un agente promotor de motivación y aprendizaje de alumnado. De este modo, mediante una revisión bibliográfica se concluye que trabajar por proyectos de investigación desde la enseñanza de las ciencias sociales permite abogar por un currículum integrado permitiendo desarrollar una educación basada en principios inclusivos tales como la colaboración, la construcción de redes de apoyo, la apuesta por un liderazgo inclusivo y el desarrollo de políticas educativas que promuevan atender a las necesidades y demandas de los ciudadanos de nuestra sociedad.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, atención a la diversidad, inclusión, aprendizaje basado en proyectos

Abstract:

Attention to the diversity of students in the school is one of the main concerns existing today in the educational world. On the other hand, the teaching of social sciences can become a backbone of the curriculum in the different stages of education where social problems become a promoter agent of motivation and student learning. In this way, through a literature review it is concluded that working on research projects from the teaching of the social sciences allows to advocate for an integrated curriculum allowing the development of an education based on inclusive principles such as collaboration, the construction of support networks, bet for an inclusive leadership and the development of educational policies that promote meeting the needs and demands of the citizens of our society.

Keyword: didactics of social sciences, attention to diversity, inclusion, project-based learning

1. Atender a la diversidad desde la inclusión escolar

La inclusión escolar es un ideal de educación que cada día se hace más patente en nuestras escuelas, ésta evoluciona a paso agigantado y considera que la escuela debe estar preparada para atender a las diferencias de todo el alumnado que está en el centro, porque siempre debemos tener presentes que todos somos diferentes y en nuestras diferencias está el aprendizaje y el desarrollo (Jiménez y Vilà, 1999; Ainscow, 2001; Pujolàs, 2001; Arnáiz, 2002; Pérez de Lara, 2008; Parrilla, 2005, 2007).

Estamos hablando de una nueva escuela, preocupada por la educación de todo el alumnado, por su desarrollo de acuerdo a sus características personales y las de su entorno, una escuela abierta a la diversidad y que sea fruto del compromiso y la reflexión de toda la comunidad educativa que interviene y trabaja en ella (Pujolàs, 2001).

Como dice Murillo y Hernández (2011), desde sus orígenes hasta la actualidad el concepto de inclusión escolar o educación inclusiva ha sufrido grandes avances. De esta forma, mientras que en la educación el proceso de inclusión, en un primer momento fue asociado a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, dicha concepción era errónea y confusa ya que equilibraba en la misma posición el término inclusión al término integración. Sin embargo, en la actualidad resalta el concepto tal cual surge de inclusión en educación, una nueva visión de la educación que pone su foco en las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, ya sean éstas de raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural, etc.

Asimismo, defendemos las escuelas inclusivas por las 10 razones que expone el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) para apoyar esta idea de educación (Jiménez y Vilà, 1999, p. 175), de la cuales resaltamos la importancia del derecho de todos los niños y niñas a una educación juntos, de calidad y que vaya hacia sendas de inclusión social.

De esta manera, la UNESCO (2001) cit. por Ainscow (2005) dice que las escuelas inclusivas son una manera de responder a la diversidad de todos los estudiantes. Pero debemos tener presente, como profesionales e investigadores de la educación, que no sólo nuestros alumnos son diferentes, todos somos diferentes y por tanto todos necesitamos una respuesta adecuada a nuestras demandas. Así, debemos velar porque la escuela sea de todos y todas, y nuestras diferencias contribuyan a nuestro desarrollo personal. Para ello, necesitamos un sistema educativo que dé respuesta a estas características, que dé respuesta a la diversidad de nuestro alumnado (Sapon-Chevin, 1996 cit. por Sola Martínez, 2007, p.89).

Por otra parte, pensamos como Ortiz González y Lobato Quesada (2003), que el concepto de escuela inclusiva tiene repercusiones positivas en tres ámbitos: mejora la concepción de las diferencias individuales, mejora la calidad de la enseñanza, y mejora el desarrollo social del alumnado.

Existen un gran número de investigaciones que abogan por la educación inclusiva como la propuesta o filosofía educativa más adecuada para responder a las demandas de todo el alumnado. Es por esto, que consideramos que la escuela inclusiva no es una opción voluntaria sino más bien una necesidad para poder promover y alcanzar sistemas educativos más equitativos que reconozcan las diferencias como un aspecto que da valor añadido a la persona y responda a las demandas y necesidades que de estas se producen cumpliendo el derecho a la educación de todos los niños y niñas. (Ainscow, 2016; Ainscow y Messiou, 2016; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016; Aisncow, 2015; Echeita y Navarro, 2014; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Dyson, 2007).

Por todo esto, defendemos un concepto la inclusión escolar que entiende la atención a la diversidad como la respuesta a las necesidades de todo el alumnado y concibe la diferencia dándole un valor positivo, considerando que éstas dan lugar al desarrollo y enriquecimiento de cada uno de los que forman la comunidad educativa (Gómez, 2012).

2. El trabajo por proyectos para atender a la diversidad del alumnado

Pozuelos (2007) puntualiza que el trabajo por proyectos forma parte de una tradición innovadora con profundas raíces. No obstante, también es importante reconocer su intermitencia y su decidido carácter minoritario si lo comparamos con el discurso de la práctica tradicional y el arraigado libro de texto. Además, queda clara, su constancia como referente innovador ya que aun cuando los tiempos cambian, sus bases y estrategias continúan ofreciendo posibilidades y orientaciones para una educación relevante y funcional (Malaguzzi, 2001; Domínguez, 2001; Hernández, 2004; Hernández y Ventura, 2005; Martín, 2006; Vizcaíno, 2008; Parra, 2010).

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum no se basa en una metodología que enfoque los contenidos de siempre mediante una dinámica distinta. Este modelo no sigue a una corriente determinada, ni se relaciona a una teoría aplicada si no que sus principios proceden de perspectivas diferentes. Se fundamenta en el intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones sociales y de convivencia.

Desde sus orígenes, los proyectos de trabajo encuentran su significado en los fundamentos del constructivismo, del aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, a globalización del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo en el aula (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). Al mismo, tiempo, se sustentan en el producto significativo y no en el memorístico.

Consideramos que es importante remarcar que los proyectos de trabajo conllevan actividades las cuales desarrollan valores que cristalizan con fuerza, valores como la autonomía, la democracia, la colectividad, diálogo, empatía, respeto… que son promocionados desde el trabajo colectivo que supone esta metodología (Martín, 2006).

De esta forma, nosotros consideramos el trabajo por proyectos como una filosofía o planteamiento metodológico, que lleva implícito un ideal de educación que implica cambios tanto a nivel organizativo como a nivel curricular desde una perspectiva globalizadora, en la que se tienen en cuenta los intereses del alumnado y juegan un papel principal como agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto docentes como el propio alumnado.

Trabajar por proyecto de trabajo implica atender a la diversidad del alumnado. Según Comadevall y Eulàlia Bassedas (2001) los proyectos de trabajo "facilitan atender a la diversidad a partir de un mismo proyecto y responder a un planteamiento educativo globalizador".

Sales Ciges (2004) considera que los proyectos de trabajo son una propuesta organizativa y curricular que se corresponde a las características del curriculum común, abierto y flexible. Asimismo, hace hincapié en que es "una opción que busca el equilibrio entre comprensividad y diversidad, la representatividad de la diversidad en los contenidos y estrategias de aprendizaje del aula y la transformación del aula y la escuela en un espacio de creación de cultura y participación democrática inclusiva". Además, afirma que los proyectos de trabajo son una propuesta inclusiva e intercultural, así como positivas desde dos perspectivas diferentes, por un lado, la coherencia que da al desarrollo del currículum y por otro por la formación del profesorado.

Como podemos ver, son muchas las características que poseen los proyectos de trabajo pero de lo que no cabe duda es que a través de ellos todos los alumnas y alumnos pueden jugar un papel importante dentro del aula. Para que un proyecto de trabajo funcione correctamente se tiene que tener en cuenta la diversidad existente en el grupo, las aportaciones que cada uno de ellos nos brindan, sin tener en cuenta sus límites y sus déficits, convirtiendo esto en una constante. Tal y como menciona Hernández (2002) "los proyectos permiten aprender de las posibilidades de aprender de los alumnos".

3. Un enfoque inclusivo: el trabajo por proyectos para la enseñanza de las ciencias sociales

Según Pozuelos y Travé (2007), la investigación escolar como medio para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje es una de las propuestas más utilizadas desde la innovación educativa, partiendo de un problema de interés para los estudiantes se desarrollan diferentes interrogantes y propuestas que despierten el interés de estos.

Introducir el modelo investigador en la práctica educativa ha supuesto grandes esfuerzos para romper con el modelo tradicional basado en la transmisión de conocimientos y en la acumulación de los mismos por el alumno (Pozuelos, 2001). Este mismo autor, explica diferentes estrategias para desarrollar un modelo alternativo pedagógico que abogue por un proceso de enseñanza-aprendizaje activo donde todos los agentes sean protagonistas del mismo. Estos son: aplicación del método científico o experimental, el aprendizaje por descubrimiento y la investigación guiada; y la investigación del medio; la investigación de situaciones problemáticas de interés.

La didáctica de las ciencias sociales apuesta por la promoción de propuestas didácticas que se apoyen en principios básicos del modelo investigador, dado que este modelo produce buenos resultados, concretamente, como ejemplo encontramos que la educación patrimonial entendida desde este punto de vista, conlleva no solo la conservación del patrimonio sino como medida para llegar a conocer, para valorar, disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos (Cuenca, Estepa y Martín, 2016). De esta forma, el trabajo por proyectos, debe estar íntimamente ligada a la enseñanza de las ciencias sociales, ya que es una metodología didáctica basada en este modelo investigador que puede ayudar enormemente al desarrollo de la socialización y la construcción de ciudadanos críticos a través de la sociedad.

El trabajo por proyectos puede hacer que los objetivos generales del área de Ciencias Sociales, se cumplan en todo su esplendor ya que entre sus fundamentos se encuentra:

- El **aprendizaje significativo** en el cual el entorno más inmediato, la sociedad y el contexto constituye un eje vertebrador ya que puede ser la fuente base para el conocimiento del medio de forma significativa para el niño.

- El **aprendizaje interpersonal** activo siendo la sociedad un contexto adecuado donde intervienen diferentes elementos que pueden promover la comunicación multidireccional entre las personas aumentando la socialización.

- La **investigación sobre la práctica**, ya que el entorno es parte del día a día del alumnado y puede ayudar a este a conseguir el desarrollo global del mismo.

- **Evaluación procesual**: utilizar uno o varios elementos que se encuentran en nuestro entorno, por ejemplo, elementos patrimoniales, puede ser una gran opción para el desarrollo de una planificación ya que nos puede facilitar la evaluación del

proceso de todos los tipos de contenidos dado que, en el caso del patrimonio, facilita el desarrollo de diferentes conceptos, procedimientos y actitudes.

- La **globalidad** es uno de los fundamentos del trabajo por proyectos que los contenidos de ciencias sociales puede facilitar más, esto se debe a que utilizar elementos del propio entorno como eje dinamizador de un proyecto puede hacer que se conexionen todas las materias.

- Por último, y quizás el fundamento que más relaciona el trabajo por proyectos con la enseñanza de las ciencias sociales es **la identidad y diversidad**, los contenidos de esta área pueden servir o más bien sirven para desarrollar la identidad del individuo debido al carácter simbólico-identitario que conllevan los propios elementos.

Además, algunas de las características del trabajo por proyectos promueven el conocimiento de nuestro entorno más próximo. Esto lo podemos observar en las siguientes características que hemos citado de Hernández y Ventura (2000) cit. por García Ruíz (2013):

- La primera característica relacionada con el trabajo por proyectos hace referencia al uso de un tema o problema para el análisis, la interpretación y la crítica. Cualquier contenido de las ciencias sociales puede ser un adecuado objeto de estudio o problema de investigación para trabajar en el aula. Por ejemplo, el patrimonio concebido desde un punto de vista holístico (Cuenca, 2002), puede ser un tema o problema vertebrador de un proyecto que nos lleve al conocimiento del territorio, nos haga vivenciar y sentir emociones y consiga promover el desarrollo de la identidad y la construcción de ciudadanos críticos (Cuenca, Estepa y Martín, 2017).

- La didáctica de las ciencias sociales desde un punto de vista investigador, apuesta por propuestas didácticas investigadoras, las cuales llevan consigo la cooperación y un papel del profesor más como investigador o aprendiz que como experto, por tanto, esta característica de proyectos promueve el enfoque en el cual nos posicionamos de la didáctica de las ciencias sociales.

- El recorrido que se lleva a cabo busca establecer conexiones entre los fenómenos estudiados siendo el entorno una fuente de problemas a investigar que permite trabajar conceptos, procedimientos y actitudes de todas las áreas estableciendo conexiones para poder acercarnos a la realidad.

- Cada recorrido es singular y se trabaja con los diferentes tipos de información. La enseñanza de las ciencias sociales favorece el aprendizaje a través de diferentes tipos de actividades y tipos de información.

- El docente enseña a escuchar: de lo que los otros dicen también podemos aprender. Esta característica va implícita en el estudio de los diferentes problemas sociales ya que para que se dé adecuadamente pueden intervenir numerosas personas e instituciones.

- Lo que se quiere enseñar a los niños hay diferentes formas de aprenderlo y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas. Los problemas sociales nos ayudan a abrir el aprendizaje al alumno ya que ofrece multitud de posibilidades para su estudio.

- Facilitan un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes, que traspasa los límites del curriculum oficial. El área de Ciencias Sociales nos ayuda a acercarnos a las diferentes disciplinas y a conseguir la conexión incluso de ellas.

- Favorecen una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello. Esta característica está explicita en contenidos relacionados con las ciencias sociales como en el concepto de patrimonio. En este caso, el patrimonio ayuda a que el aprendizaje sea para todos y todas puesto que todos y todas pueden tener acceso a él y desarrollar su identidad a través de él. El Plan Nacional de educación y patrimonio, sugiere que el patrimonio ha de ser inclusivo, debe estar al alcance de todos y todas.

- No se olvida el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es forma de aprendizaje. Lo vemos en proyectos tales como el propuesto por De Castro (2016) quien a través del patrimonio hace que el alumnado construya y aprenda haciendo.

De esta forma, el trabajo por proyecto se justifica como una opción inclusiva para trabajar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, teniendo en cuenta la diversidad presente en la misma.

4. Discusión y conclusiones

El conocimiento del curriculum es el aspecto más importante a tratar por los profesionales que se dedican a la educación (Medina y Pérez, 2010). De esta forma, el curriculum es la herramienta de trabajo básica para el maestro o maestra de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La metodología didáctica, el cómo enseñar, es una de las preocupaciones más importantes que cada día el maestro o maestra se plantea, dar una respuesta a la idiosincrasia de cada alumno-alumna no es solo una inquietud del docente sino una función obligatoria y esencial en el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje. (Decreto 328/2010).

Es por esto que, podemos decir que la metodología didáctica es uno de los elementos curriculares más importantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que cada docente emplea a la hora de enseñar a sus alumnos. Cada propuesta metodológica es diferente, pero todas deben tener unas características comunes; deben ser flexibles, modificables y ampliables para adaptarse a las características del alumnado, ya que éste es diverso (Gómez y García, 2014). Desde un enfoque global y una perspectiva holística del contenido, podemos trabajar a través de proyectos de trabajo que promuevan la atención a la diversidad de todo el alumnado y la construcción de ciudadanos críticos que respeten las diferencias y sean sensibles con las personas con necesidades educativas especiales. Esta metodología didáctica es considerada como una medida para atender a la idiosincrasia de cada individuo ya que utiliza estrategias didácticas tales como la tutoría entre iguales, el trabajo colaborativo o el aprender haciendo.

En la actualidad la sociedad está sometida a un tratamiento y una comunicación de información constante y esta información resulta ser tanto extensa como difícil de manejar. Cuando hablamos de adecuar la enseñanza a esta sociedad reluce como tendencia más apropiada el hablar de los trabajos por proyecto o proyectos de trabajo como modelo para desarrollar el currículum. Trabajar por proyectos hoy se enmarca como una de las principales metodologías y estrategias didácticas para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.

Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. (1st ed.) London: Routledge.

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, *1*(2), 159-175.

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Education Studies* . DOI: 10.1007/s40841-016-0056-x.

Ainscow, M., & Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(1), 45-61. DOI: 10.1080/09243453.2014.966726

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(1), 7-23. DOI: 10.1080/09243453.2014.939591.

Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. and West, M. (2013) Revista de investigación en educación, 3(11), 32-43.

Arnáiz, P. (2002). Hacia un educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educar en el 2000*, 15-19. Extraído el 10 de abril de 2008 desde http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf

Cañal, P.; Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005) *Descripción general y fundamentos*. Proyecto Curricular INM 6-12. Sevilla. Díada

Comadevall, M. y Eulàlia Bassedas, J.A. (2001). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. En N. Nurgada i Buron, M. R. Campà Bonet, E. Bassedas i Ballús, L. Carbonell Carvajal, J. Domènech Bagué (…) A. Martínez Manero (Eds). *Estrategias organizativas de aula: Propuestas para atender la diversidad.* Volumen *8* de editorial popular. Barcelona: Graó.

Cuenca, J.M.; Estepa, J. y Martín Cáceres. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016). La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Domínguez, G. (2001). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente.* Madrid: La Muralla.

Dyson, A. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. Cambridge Journal of Education, 37(4), 473-488 Pozuelos Estrada, F.J. (2007). El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. En F.J. Pozuelos Estrada (Ed,), *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias (13-55)*. Sevilla: Morón de la Frontera.

Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-162

García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos.* Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos.* Huelva: Servicios de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Gómez Hurtado, I. y García Prieto, F. J. (2014) *Manual de didáctica. Aprender a enseñar.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Hernández, F (2002). «Los proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre» Opinión. Pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía, 310,* 78-82.

Hernández, F. (2004). ¿Qué han significado para mí los Proyectos? *Cuadernos de Pedagogía*, *332*, 46-51.0

Hernández, F. y Ventura, M. (2000). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.

Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999*). De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación Infantil en Regio Emilia.* Barcelona: Octaedro.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori Editorial.

Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. En Revista de Organización y Gestión Educativa, 1, 17-21.

Ortiz González, M.C. y Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de Pedagogía. Monográfico: Más allá de la Educación Especial*, 55(1), 27-40.

Parra Ortiz, J. M. (2010). *Manual de Didáctica en la Educación Infantil.* Madrid: Garceta.

Parrilla, A. (2005). La Educación Inclusiva: un desafío a todos los Sistemas y Comunidades Educativas. *Escuela Española*, 13, 7-9.

Parrilla, A. (2007). La educación inclusiva en España. Una visión desde dentro. En Barton, L. y Armstrong, F. (Eds). *Policy, experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (Pp. 19-33). Dordrecht: Springer Ed.

Pérez de Lara, N. (2008). A propósito de la diversidad: Pensar la propia diferencia y educar en relación. *Revista de Cooperación Educativa. Kikiriki. Educación, diversidad y cultural*, 89, 22-29.

Pozuelos, F. J. (2001) La investigación escolar: una alternativa para innovar en el aula. En Pozuelos, F. J. y Travé, G. *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.

Pozuelos, F.; Travé, G. (2007) Las TIC y la investigación escolar actual. *Alambique*, 52, 20-27.

Pujolàs Maset, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe.

Sales Ciges, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI, Revista de Educación*, *6*, 139-153.

Sola Martínez, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En Lorenzo, M. et. Al. *Gestionando los nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.

Vizcaíno Timón, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.

4.2.2. Gómez-Hurtado, I. y Cuenca, J.M. Heritage Education and Especial Education: working on emotions with differently abled people through heritage. En Heritage and Society, http://dx.doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221. Aceptado

Heritage & Society, la revista sucesora de Heritage Management, es una revista global revisada por pares que proporciona un foro para la reflexión académica, profesional y comunitaria sobre los impactos culturales, políticos y económicos del patrimonio en la sociedad contemporánea. Examinan los roles sociales actuales del patrimonio diaspórico, el rol del patrimonio en la migración y el desplazamiento, la memoria colectiva, la preservación histórica, la gestión de recursos culturales, la interpretación pública, la preservación y revitalización cultural, los sitios de conciencia, la educación patrimonial, los desarrollos legales/legislativos, la ética del patrimonio y conceptos patrimoniales centrales como la autenticidad, la importancia y el valor.

La revista proporciona un foro interesante sobre el patrimonio material e inmaterial para quienes trabajan con organizaciones internacionales y gubernamentales, instituciones académicas, empresas privadas de consultoría de patrimonio y CRM, y comunidades locales, asociadas e indígenas. Con un énfasis especial en los enfoques de las ciencias sociales y una perspectiva internacional, la revista facilita el debate crítico y animado y la difusión de datos prácticos entre profesionales del patrimonio, planificadores, legisladores y líderes comunitarios.

Heritage & Society incluye investigaciones revisadas por pares sobre políticas, legislación, ética y métodos en la gestión del patrimonio y exhibirá proyectos y modelos ejemplares de interpretación e interacción públicas. Una sección del Foro revisada por pares presenta declaraciones de posición y respuestas sobre temas clave de actualidad. La revista también incluye reseñas de libros, páginas web, exhibiciones y recursos en varios medios, regiones e idiomas Tabla 29.

Publicación 2

Título	Heritage and Society
ISSN	2159-0338
País	Reino Unido
URL	https://www.tandfonline.com/toc/yhso20/current y https://scholarworks.umass.edu/hs/
C. académico	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL; SOCIOLOGÍA
Indizada en	Emerging Sources Citation Index, Scopus, Academic Search Premier, CAB Abstracts, Humanities Abstracts, Index Islamicus, Anthropological Literature, Avery
Evaluada en	SJR. SCImago Journal & Country Rank, Scopus Sources
ICDS (MIAR)	Está en índices de citas (Emergen Sources Citation Index) C2. Está en una base de dato multidisciplinar (*Academic Search Premier*), 5 bases de datos especializadas (CAB Abstracts, Humanities Abstracts, Index Islamicus, Anthropological Literature, Avery) Antigüedad = Inicio: Índice de Impacto SJR: H-8 Situada en Q2

Routledge
Taylor & Francis Group

Heritage & Society

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: https://www.tandfonline.com/loi/yhso20

Heritage Education and Special Education: Working on Emotions with Differently Abled People through Heritage

Inmaculada Gómez-Hurtado & Jose María Cuenca López

To cite this article: Inmaculada Gómez-Hurtado & Jose María Cuenca López (2022): Heritage Education and Special Education: Working on Emotions with Differently Abled People through Heritage, Heritage & Society, DOI: 10.1080/2159032X.2022.2126221

To link to this article: https://doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221

Published online: 26 Sep 2022.

Submit your article to this journal

View related articles

View Crossmark data

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=yhso20

HERITAGE & SOCIETY
https://doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221

Routledge
Taylor & Francis Group

REVIEW ARTICLE

Check for updates

Heritage Education and Special Education: Working on Emotions with Differently Abled People through Heritage

Inmaculada Gómez-Hurtado [a] and Jose María Cuenca López [b]

[a]Department of Pedagogy, University of Huelva, Huelva, Spain; [b]Department of Integrated Didactic, University of Huelva, Huelva, Spain

ABSTRACT

The aim of this article is to describe the basic research and experiences and construct the theoretical pillars linking heritage education with special education, using heritage to work on emotions with people with different abilities, developing in them the link with patrimony and, in turn, its conservation and socialization. The methodology used to prepare the content analysis will be based on five steps; identification of key words, location of sources, reading and analysis, organization, and writing of the report. The analysis of the results has been carried out through a specific category system for research (concept of diversity, concept of heritage, objectives, results, and conclusions) and teaching experiences (concept of diversity, concept of heritage, objectives, and contents). The outcomes point to the scarcity of studies that combine heritage education, special education, and emotional education. The main conclusion is focused on the opening of a new line of research that advocates the study of heritage as a resource to work on emotions with the diversity of people with different abilities and the importance of heritage accessibility to build a more just and equal society promoting critical citizens who know how to live respecting diversity.

ARTICLE HISTORY
Received 12 December 2019
Accepted 11 August 2022

KEYWORDS
Patrimony; heritage education; emotional education; special education; inclusive education

1. Introduction

Heritage and education have been widely studied in recent decades, leading to a progressive evolution in the studies and research focusing on this topic (Fontal, García, and Ibáñez 2015). Heritage has been considered evocative of emotions (Fontal 2003), as it forms part of the referents of all peoples, in relation to time and space, cultivating the appreciation and valuing of heritage, with open and respectful critical attitudes towards diversity (Cuenca and Martín-Cáceres 2014). Heritage thus becomes an ideal means to work on emotional issues responding to the diversity increasingly present in our society. Diversity encompasses all the features of each individual that make them different, bringing them together with those of other individuals, so that they enrich each other. However, within diversity, can be found those people who have different abilities which, occasionally, means they may present special educational needs. We shall use

CONTACT Inmaculada Gómez-Hurtado Inmaculada.gomez@dedu.uhu.es Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, University of Huelva, Campus del Carmen, Avda. Fuerzas Armadas s/n 21071, Huelva, Spain

© 2022 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

this term in parallel to functional diversity and disability when referring to the diversity of people, specifically, by different abilities.

In addition, in recent decades, the development of emotional intelligence has become a priority for overall human development. Studies related to positive psychology (Peterson and Seligman 2004) and emotional intelligence (Mayer and Salovey 1997) emphasize the need to encourage research designed to develop people's strengths, virtues, and abilities, as the driving force for their integral construction. According to Mayer and Salovey (1997), emotional intelligence includes the ability to accurately perceive, value, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thoughts; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. Educational research considers that these skills must be worked on from childhood and, therefore, should be present in schools from the Early Childhood Education stage (Bisquerra 2011).

According to UNESCO (1998), emotional education can be understood as an "indispensable complement in cognitive development and as a prevention tool, with the aim of helping and encouraging people to discover, learn about and regulate their emotions and introduce them as competencies for better management." Hence, there is a real need for developing emotional competence in people, even more so, in differently abled people. This need for the development of emotional and social learning has become evident in recent decades through multiple research works assessing the impact of programmes for the improvement of social and emotional learning in students (Greenberg et al. 2003). Durlak et al. (2011) carried out a meta-analysis of 213 studies carried along these lines, and the results obtained tend towards the confirmation of the positive nature of these programmes in student development. Nevertheless, they note that it is necessary to improve the evaluation of how the development of emotional and social skills subsequently affects their academic progress. Thus, we consider that emotional education is necessary to respond to these needs of the society in which we live and, specifically, we are sure that it is essential for the integral development of people, whatever their characteristics.

Heritage is able to connect us with these three areas of human being: the physical, as it is about goods, in other words, material or immaterial objects but perceptible by the senses; the rational, because it contains valuable information full of meanings worth deciphering; and the emotional, because it makes us enjoy, connects us with memories and brings us into contact with those who preceded us and from whom we have received our identity (Fontal 2003).

In this way, heritage becomes an agent promoting attention to diversity, an engine of change that can work with the characteristics of all pupils, thus achieving the development of critical citizens who build an inclusive society where all can coexist (Coopeland 2012), starting from the local to the global, as expressed in some research works, such as Cuenca, Estepa and Martín-Cáceres (2017), stating that heritage is understood more easily and accessible when setting out from the familiar.

Thus, starting from a concept of heritage, a holistic, systemic, integrated, and complex perspective is established, whereby the patrimonial referents are articulated around a single sociocultural event, showing its historical, artistic, ethnological, scientific-technological, and environmental character in all its splendor. This vision allows a more comprehensive or global knowledge of different societies, both past and present, resulting in the

creation of social identity structures that become interwoven cultural symbols, building systems that can be studied thanks to this systemic and complex dimension through heritage (Bakker 2011; Martín-Cáceres 2012; Estepa and Cuenca 2006; Cuenca 2002; Mattozzi 2001). We consider that the importance of heritage on the different the models that are been used must be highlighted; the utilitarian-instrumental model, the historicist model; mediation model and, especially, the social or identity symbolic model (Fontal and Ibáñez 2017). The richness of the heritage concept derives from its kaleidoscopic vision, as stated by Fontal (2012), in other words, the possibility of studying it from different perspectives. So, we understand heritage from a holistic standpoint through a systemic and complex perspective (Cuenca, Estepa and Martín-Cáceres 2017). This holistic notion of patrimony associated a more symbolic-social and identity-oriented dimension that refers to the ability to symbolize and generate identification processes (Gómez-Redondo 2012). This symbolic perspective of heritage allows us to elaborate a sketch of the mind's ability, making the learning process possible (Bruner 1990).

To achieve this, using the notion of heritage in this triple dimension; physical, rational and, emotional, becomes a need, while also using heritage education based on constructivist learning theories. This triple dimension helps to produce a full development of differently abled people.

Supported by Martín-Cáceres and Cuenca (2015, 38), we consider heritage education as the discipline for analyzing and developing didactic proposals (in formal, non-formal, and informal educational contexts) of an investigative, transdisciplinary, and socio-critical nature, in which the design and development of aims, content and methodological strategies propitiate the construction of identity values, fostering intercultural respect and social change, and leading to the formation of a sociocultural committed citizenship. Likewise, we emphasize the idea of a heritage education that mainly promotes the construction of identifying values for the development of citizens committed to social change (Cuenca and López 2014). A kaleidoscopic heritage education that is dynamic, multifocal, contemporary, and exceptional, is able to respond to the challenges facing us today (Fontal, García, and Ibáñez 2015).

By an inclusive heritage education based on constructivist learning theories, we intend to use the heritage as a didactic resource or element that elicits emotions in differently abled people, while activating the knowledge building process, in which oneself it is the author of one's own learning. Nonetheless, it is required that the constructivist theory must be properly applied onto the didactic practice (Tobias and Duffy 2009), application in which heritage may play a major role. Emotions allow a diverse group of people to access the heritage, since we all have feelings and live and, like so, we give value and enjoy the world around us.

An inclusive heritage, therefore, could be a great way to develop people intelligence, which must be understood as "the ability to solve problems or to create products that can be useful in one or more cultural environment" (Gardner 2016, 11). According to Gadner (1994, 27) "not everyone has the same interests and abilities, not everyone learns in the same way," that is why it is necessary to ensure the learning process by taking the acquired knowledge as a starting point and activating all of the intelligences to help every person, especially, differently abled people (Gardner 1997).

Education for every person means an inclusive education. Many researches are committed to inclusive education as the form of education to respond to all students who

are in school (Waitoller and Artiles 2013). This is why we agree and believe that inclusive schooling is necessary to promote and achieve more equitable educational systems that respond to the demands and needs of all students and fulfill the right of all children to education (Ainscow 2016; Ainscow and Messiou 2016; Ainscow et al. 2016; Echeita and Navarro 2014; Riehl 2000). The aim of inclusive education is thus to eliminate the social resulting from attitudes and responses to diversity in social class, ethnicity, culture, religion, sexual orientation, mother tongue, gender, and ability (UNESCO 2001).

This led us to mention the inclusive heritage. Heritage inclusion is

> a process that identifies, acknowledges and responds to the diversity of all of its visitors, users, participants, clients, and citizens that can be taken as a reference, through more participation on the display, programs, and actions, in a proactive way, in which equity comes first to promote the coexistence within the community and the educative, cultural, and social environment, all with the ultimate purpose of a comprehensive approach towards the material and immaterial heritage that will facilitate the awareness on its value and the responsibility of its preservation. (Asensio Brouard, Santacana Mestre, and Fontal Merillas 2016)

An inclusive heritage entails a new philosophy that begins at the basis of the concept of inclusion, heritage not only has to be accessible for everyone, but it has to promote everyone development, elicit emotions, and even has to have a therapeutic value when required (Escobar Barbosa 2018; Iglesias 2006; Sarraf and Bruno 2013), including for the more marginalized groups (Moore 2015).

Through this inclusive heritage, people or students can boost their individual identity by valuing diversity, using heritage as a resource to create bonds between what is one's own and someone's else, between what is common and different for us (Martínez Gil, López Benito, and Santacana Mestre 2016). The lack of educational programs about heritage inclusion was demonstrated through research (Marín-Cepeda et al. 2017); nonetheless, this fact must not be considered an obstacle for schools and heritage institutions to educate people through cultural heritage (Martínez Gil, López Benito, and Santacana Mestre 2016). To achieve a true heritage inclusion, not only the concept of inclusion is needed, but also this notion must be taken into practice by heritage entities, such as museums (Tlili 2008).

Based on these words, we consider that heritage is a fundamental element of connection between school and society that manages to arouse emotions that build the identity of each individual, which in turn leads to the integral development of the same and the socialization and conservation of heritage. So, this article presents an analysis of the existing literature and bibliography on heritage education, emotional education, and special education, with the aim of showing the importance of having an inclusive heritage education that will make heritage accessible for everyone, of using heritage as a main element to integral and emotional development on differently abled people, their development and the socialization and conservation of heritage.

2. Method

This article presents a qualitative documentary study that describes the results of a bibliographic review designed to bring to light the basic research and experiences

and build the theoretical pillars of a construct that relates heritage education with special education, using heritage to work on emotions with students with special educational needs, developing in them the link with patrimony and, in turn, its conservation and socialization. To this end, we proposed a series of research questions and specific objectives that have helped us clarify the search. These are listed in Table 1.

2.1. Process

To pursue these objectives, we carried out a review of the literature, consisting of the "identification, location and analysis of documents containing information related to the research topic" (Cardona Molto 2002).

Some authors (Petticrew and Roberts 2006; Boote and Beile 2005; Cardona Molto 2002; Buendía et al. 1999), consider that the purpose of a literature review is to situate the study and, with it, to establish relationships between the existing knowledge on the subject and the problem to be investigated, as well as to see if there is a need to create a new line of research. For this reason, we make literature our field of study, analyzing the existing knowledge that these documents provide us with today regarding the relationship of heritage education and special education for the development of emotions in students and people with different abilities.

To do so, we carried out a bibliographic review that followed the steps proposed by Creswell (2002): (a) Identifying the keywords of the literature review (Patrimony, Heritage Education, Emotional Education, Special Education, Disability, and Inclusive Education; (b) locating the literature (databases, review of specialist journals, conference proceedings,

Table 1. Research questions and objectives.

Research questions	Objectives
What research or experiments connect heritage education, emotional education, and special education?	Discover if there is a link between heritage education, special education, and emotional education in the research and experiments carried out in recent years (2007–2017)
How are the basic concepts of heritage education, emotional education, and special education defined in the literature? How has emotional intelligence been worked upon through heritage? How does heritage contribute to the emotional development of people with special educational needs?	Shed light on benchmark research in the field of heritage education, special education, and emotional education, creating a solid theoretical foundation that links heritage with the emotional sphere in people with special educational needs.
How can heritage education contribute to the development of an inclusive focus in schools and other non-formal educational institutions?	Describe different research and experiences that relate heritage with special education in the field of formal and non-formal education. Determine which objectives, lines of research, concept of heritage, emotion, and/or diversity are used by the research and what outcomes and conclusions are reached. Discover which objectives, topics studied, and concept of heritage, emotion, and/or diversity are used in the educational experiences analyzed and what conclusions are drawn from them.
How has heritage been worked with as a resource to address emotions with students with special educational needs in the experiments and research carried out?	Acknowledge, based on the bibliographical sources consulted, the importance of heritage education as a means for the development of emotions in people with special educational needs.

online review, doctoral theses, and legislation); (c) reading and analyzing the most interesting literature (reading and making cards); (d) organizing the literature you have selected (deciding the subsections of the results and analyzing them through an inductive system of categories and subcategories); and (e) writing the literature review. For this process, we used qualitative techniques such as document analysis (Abero et al. 2015). In this analysis, we created some files that contain details of the author, year, title, type of document, place, edition, summary, important quotations, and categories, so that the information to be described later can be analyzed more easily and quickly.

2.2. Databases, Search Terms, and Selection Process

Starting with the primary sources (Colás and Buendía 1998; Cardona Molto 2002), we selected five databases that afforded us an initial overview: ERIC; SCIENCE DIRECT, GOOGLE ACADEMIC, ISOC, and SCOPUS. This initial search was carried out by conjugating our keywords with binomials at first, taking into account that the keywords related to heritage (Heritage and Special Education or Disability, Heritage Education or Heritage and Emotional Education or emotional intelligence) were always present in an advanced search focused on the title, summary, and keywords. Secondly, we tried conjugating the words in a trio (Patrimony or Heritage Education, Emotional Education or Emotional Intelligence and Special Education or Disability or Inclusive Education). To do this, Spanish and English were used as the search languages.

After the review of primary sources, for a more in-depth and exhaustive search, we turned to secondary ones (Cardona Molto 2002) such as reference books, research reviews, and experiences published in books or magazines, encyclopaedias, or manuals. To carry out this review of secondary sources, we set out three criteria to delimit the work. Thus, we decided to base ourselves on the following aspects (not shown in order of elimination):

- Documentation from the main authors in the three areas (heritage education, emotional education, and special education).
- Documentation available as of 2007. We only analyzed earlier literature in specific or crucial cases.
- Accessibility to the documentation.

Once the research works in books and manuals were reviewed, we went on to examine the journals in general before engaging in an in-depth analysis of five specialist international journals on our study subjects.

And to finalize the analysis, we consulted the sources provided by different databases (TESEO, PROQUEST (Dissertations) and EBSCO (American Doctoral Dissertations)) of doctoral theses. Regarding the former, we can say that it was a useful tool to consult legislation and official pages. However, in the latter, we found doctoral theses on the different subjects separately and one thesis that combined both issues (Heritage Education and Special Education), which we found interesting, as this information paves the way to continue researching this link, which is highly significant for us.

2.3. Data Extraction and Analysis

The file that was developed for the data extraction was debated and modified on several occasions by various experts to ensure consistency in the extraction of the information. We drafted two types of files, depending on whether we were analyzing an investigation or an experiment. These files are structured as follows:

- General details: Reference, title, authors, year, source type …
- Abstract: Brief summary of the publication.
- Quotes of interest: Textual quotes that were important to us in our review.
- Analysis categories: This section varies between the two files:

File 1: Research: Research line, research questions and objectives, basic concepts of the issues under study, results and lines of research, and conclusions.

File 2: Subject worked on in the experiment, concepts of heritage, and conclusions.

During the data extraction, a larger screening was carried out, accepting only those articles that combined two of the study objects, with the presence of the words Patrimony or Heritage Education, and the combination of the three.

We performed the qualitative data analysis following the same study object categories and subcategories that were entered in the files that served as a research instrument. Tables 2 and 3 relate the research categories, subcategories, and objectives according to the experiential analysis or research.

2.4. Sample

After searching the different databases using the keywords indicated in the combination specified and in different languages (Spanish and English), we obtained the sample of documents expressed in Table 4 and Figure 1. We chose the sample of most relevant articles, according to the set criteria, based on the analysis of the abstract, title, and keywords. Following the guidelines indicated, we found a total of 80 documents for analysis.

Table 2. Research analysis categories and subcategories system.

Research analysis categories and subcategories system	
Categories	Subcategories
Heritage Education and Special Education	Objectives Research lines Concepts of heritage, emotional, and/or special education (diversity) Results Conclusions
Heritage Education and Emotional Education	Objectives Research lines Concepts of heritage, emotional, and/or special education (diversity) Results Conclusions
Heritage Education, Special Education, and Emotional Education	Objectives Research lines Concepts of heritage, emotion, and/or special education (diversity) Results Conclusions

Table 3. Categories and subcategories system for analysis of educational experiences.

Categories and subcategories system for educational experiential analysis	
Categories	Subcategories
Heritage Education and Special Education	Objectives Topics addressed Concepts of heritage, emotional, and/or special education (diversity) Conclusions
Heritage Education and Emotional Education	Objectives Topics addressed Concepts of heritage, emotion, and/or special education (diversity) Conclusions
Heritage Education, Special Education and Emotional Education	Objectives Topics addressed Concepts of heritage, emotional, and/or special education (diversity) Conclusions

For a more in-depth search, as explained above, we performed an analysis of journals, conference minutes, and theses. The quantitative results obtained are explained below.

As shown in Table 5 and Figure 2, we found a total of 17 articles in the search carried out in the five journals selected. To finalize the search, we used doctoral thesis databases, finding two theses especially relevant for our study that combined heritage with disability and inclusive education. The data are shown in Table 6 and Figure 3.

This way, Table 7 and Figure 4 include the total number of documents that were analyzed and taken as a sample for this study, which consisted of a total of 100 documents.

3. Results

The outcomes are presented by analyzing each of the three categories studied, arranging them in three different sections, which correspond to the binomials and the trio used to search in different sources. The subcategories lines of research and results, in research, and topic studied and conclusions, in experiments, will be described jointly. For a more thorough and systematic analysis, we designed six tables with the categories and subcategories, which were divided, through an inductive system, into different descriptors that helped us analyze the results. In the results description, we also distinguish between the documents that describe research and experiences.

Table 4. Number of articles found in databases.

Keywords/ Databases	Heritage Education and Special Education	Heritage Education and Emotional Education	Heritage Education, Special Education, and Emotional Education
Google Scholar	66/23	40/28	10/7
ISOC	8/0	0	0
ERIC	53/0	3/0	0
Science Direct	27/2	32/10	0
SCOPUS	111/9	15/1	0
Parts total	34	39	7
Final total		**80**	

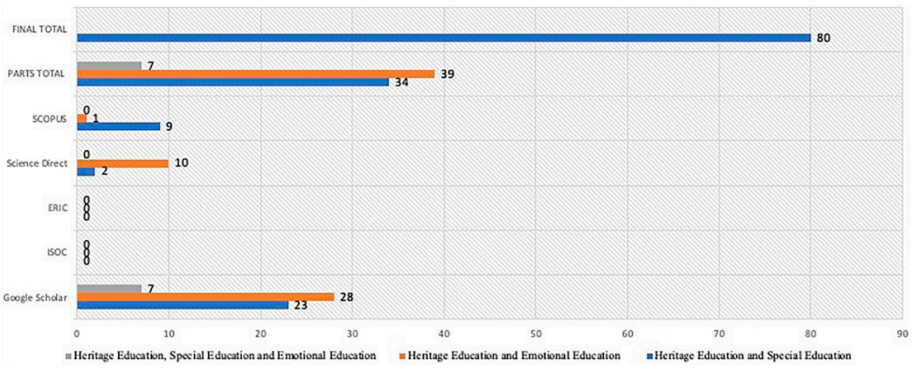


Figure 1. Number of articles found in databases.

3.1. Heritage as an Element that Arouses Emotions

A total of 45 documents were analyzed in this category; 67% from research and 33% from experiences (Figure 5).

3.1.1. Research Analysis Results

Regarding the research works analyzed, we began by studying their general objectives, combining them according to the criteria set out in the category system. Most of the research, documents, made reference to identifying, analyzing, and evaluating the development of emotional education in museums or other heritage elements or sites. On the other hand, we found 8 studies that attempted to analyze the socialization and conservation of heritage in people through an emotional bond. Only 6 research works aimed to study people's emotional development through heritage, and 4 documents made no reference to the research objectives (Figure 6).

The notion of heritage is mainly considered from a holistic perspective although there is some research that focuses on a particular kind of heritage, and only one refers to heritage exclusively as a resource, whereas the concept of emotion appears mostly linked to heritage, insofar as it is understood according to the heritage to which it is linked, although some documents refer to an explicit definition of emotion and others do not specify it (Figure 7).

Table 5. Articles found in selected journals.

	Heritage Education and Special Education	Heritage and Emotional Education	Heritage Education, Special Education and Emotional Education
Journal 1	1	0	0
Journal 2	51/8	23/6	4/0
Journal 3	3/3	17/1	0
Journal 4	0	0	0
Journal 5	40/2	8/0	0
Total	10	7	0
Final total	**17**		

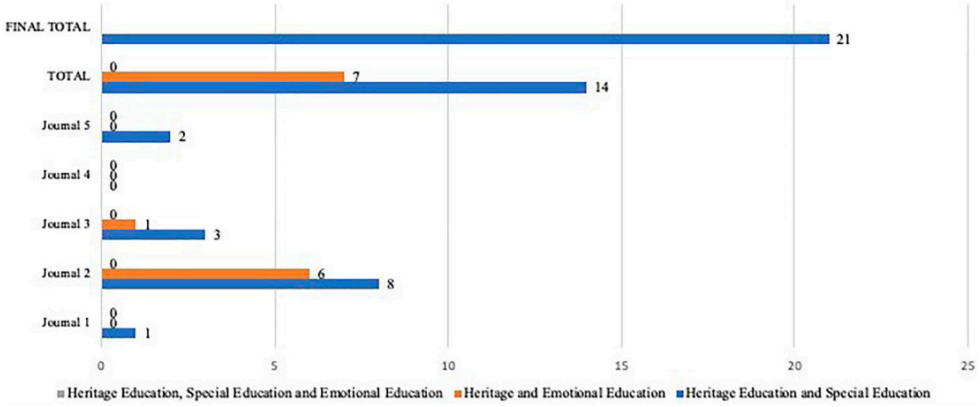


Figure 2. Articles found in selected journals.

Table 6. Theses.

	Heritage Education and Special Education	Heritage Education and Emotional Education	Heritage Education, Special Education and Emotional Education
TESEO	2	0	0
Proquest	0	0	0
EBSCO (Dissertations)	0	0	0
Final total	**2**		

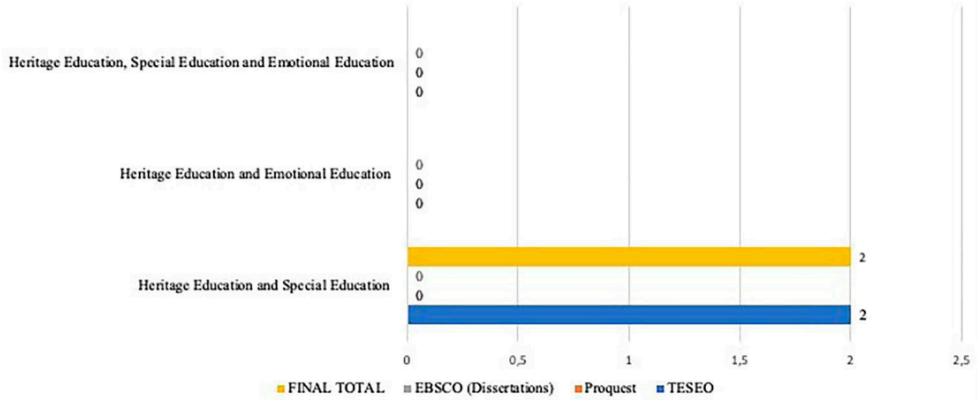


Figure 3. Theses.

Table 7. Number of documents by type.

Document type	Number of documents
Database articles	80
Articles in specialist journals	17
Doctoral theses in databases	2
Educational and Heritage regulations and standards	4
Total documents analyzed	**103**
Total documents without repetitions	**100**

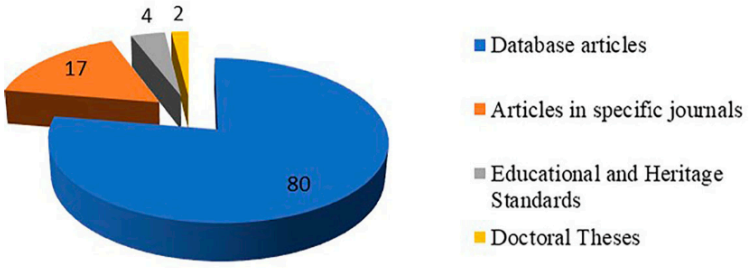


Figure 4. Final sample summary.

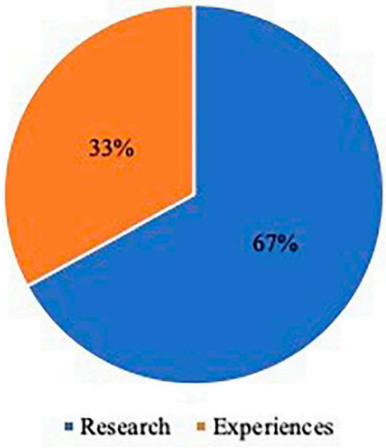


Figure 5. Documents about heritage and emotions.

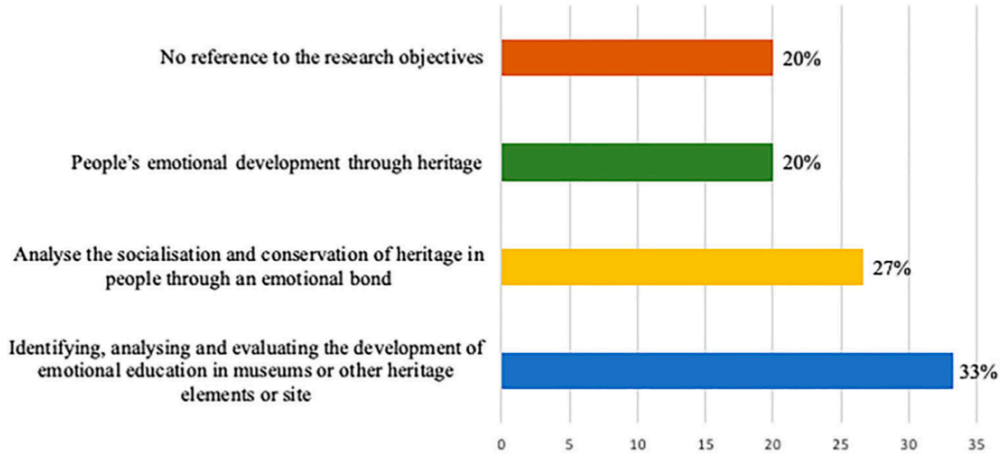


Figure 6. Percentages of the main objectives on researches about heritage and emotions.

Regarding the results and lines of research, we observed that the majority of the research presented results related to the development of the emotional connection with a heritage for its socialization and conservation, and to the development of

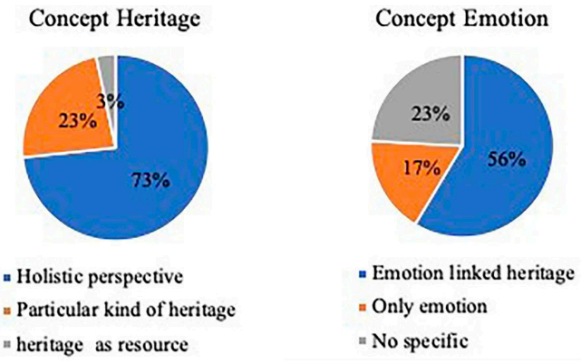


Figure 7. Percentages of the notion of heritage, diversity, and emotions on research about heritage and emotions.

people's identity through the emotional link to heritage. Other results lean towards lines such as working on emotions or emotional development of the person through heritage, encouraging empathy towards the societies that have lived around the patrimonial element, or the importance of emotional education in museums, linking the object to emotion (Figure 8).

The studies analyzed mainly relate to three conclusions, such as the importance of emotional education through heritage in museums and other cultural spaces, or patrimonial education through emotional education; empathic emotions towards the events experienced by societies past and present around heritage and, in the majority, the construction of personal identity through the emotional connection to heritage and its socialization and conservation (Figure 9).

3.1.2. Experiential Analysis Results

Regarding the analysis of the documents that described experiences, we examined 15 documents. The teaching objectives of the educational proposals studied revolved around three general aims. The highest number of experiences aimed to develop the

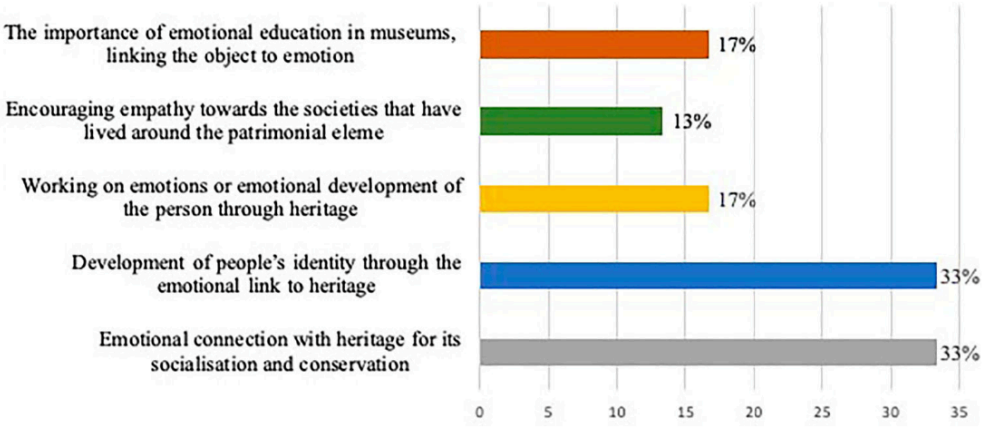


Figure 8. Percentages of main results on researched documents about heritage and emotions.

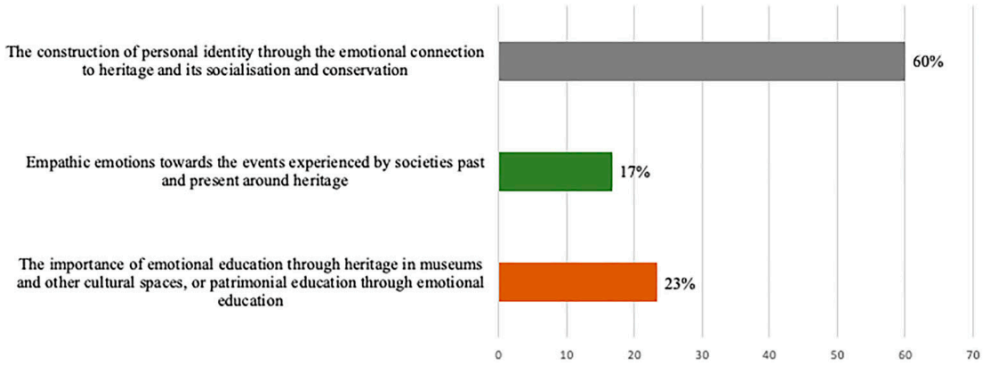


Figure 9. Principal's conclusions on researches about heritage and emotions.

emotional bond with the objectives of museums or other heritage sites, followed by the proposals designed to promote the respect, socialization, and conservation of heritage through the emotional connection and, finally, there are those that attempt to use emotions to attend to the general public through heritage (Figure 10).

The concept of heritage and emotion is positioned with a high number of documents in a heritage concept from a holistic perspective and a concept of emotion linked to heritage.

Finally, the conclusions are included, as in the research works, in three large descriptors. The conclusion reached by a majority of documents refers to the construction of personal identity through the emotional link with heritage and its socialization and conservation, as in the research. However, we also find a representative number of documents that emphasize how heritage is used to create empathic emotions towards the events experienced by past and present societies around heritage. Finally, four documents conclude by highlighting the importance of emotional education through heritage in museums and other places or heritage education through emotional education (Figure 11).

3.2. Heritage Education at the Service of People with Different Abilities

Some 44% of the total documents analyzed are in this category. Of this 75% corresponds to research articles and 25% to papers on experiences (Figure 12).

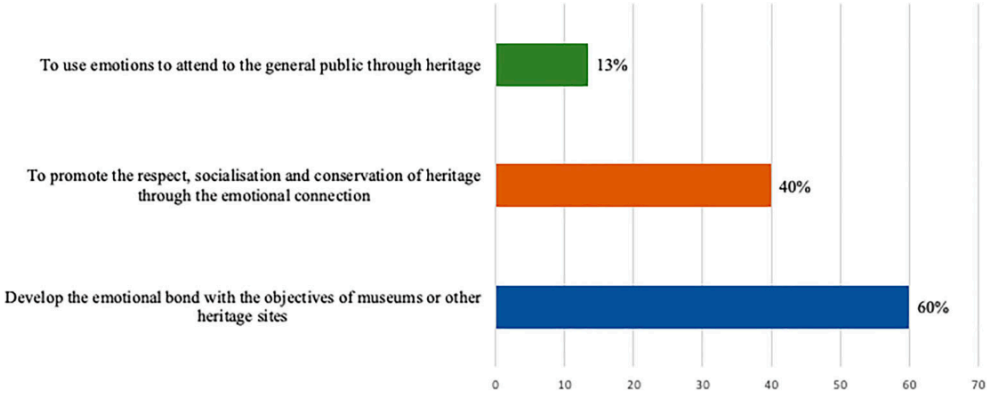


Figure 10. Percentages of the main objectives in experiences about heritage and emotions.

3.2.1. Research Analysis Results

Setting out from the results obtained in the research works studied, we analyzed a total of 33 documents.

Regarding the objectives of the research studied, we see that they can be classified into three large groups that are each formed around a main overall aim that encompasses them, and some are found in two of these. These objectives are: to develop the socialization and conservation of heritage in people with different capacities or functional diversity, using heritage to further the development of critical citizens and to identify, analyze and assess the accessibility for the diverse public at large to the patrimony in museums and other heritage sites.

Most of the documents analyzed, 67%, set the objective of identifying, analyzing, and evaluating the public accessibility to heritage in museums or other heritage sites, being mainly concerned with researching the programmes, resources, and strategies used mainly by museums to ensure accessibility to their contents for the public at large. Along these lines, we found research conducted with specific targets such as the hard of hearing, people with intellectual disabilities, and in some cases, with the visual deficit or towards the diversity of publics.

Secondly, we found that 18% of the documents had the general objective of carrying out research related to the study of the socialization and conservation of heritage in people with disabilities, finding that a large part of these refer to the inclusion of all, whatever their characteristics although some are focused on the visual deficit, the aurally challenged and people in situations of social exclusion.

There was a third group consisting of 9% of the documents whose main research objective was to study the use of heritage for the training of critical citizens. These studies are related to the importance of conceptualizing heritage for the integral development of the person.

Finally, regarding the objectives, we find a fourth group of research works with 12% of the documents that have different objectives, such as: ensuring the safety of heritage, studying segregation in Paralympic heritage, studying the participation of all publics in the museum and studying immigrant heritage (Figure 13).

Regarding the concept of heritage and diversity in this category, most of the documents opt for a holistic approach to heritage, ten documents. It is also notable that others advocate it as a resource, while one focused the approach on one type of heritage. On the other hand, diversity is understood, for the most part, as wealth (Figure 14).

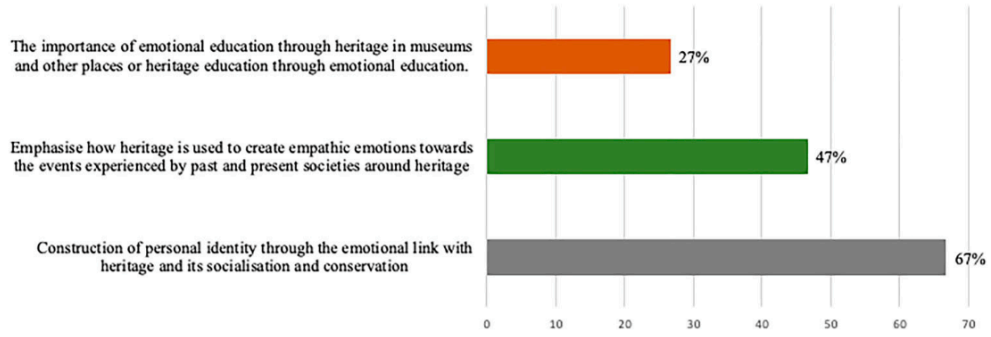


Figure 11. Percentages of the main conclusions in experiences about heritage and emotions.

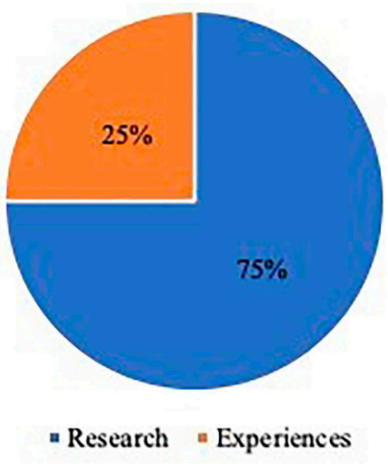


Figure 12. Documents about heritage and special education.

The research lines and results revolve around nine major issues, the most common being the accessibility of heritage for all with 36% of the documents. The results related to heritage as a facilitator of the socialization of all people, including those with functional diversity, are also highlighted. The third most obtained result in the research is linked to a concept of heritage as a trigger for the development of emotions and an aid to the individual's personal development. To a lesser extent, we find results that are linked to lines related to the development of socialization and heritage conservation, ICTs as promoters of access to heritage, diversity of heritage and diversity of people as wealth, heritage as therapy for people with functional diversity and the need for specific training of professionals (Figure 15).

Finally, in terms of the research, the main conclusions reached by the different studies make reference to the accessibility of heritage for all, in 13 documents and to heritage for the socialization and development of all people in an inclusive approach, in 9 documents. In many cases, both conclusions appear in the same documents (Figure 16).

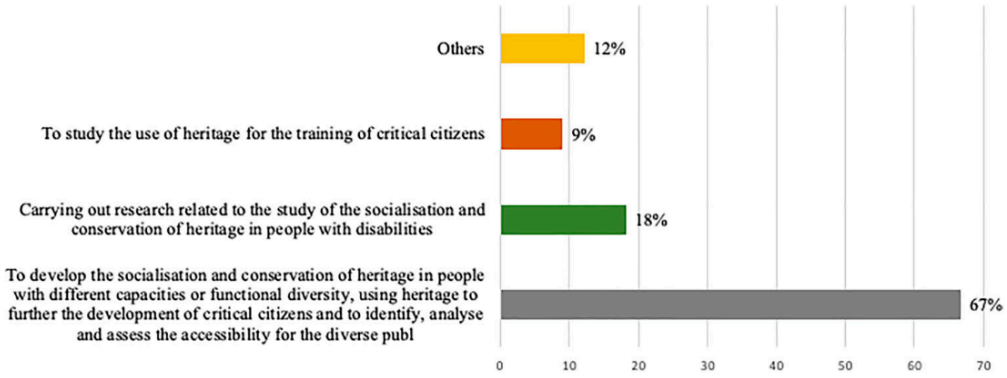


Figure 13. Percentages of the main objectives on research about heritage and special education.

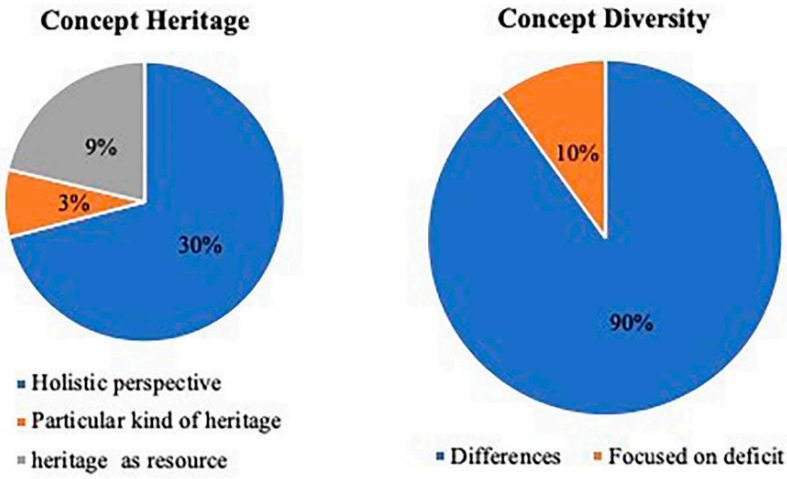


Figure 14. Percentages about notion of heritage, diversity, and emotions on research about heritage and special education.

3.2.2. Experiential Analysis Results

Furthermore, in this category, we analyzed 11 documents that made reference to experiences in which patrimony or heritage education is related to special education, inclusive education, or disability. Regarding the didactic objectives proposed, in the experiences studied there are six documents referring to didactic proposals in museums or other heritage sites whose general aim is to develop programmes for a diversity of publics. We also found the same number of proposals intending to use heritage as a priority for the social development of the diversity of people and we have one document that refers to proposals that aim to promote respect, socialization and conservation of heritage (Figure 17).

The concept of heritage was shown in 45% of the documents is also holistic, in the same way as diversity is understood as enriching in 91% of the documents. In the case of heritage, the rest of the documents are framed within a concept centered on one type of heritage or not conceptualized (Figure 18).

Finally, the topics worked on refer to the accessibility of heritage and heritage for the socialization and development of all people from an inclusive perspective, coinciding with the conclusions reached by the research (Figure 19).

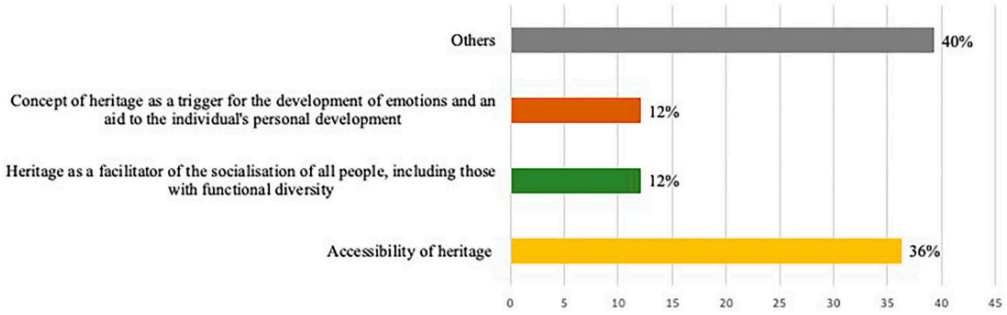


Figure 15. Percentages of the main results documents research about heritage and special education.

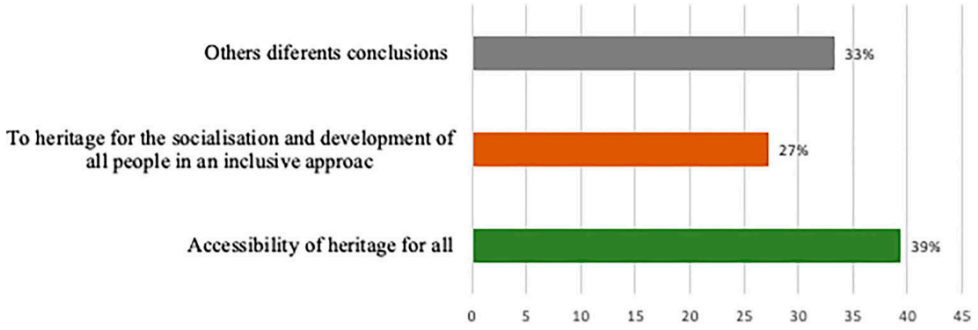


Figure 16. Percentages of the principal's conclusions documents research about heritage and special education.

3.3. Heritage as a Resource to Work on Emotions with People with Different Abilities

This is the basic category of our bibliographic review work, as it brings together the three main topics that we would like to combine in a future research line on Heritage, Emotion, and Special Education or person with different abilities. In this category, we find 11 of the works found, with 82% researches and 18% experiences (Figure 20).

3.3.1. Research Analysis Results

Starting with the results from this crucial research category, we find that their objectives can be combined into three general aims. The most habitual consists of studying the development of socialization and conservation of heritage through emotions in the diversity of people (different capacities). In equal measure, there are research works that seek to identify, analyze, and evaluate public accessibility to patrimony in museums and other heritage sites and describe and analyze the results of educational programmes in order to work on emotions in formal and non-formal education (Figure 21).

The heritage concept is mostly perceived from a holistic perspective. The notion of emotion is largely related to its link to heritage. And, very significantly, all the documents consider diversity as enriching (Figure 22).

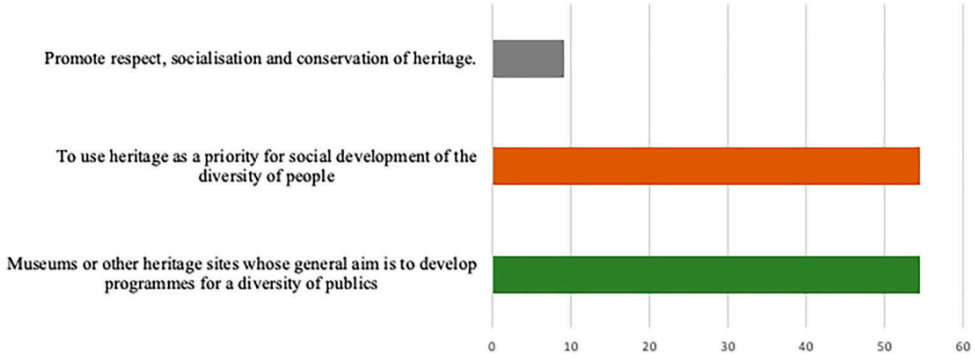


Figure 17. Percentages of the main objectives in experiences about heritage and special education.

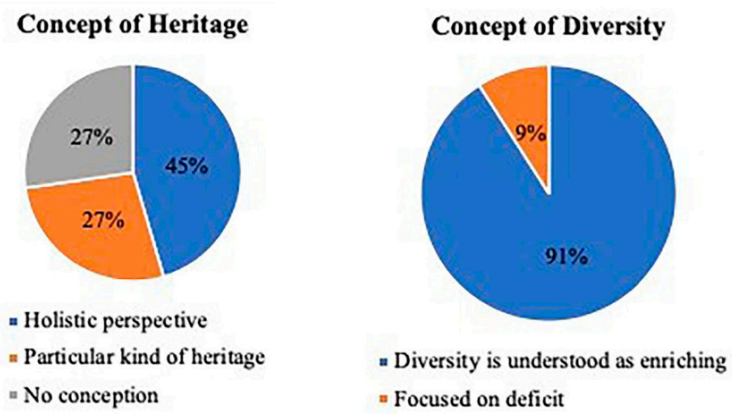


Figure 18. Percentages about notion of heritage and diversity in experiences about heritage and special education.

The outcomes obtained in the documents have been grouped under six major descriptors. Every of the documents, present results related to emotional development in museums that adapt their programmes to the diversity of publics. We found one document that refers to results on accessibility to heritage for all. In a more balanced way, we find results referring to heritage as a facilitator of the socialization of people with disabilities through the emotional bond, the personal development of people with disabilities through emotions aroused by heritage, the diversity of people and diversity of heritage as wealth and training for the adaptation of educational programmes in museums and formal education institutions to attend to people with functional diversity (Figure 23).

Finally, in relation to the conclusions, we find that research on heritage education, emotional education, and special education encompasses five major approaches. A large majority concludes that one fundamental aspect is the construction of the identity of all people through the emotional link with heritage and development of their socialization in the community. Moreover, other documents, as in the results section,

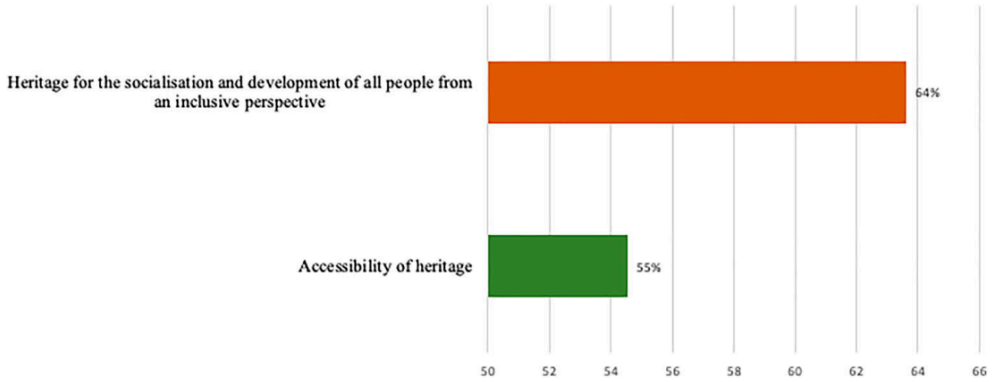


Figure 19. Percentages of the main conclusions documents experiences about heritage and special education.

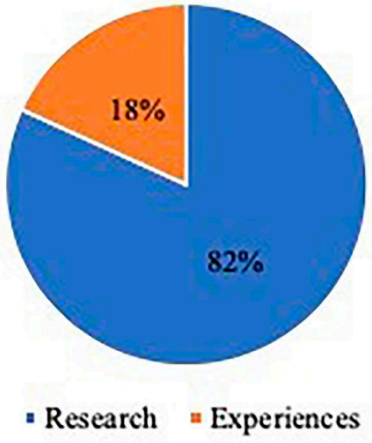


Figure 20. Documents about heritage, emotion, and special education.

refer to the importance of accessibility to heritage for all. Finally, we find three conclusions; the first considers the heritage that encourages emotions in all people and the need for an emotional bond for its socialization and conservation; the second focuses on the development of heritage education based on emotional education accessible to all, and the third considers heritage as a therapy for people with functional diversity (Figure 24).

3.3.2. Experiential Analysis Results

To round off this results section, we present the analysis of the 18% of documents found in this category that refer to experiences.

The didactic objectives hinge around three general aims linked to didactic proposals whose general objective is to work on emotions with functionally diverse people through heritage, didactic proposals that aim to promote attention to the diversity of

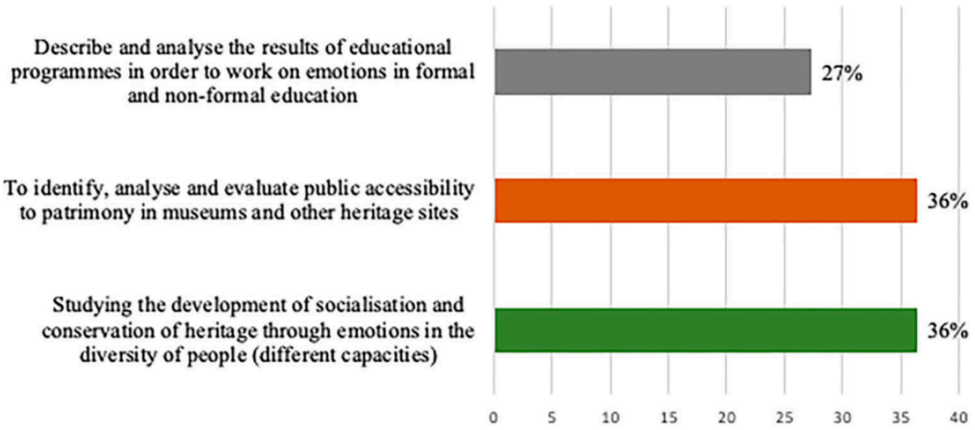


Figure 21. Percentages of the main objectives on research about heritage and special education.

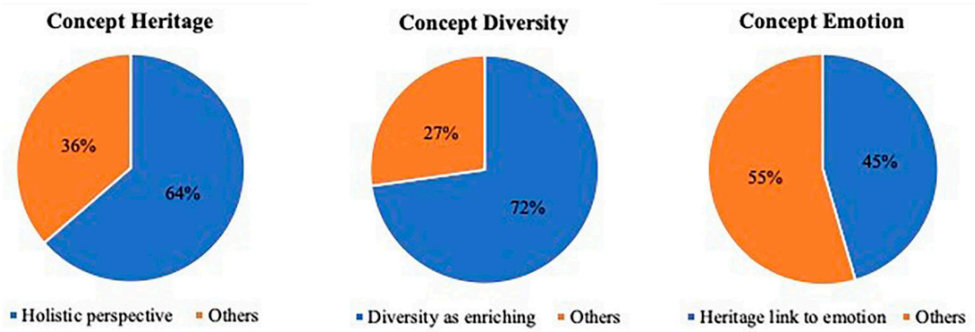


Figure 22. Percentages about notion of heritage, emotion, and diversity on research about heritage, emotion, and special education.

all publics, and proposals designed to work primarily on the socialization and conservation of heritage through emotions in people with functional diversity (Figure 25).

In the case of the heritage concept, we found that two experiences presented a holistic heritage concept, compared to one that focused on a single type of heritage. Emotion is always identified as being linked to heritage and diversity is understood in all the documents as enriching (Figure 26).

Finally, the conclusions are defined in five descriptors that refer to the patrimony that fosters emotions in all people and the need for an emotional connection for its socialization and conservation, accessibility of heritage for all, construction of the identity of all people through the emotional link with heritage and development of the socialization of these people in the community, the development of a heritage education based on emotional education accessible to all and heritage as a therapy for people with functional diversity, and the documents are distributed equally among these descriptors (Figure 27).

By summarizing the results obtained from the 100% of the documents, we want to point out the main aspects found. The objectives, line of research, results, research conclusions, and experiences we had, produced the main results of our study, in which the value of heritage is noted as an element to elicit emotions, through which the feeling of responsibility is embedded on every person in order to preserve and socialize heritage with differently abled people as well. For instance, as an element that promotes an

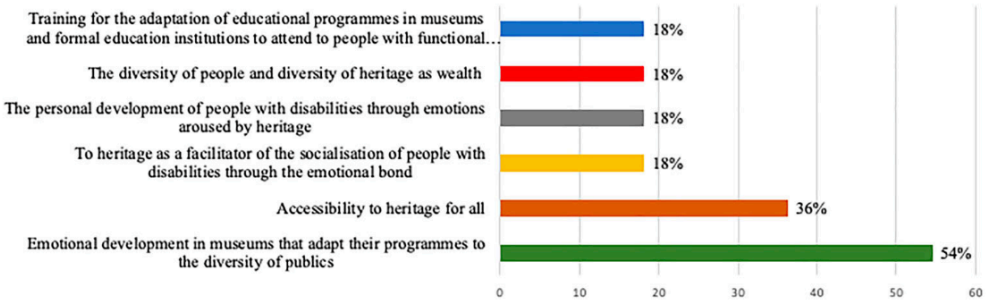


Figure 23. Percentages of the main results on research about heritage, emotion, and special education.

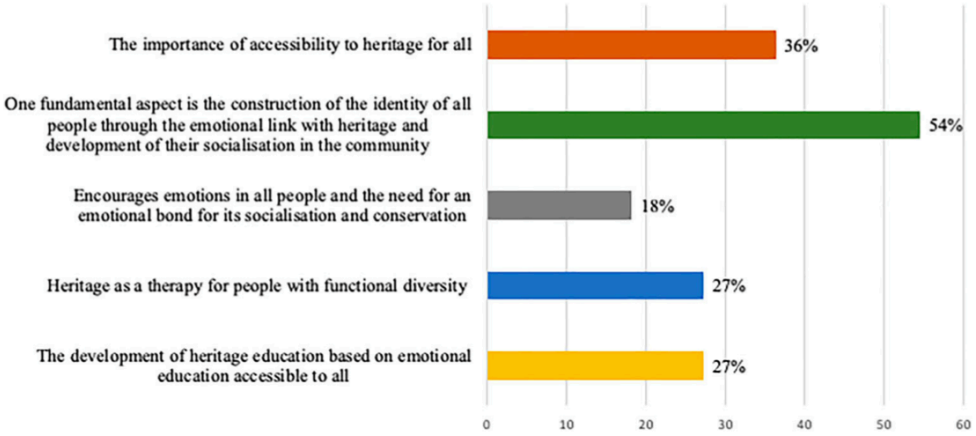


Figure 24. Percentages of the main conclusions on research about heritage, emotion, and special education.

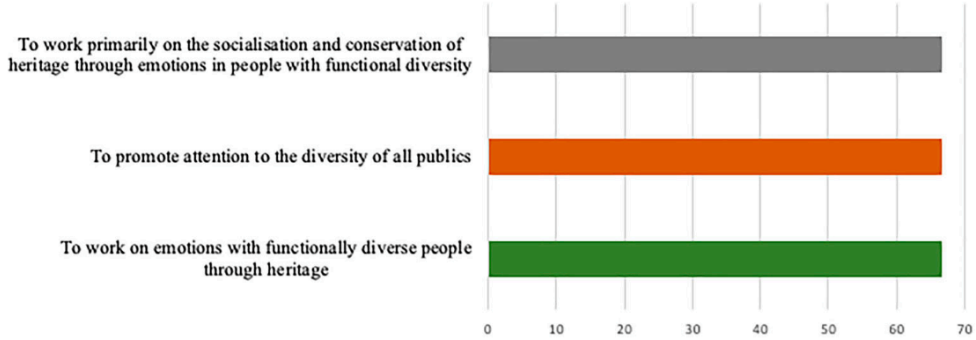


Figure 25. Percentages of the main objectives in experiences about heritage, emotion, and special education.

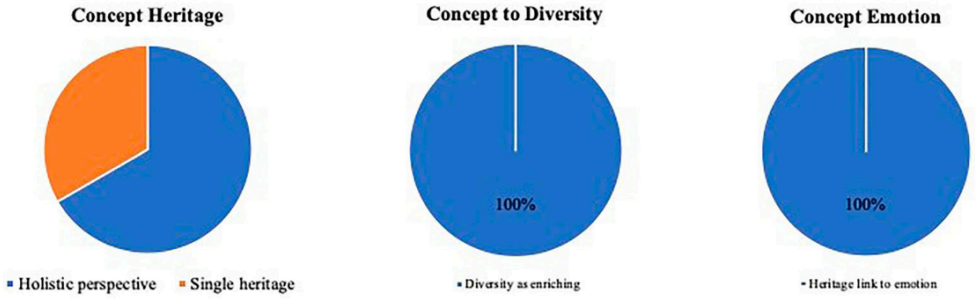


Figure 26. Percentages about notion of heritage, emotion, and diversity in experiences about heritage, emotion, and special education.

integral development on people and, particularly, an emotional development; the construction of people identity through heritage; the need to encourage a diverse group of people access to heritage on museums and other places and, lastly, the therapeutic value of

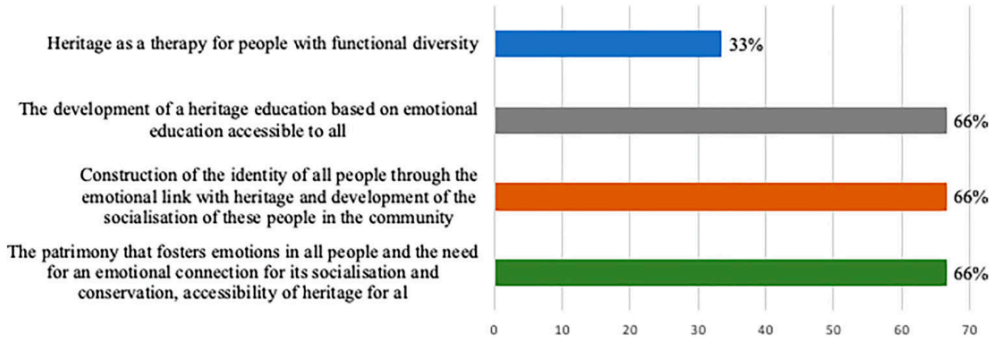


Figure 27. Percentages of the main conclusions in experiences about heritage, emotion, and special education.

heritage link to emotion on differently abled people. In addition, we want to stress that the concepts of heritage, diversity, and emotion are present in most cases from a holistic view of heritage; although, in some cases, it is focused on only one type of heritage. Emotion seems the link to heritage and diversity is understood as richness given by people diversity and given by heritage elements. Figure 28 shows a diagram of the main results.

4. Discussion

Once the results of the categories are described based on the subcategories and descriptors of our system of inductive categories for analysis of the outcomes, we shall discuss

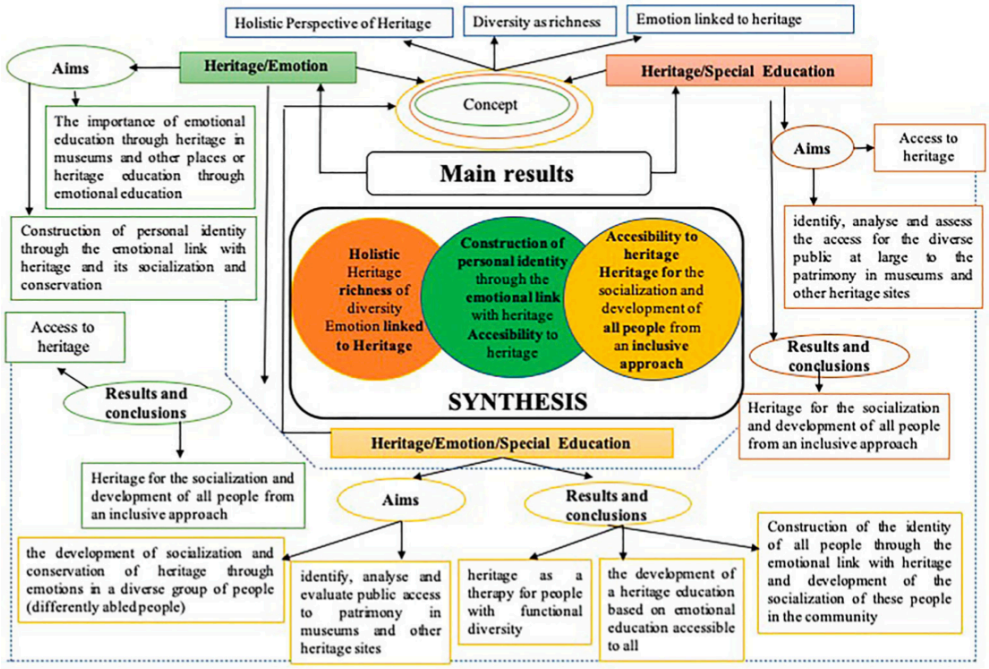


Figure 28. Abstract of results.

them in comparison with the data obtained in the three categories on each of the subcategories with other research studies.

Starting with the objectives of the research and experiences that we analyzed, we can see that in two categories a large number of studies consider knowing, describing, and evaluating the public accessibility to heritage in museums and other heritage sites (Marín-Cepeda et al. 2017; Morse 2016; Janssenswillen et al. 2019; Rix and Lowe 2010; Rix 2006; Rix 2009) because, as Marín Cepeda (2013a) states, it is important to defend diversity and accessibility as a cross-cutting issue and it is necessary to raise awareness towards diversity in order to create educational programmes that use the diversity of heritage to attend to the diversity of people.

On the other hand, we must note that if we link three objectives of those most set in the research that appears in all categories, we reach an objective that is fundamental for them; to study the development of emotional education in museums or other elements or heritage sites, the emotional bond that develops with the diversity of people (different capacities) through heritage and its socialization and conservation (Kempiak 2017; Lin 2015; Frew 2011; Ennen 2010). In agreement with Marín Cepeda (2013b), we think that emotion is the key to attention in this conscious process of symbolic appropriation that is heritage construction and the process of linking with an object through the generation of new meanings, new links, or connections. In this way, through a flexible model, specific adaptations can be made, demonstrating that it is possible to work on heritage construction through emotion aimed at recipients with different capacities.

As set out by the National Education and Heritage Plan (Heritage Council of the National Plan 2013), we must build a Heritage Education that responds to the diversity of publics with their different realities, and the need to incorporate connections that interrelate them with a common goal of inclusion. Inclusion in museums and other work areas where heritage education takes place is a priority aspect put forward by different research works that advocate the building of a society for all (Cho and Jolley 2016; Coghlan 2016; García Ceballos 2013; Kanari and Argyropoulos 2014; Pérez López 2014; Ruíz et al. 2011).

Following the proposal of Cuenca (2002), which referred to the most appropriate model for the development of an effective patrimonial education, the didactic approach most used in the experiences is framed in the research didactic model, with the use of methods, resources, and strategies that involve all the public or students in the interaction with heritage, using active proposals to encourage increased motivation in the diversity of people and adaptation to their characteristics.

Regarding the concept of heritage, in the three categories, we can see that most of the research and experiences are based on a holistic perspective of heritage, understanding, as stated by Cuenca, Estepa and Martín-Cáceres (2016, 61), that

> the concept of heritage from a systemic, integrative and complex perspective, where the patrimonial referents are articulated as a single socio-cultural event, constituted, holistically, by diverse historical, artistic, ethnological, scientific-technological and natural manifestations, that in conjunction allow the integral knowledge of different societies both past and present, giving rise to structures of social identity that become cultural symbols that allow the development of intercultural visions of society.

Similarly, the concept of emotion is described in most documents from the perspective of the connection between visitors and the place or patrimonial object (Marshall et al.

2016). Finally, many of the documents analyzed understand the diversity as wealth; in other words, the different capacities of different publics and pupils and their own personal idiosyncrasies enrich the educational and social process, stating, in agreement with Alegre de la Rosa (2000), that diversity is a value that must be made available to everyone.

In relation to the objectives, most of the topics studied, the results, and conclusions obtained in both the research and the experiences in all categories can be grouped into three major approaches that can continue to be studied in the future. The first of these would be the importance of the accessibility of patrimony to all people, in such a way that we can all interact with heritage and enjoy the diversity that this offers us (Fontal and Marín 2014, 2018). Furthermore, we should highlight the role of heritage as an enabling agent, through emotional connection, socialization, the creation of identity, and the development of all people (Micieli-Voutsinas 2016; Cano García and Guerrero Higueras 2013). Finally, and with a limited number of documents, we consider it important to note that heritage can be a fundamental part of therapies for people with functional diversity (Iglesias 2006).

Regarding the importance of the accessibility of heritage to all, it is worth highlighting that it is the most studied line of research, which relates our three categories, although many studies call for a heritage education that attends to all people and responds to the needs and demands of the diversity of publics or pupils seeking access. As Coca (2014, 846) states, "There is no doubt that the range of people and groups with special needs is very broad, but museums cannot shirk this responsibility, if we truly want to build a more inclusive and democratic institution together." In this way, both formal and non-formal education must ensure that they respond to the diversity of assets and the diversity of people (Newman and McLean 2007), promoting social justice through heritage (Baird 2014).

It is important to highlight the role of heritage as a facilitating agent, through emotional connection, socialization, the creation of identity and the development of people and, in turn, of heritage construction per se, as, to quote Fontal (2012), the value of heritage and its complexity is mostly due to the fact that its value lies mainly in people, which means we must take into account its multifaceted nature, which leads us to embrace a kaleidoscopic vision of patrimony, from different perspectives (historical, social, political, economic …). "It is necessary to rethink heritage education in terms of emotions in pedagogical museum scenarios, as it represents an important driving force and a promising opportunity for education to expand its domains beyond the cognitive" (Álvarez Domínguez 2013, 116). Leaning about emotions is an important issue for the educational programs (Greenberg et al. 2003), these emotions can be worked through their bond with heritage, promoting emotional and symbolic value that heritage has while facilitating the delimitation of a starting point on the individual feeling of belonging, of the internal movement of experiences and memories that allow a connection between itself and the overall development of the person (Pérez and Fontal 2014).

Finally, we have observed that heritage has great potential as a therapeutic element in people with functional diversity as, according to Fontal (2008), heritage is understood not as an object with its own value, but as a potential generator, a potential symbol, and where the heritage value lies in the link, an aspect that can stimulate development in people with problems in the cognitive, emotional or memory areas, as is the case of

people with Alzheimer's. Heritage elements rouse feelings and, through that process, memories are recalled, linking that experience to the socialization in other areas. All of this is also connected to the attempt to find new socialization areas (Iglesias 2006).

5. Conclusions

Throughout this literature review study, we have analyzed the relationships existing between Heritage Education, Special Education, and Emotional Education, finding some links between them that lead us to conclude that an emerging line is being developed that interweaves these disciplines. Among these relationships we find that the greatest number of documents is found relating Heritage Education and Emotional Education, followed by the Heritage Education and Special Education category, finishing up with the category that encompasses all three fields.

Regarding the general objectives of the research and experiences studied, we conclude that they refer to observing, describing, and evaluating the accessibility of heritage of all publics and studying the development of emotional education in museums or other heritage elements or sites and the emotional connection that is developed with the diversity of people.

The concept of heritage most used is framed in the holistic perspective, together with the emotional aspects linked to heritage and a vision of diversity understood as wealth.

The lines and topics studied and the results and conclusions revolve around the importance of the accessibility of heritage for all and heritage as an agent promoting, through emotions, the construction of identity, socialization and personal development of and, at the same time, the "heritagization" of the elements. Heritage must not only be accessible but must also be viewed from an inclusive approach. That is, that we do not need to pursue the development of exclusive activities or a differential treatment for differently abled people, but strive for an inclusive heritage and heritage education that moves towards the development of schooling practice based on the universal design for learning approach. This does not entail the exclusion of practices that allow using the therapeutic value of heritage so people would increase and improve their overall development through it.

Likewise, heritage can establish important bonds with those who make it more accessible for everyone else, by eliminating the physical, sensorial, and cognitive obstacles, giving value to the construction of identity and the socialization of it.

Finally, as the main limitation in this study, we must consider the novelty of the subject, as it is the basis for future lines towards the creation of a specific one on Heritage Education, Inclusion, and Emotional Education. This line could be worked upon both at the level of research and design and experimentation of educational proposals, in addition to having a place in both formal and non-formal education. This way, we consider that the following could be an example of new and interesting research fields along this line:

- Analysis of good practices in Early Childhood, Primary and Secondary Education, using Heritage Education for overall development, specifically emotional, oriented to students with special educational needs.
- Study of the different educational proposals put forward by museums for differently abled people and the use of emotions to connect with heritage.

- Research into heritage accessibility (barriers) for people with different abilities (functional diversity) in the formal and non-formal environment.
- Analysis of good practices in formal and non-formal education and the connection between both, where heritage is used as a promoter of the construction, socialization, and development of people and, in turn, the heritagization of the components.

Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

Research project "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía"/"Heritage Education for the territorial and emotional intelligence of citizens", financed by the Ministry of Economy and Competitiveness: EDU2015-67953-P, with co-financing from European Union ERDF funds. Mobility sub-programme within the framework of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2013–2016 in R+D+i financed by (Ministry of Education, Culture and Sports), Call for Scholarships José Castillejo 2017. Reference: CAS17/00168. Research project "Patrimonio controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada/Controversial heritage for the eco-social training of citizenship. An research of heritage education in formal education" financed by the Ministry of Science and Innovation: PID2020-116662GB-100.

Notes on Contributors

Inmaculada Gómez-Hurtado is a Associate Professor of Didactic and School Organization at the Department of Pedagogy, Universidad de Huelva (Spain). Her research areas included: Attention to Diversity (inclusive education), Heritage Education, School Organization, and Leadership. Dr. Gómez-Hurtado is a member of the Spanish Network of Research on Leadership and Improvement in Education, RILME, which joins together academics from six universities specialized in the field.

José María Cuenca López is a Professor of Social Studies Education in University of Huelva (Spain), member of the research group DESYM and Heritage Education and Interpretation Workshop. He has an experience of over twenty years of studies on heritage education, 18 research projects, and more of 70 publications on this topic. He has participated as speakers in 30 international conferences. You can view information about the work of this author in http://scholar.google.es/citations?user = oemsHesAAAAJ&hl = es.

ORCID

Inmaculada Gómez-Hurtado http://orcid.org/0000-0002-0843-5784
Jose María Cuenca López http://orcid.org/0000-0002-0190-5739

References

Abero, Laura, Lilían Berardi, Alejandra Capocasale, Selva García Montejo, and Raúl Rojas Soriano. 2015. *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Clacso.

Ainscow, Mel. 2016. "Collaboration as a Strategy for Promoting Equity in Education: Possibilities and Barriers." *Journal of Professional Capital and Community* 1 (2): 159–175. doi:10.1108/JPCC-12-2015-0013.

Ainscow, Mel, Alan Dyson, Sue Goldrick, and Mel West. 2016. "Using Collaborative Inquiry to Foster Equity Within School Systems: Opportunities and Barriers." *School Effectiveness and School Improvement* 27 (1): 7–23. doi:10.1080/09243453.2014.939591.

Ainscow, M., and K. Messiou. 2016. "Learning from Differences: A Strategy for Teacher Development in Respect to Student Diversity." *School Effectiveness and School Improvement* 27 (1): 45–61. doi:10.1080/09243453.2014.966726.

Alegre de la Rosa, Olga. 2000. *Diversidad Humana y Educación*. Málaga: Aljibe.

Álvarez Domínguez, Pablo. 2013. "Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación." *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 22: 93–116. doi:10.2436/20.3009.01.118.

Asensio Brouard, Mikel, Joan Santacana Mestre, and Olaia Fontal Merillas. 2016. "Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad." *Heritage & Museography* 17: 39–56.

Baird, Melissa F. 2014. "Heritage, Human Rights, and Social Justice." *Heritage & Society* 7 (2): 139–155. doi:10.1179/2159032X14Z.00000000031.

Bakker, Karel. 2011. "Heritage as Transmission." *Heritage & Society* 4 (2): 239–252. doi:10.1179/hso.2011.4.2.239.

Bisquerra, Rafael. (Coord.). 2011. *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Boote, David, and Penny Beile. 2005. "Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Resear Preparation." *Educational Researcher* 24 (6): 3–15. doi:10.3102/0013189X034006003.

Bruner, Jerome Seymour. 1990. *Acts of Meaning*. Harvard: University Press.

Buendía, Leonor, Daniel González, Jose Gutierrez, and Marciana Pegalajar. 1999. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Cano García, Josefa, and Gema Guerrero Higueras. 2013. "En crisis permanente: cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada." En *Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, editado por Olaia Fontal, Alex Ibáñez-Etxeberria, and Lorenzo Martín, 1122–1231. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cardona Molto, María Carmen. 2002. *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.

Cho, Hyojung, and Anna Jolley. 2016. "Museum Education for Children with Disabilities: Development of the Nature Senses Traveling Trunk." *Journal of Museum Education* 41 (3): 220–229. doi:10.1080/10598650.2016.1193313.

Coca, Pablo. 2014. "Proyectos educativos inclusivos en museos de arte contemporáneo." En *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, editado por Olaia Fontal, Alex Ibáñez-Etxeberria, and Lorenzo Martín, 833–846. Madrid: IPCE/OEPE.

Coghlan, Rachael. 2016. "My Voice Counts Because I'm Handsome. Democratising the Museum: The Power of Museum Participation." *International Journal of Heritage Studies* 24 (7): 795–809. doi:10.1080/13527258.2017.1320772.

Colás, Pilar, and Leonor Buendía. 1998. *Investigación Educativa*. 3rd ed. Sevilla: Alfar.

Coopeland, Tim. 2012. "Heritage Education in Europe." En *O. Fontal; Ibáñez, A. & Gómez, C. Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, editado por Secretaría General Técnica, 21–29. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y Deporte.

Creswell, John. 2002. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Cuenca, José María. 2002. *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. PhD diss. Universidad de Huelva.

Cuenca, José María, and Inmaculada López. 2014. "Teaching Heritage in Social Science, Geography and History Textbooks in Compulsory Secondary Education." *Cultura y Educación/Culture and Education* 26 (1): 19–35. doi:10.1080/11356405.2014.908663.

Cuenca, José María, and Myriam Martín-Cáceres. 2014. *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.

Cuenca, José María, Jesús Estepa, and Myriam Martín-Cáceres. 2016. "El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal." In *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*, editado por Sanjo Fuentes, 61–75. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Cuenca, José María, Jesús Estepa, and Myriam Martín-Cáceres. 2017. "Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria." *Revista de Educación* 375 (1): 136–159. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338.

Durlak, Joseph, Roger Weissberg, Allyson B. Dymnicki, Rebecca D., Taylor, and Kriston Shellinger. 2011. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development* 82 (1): 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.

Echeita, Gerardo, and Diego Navarro. 2014. "Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas." *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas* 46: 141–162.

Ennen, Elke. 2010. "The Meaning of Heritage According to Connoisseurs, Rejecters and Take-it-or-Leavers in Historic City Centres: Two Dutch Cities Experienced." *International Journal of Heritage Studies* 6 (4): 331–349. doi:10.1080/13527250020017762.

Escobar Barbosa, German Andrés. 2018. *Reflexiones museológicas a partir de procesos de memoria, identidad e inclusión en personas con Alzheimer*. Doctoral diss., Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá.

Estepa, Jesús and José María Cuenca. 2006. "La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica." En *Miradas al patrimonio*, edited by R. Calaf and Olaia Fontal, 51–71. Oviedo: Trea.

Fontal, Olaia. 2003. *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, Olaia. 2008. "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio." En *La comunicación global del patrimonio cultural*, editado por Santos M. Mateos Rusillo, 79–109. Barcelona: Trea.

Fontal, Olaia. 2012. *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea.

Fontal, Olaia, Silvia García, and Álex Ibáñez. 2015. *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Gijón: Ediciones Trea.

Fontal, Olaia, and Álex Ibáñez. 2017. "La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto." *Revista de Educación* 375 (1): 184–214. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340.

Fontal, Olaia, and Sofía Marín-Cepeda. 2014. El patrimonio como fluido: El modelo universal de Educación Patrimonial orientado a la inclusión social. En *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, editado por Olaia Fontal, Álex Ibáñez and Laura Martín, 875–886. Madrid: IPCE/OEPE.

Fontal, Olaia, and Sofía Marín-Cepeda. 2018. "Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio." *CADMO* 18: 7–24.

Frew, Elspeth. 2011. "Interpretation of a Sensitive Heritage Site: The Port Arthur Memorial Garden, Tasmania." *International Journal of Heritage Studies* 18 (1): 33–48. doi:10.1080/13527258.2011.603908.

Gadner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

García Ceballos, S. 2013. *Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual. Trabajo Fin de Máster*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gardner, Howard. 1997. "Fomentar la diversidad a través de la educación personalizada: implicaciones de un nuevo modo de entender la inteligencia humana." *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* 3: 371–389.

Gardner, Howard. 2016. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.

Gómez-Redondo, Carmen. 2012. "Identización: la construcción discursiva del individuo." *Arte, Individuo y Sociedad* 2 (23): 19–28. doi:10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041.

Greenberg, Mark T., Roger P. Weissberg, Mary Utne O'Brien, Joseph E. Zins, Linda Fredericks, Hank Resnik, and Maurice J. Elias. 2003. "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning." *The American Psychologist* 58: 466–474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466.

Heritage Council of the National Plan. 2013. *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html.

Iglesias, Pilar. 2006. "El Valor Terapéutico del Patrimonio. El Trabajo con Enfermos de Alzheimer en el Museo Etnolóxico en Ribadavia." *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* 58: 110–112. doi:10.33349/2006.58.2191.

Janssenswillen, Paul, Will Meeus, Els Vinckx, and Silke Leenen. 2019. "Making Heritage Accessible to a Diverse Public Multiperspective in Heritage Education." *Volkskunde* 120 (1): 5–24.

Kanari, Charikleia, and Vassilis Argyropoulos. 2014. "Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities." *International Journal of the Inclusive Museum* 6 (3): 13–26. doi:10.1080/10598650.2016.1193313.

Kempiak, Joana. 2017. "The Heritage Tourist: An Understanding of the Visitor Experience at Heritage Attractions." *International Journal of Heritage Studies* 23 (4): 375–392. doi:10.1080/13527258.2016.1277776.

Lin, Hui-Wen. 2015. "The Selected Representation of Contested Prison History: Memorial Exhibitions and Tourist Experiences." *En International Journal of Heritage Studies* 21 (8): 805–819. doi:10.1080/13527258.2015.1028960.

Marín-Cepeda, Sofía, Silvia García-Ceballos, Naiara Vicent, Iratxe Gillate, and Carmen Gómez-Redondo. 2017. "Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo." *En Revista de Educación* 375: 110–135. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337.

Marín Cepeda, Sofía. 2013a. *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*, PhD diss., Universidad de Valladolid.

Marín Cepeda, Sofía. 2013b. "Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad." *En Pulso* 36: 115–132.

Marshall, Mark, Daniela Petrelli, Nick Dulake, Elena Not, Michele Marchesoni, Elisa Trenti, and Anna Pisetti. 2016. "Audio-based Narratives for the Trenches of World War I: Intertwining Stories, Places and Interaction for an Evocative Experience." *En International Journal Human-Computer Studies* 85: 27–39.

Martín-Cáceres, Myriam. 2012. *La educación y la comunicación patrimonial: Una mirada desde el Museo de Huelva,* PhD diss., Universidad de Huelva.

Martínez Gil, Tanía, Verónica López Benito, and Joan Santacana Mestre. 2016. "La Educación Patrimonial como herramienta para la Educación inclusiva: Definición, factores y modelización." *Andamio: Revista de la didáctica de la historia* 2 (3): 81–97.

Martín-Cáceres, Myriam and José María Cuenca. 2015. "Educomunicación del patrimonio." *Educatio Siglo XXI* 33 (1): 33–54. doi:10.6018/j/222491.

Mattozzi, Ivo. 2001. "La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición." En *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, editado por Jesús Estepa, Consuelo Domínguez, and José María Cuenca, 57–96. Huelva: Universidad de Huelva.

Mayer, Jonh, and Peter Salovey. 1997. "What is emotional intelligence?" En *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, editado por Peter Salovey and Dean Sluyter, 3–31. New York: Basic Books.

Micieli-Voutsinas, Jacque. 2016. "An Absent Presence: Affective Heritage at the National September 11th Memorial & Museum." *Emotion, Space and Society* 24: 93–106. doi:10.1016/j.emospa.2016.09.005.

Moore, Michelle. 2015. "Creating Discursive Space for Intercultural Encounters: La Casa Encendida, Madrid." *Curator: The Museum Journal* 58 (1): 100–116.

Morse, Nuala. 2016. "Museums, Equality and Social Justice." *International Journal of Heritage Studies* 23 (8): 782–784. doi:10.1080/13527258.2016.1255911.

Newman, Andrew, and Fiona McLean. 2007. "Heritage Builds Communities: The Application of Heritage Resources to the Problems of Social Exclusion." *En International Journal of Heritage Studies* 4 (3–4): 143–153. doi:10.1080/13527259808722232.

Pérez, Sara, and Olaia Fontal. 2014. "Educación Patrimonial y sordera. ¿Clave para el trabajo cognitivo y experiencial con el colectivo sordo?" En *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, editado por Olaia Fontal and Alex Ibáñez, 963–970. Madrid: IPCE/OEPE.

Pérez López, Sara. 2014. *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Peterson, Christopher, and Martin Seligman. 2004. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press and American Psychological Association.

Petticrew, Mark, and Helen Roberts. 2006. *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell.

Riehl, Carolyn. 2000. "The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration." *Review of Educational Research* 70 (1): 55–81. doi:10.2307/1170594.

Rix, Jonathan. 2006. "Checking the List: Can a Model of Down Syndrome Help Us Explore the Intellectual Accessibility of Heritage Sites?" *International Journal of Heritage Studies* 11 (4): 341–356. doi:10.1080/13527250500235658.

Rix, Jonathan. 2009. "It's My Heritage Too: Developing Participatory Methods for Promoting Access to Heritage Sites." In *Understanding and Promoting Access for People with Learning Difficulties: Seeing the Opportunities and Challenges of Risk*, edited by Jane Searle and Melanie Nind, 4–24. London: Routledge.

Rix, Jonathan, Ticky Lowe, and The Heritage Forum. 2010. "Including People with Learning Difficulties in Cultural and Heritage Sites." *International Journal of Heritage Studies* 16 (3): 207–224. doi:10.1080/13527251003620743.

Ruíz, B., J. L. Pajares, F. Utray, and L. Moreno. 2011. "Design for All in Multimedia Guides for Museums." *Computers in Human Behavior* 27: 1408–1415.

Sarraf, Viviane Panelli, and Maria Cristina Oliveira Bruno. 2013. "Cultural Heritage, Participation and Access." *Museum International* 65 (1–4): 93–105.

Tlili, Anwar. 2008. "Behind the Policy Mantra of the Inclusive Museum: Receptions of Social Exclusion and Inclusion in Museums and Science Centres." *Cultural Sociology* 2 (1): 123–147.

Tobias, S., and T. M. Duffy, eds. 2009. *Constructivist Instruction: Success or Failure?* London: Routledge.

UNESCO. 1998. *Informe Delors: La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

UNESCO. 2001. *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

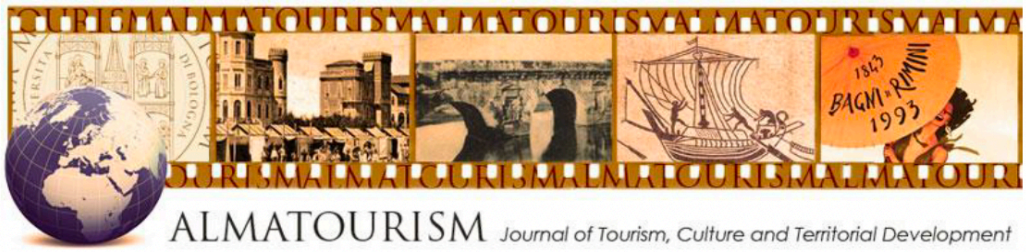
Waitoller, Federico, and Alfredo Artiles. 2013. "A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program." *Review of Educational Research* 83 (3): 319–356. doi:10.3102/0034654313483905.

4.2.3. Borghi, B.; Cuenca-López, J.M. & Gómez-Hurtado, I. For an inclusive history and heritage. Analysis of school-museum educational practices in BolognaEn *Almatourism Journal of Tourism, Culture and Territorial Development*. (Aceptado).

La revista Almatourism: Revista de Turismo, Cultura y Desarrollo Territorial, es una revista electrónica de la Alma Mater Studiorum, Universidad de Bolonia, Centro de Estudios Avanzados en Turismo (CAST), Campus de Rimini. Es una plataforma innovadora de estudio e investigación sobre cultura y desarrollo territorial en los distintos campos disciplinarios relacionados con el turismo. La revista es una plataforma internacional para el desarrollo de estudios transdisciplinarios sobre turismo, cultura y desarrollo territorial. Almatourism tiene como objetivo mejorar la convergencia y la integración de las diferentes disciplinas que estudian el sector turístico como instrumento para difundir la investigación y los resultados académicos a nivel internacional, con especial atención al área Neolatina y Mediterránea. En particular, la Revista publica artículos sobre temas culturales relacionados con el turismo, tanto a nivel teórico como práctico. Están presentes diferentes enfoques disciplinarios, como la historia, la geografía, la economía, la estadística, la sociología, los estudios ambientales, el derecho y, en general, todos los enfoques en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.

Tabla 30.
Publicación 3

Título	Almatourism Journal of Tourism, Culture and Territorial Development
ISSN	2036-5095
País	Italia
URL	https://almatourism.unibo.it/index
C. académico	ECONOMÍA; HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN GENERAL
Indizada en	Emerging Sources Citation Index, DOAJ, CAB Abstracts
Evaluada en	Directory of Open Access Journals ERIHPlus
ICDS (MIAR)	Está en índices de citas (Emergen Sources Citation Index). Está en bases datos deindización y resumen o en DOAJ (*CAB Abstracts*) Antigüedad = (fecha inicio: 2009) Pervivencia: $\log_{10}(11) = +1.0$ **ICDS = 9.6**



Bologna, September 21, 2022

As founding Editor, I hereby certify that the article "**For an inclusive history and heritage. Analysis of school-museum educational practices in Bologna**", authors Beatrice Borghi, University of Bologna (It), José María Cuenca López, University of Huelva (Sp), and Inmaculada Gómez Hurtado, University of Huelva (Sp), has been accepted and will be in the next Almatourism number.

Best Regards

Professor Alma Mater
Alma Mater Studiorum - University of Bologna
Founding Editor, Almatourism, Jurnal of Tourism, Culture and Development
Mediterranean Universites Chairs (MUNCH)
UNESCO/UNITWIN network "Culture, Tourism, Development"
International and Italian Scientific Committee on Places of Religion and Ritual (PRERICO) - ICOMOS Italy
Italian Unesco Chairs "Territoriality, Sustainability, Tourism" (TEST)
Italian Delegate - Advisory Council of the World Gastronomy Institute (WGI)
European Universities Network of Knowledge (EUNeK)
European Association of Vie Francigene European Scientific Committee
Les Chemins de Saint Martin European Scientific Committee
Romea Strata European Scientific Committee
Via Romea Germanica European Scientific Committee

For an inclusive history and heritage. Analysis of school-museum educational practices in Bologna

Abstract:
The essay addresses the issue of accessibility to heritage, starting from the analysis of educational practices proposed by museums and associations in the Bologna area and aimed at schools of all levels. In fact, from the study of the didactic and laboratory activities presented on the occasion of the initiative "Cosa abbiamo in Comune" (What we have in the Municipality) promoted, for several years, by the Municipality of Bologna, the article investigates the educational and training offers for an inclusive heritage education that foresee real and concrete connection between the diversity of heritages and the diversity of people and in which the therapeutic value of cultural heritage is effectively made understandable. The results of the survey attest that heritage education in schools and museums proves to be an aspect of important identity cohesion, also attested by international initiatives that involve the entire community and that have taken place in the area since over seventeen years, among the such as the "International Feast of History".
Il saggio affronta il tema dell'accessibilità al patrimonio, partendo dall'analisi delle pratiche educative proposte dalle realtà museali ed associative del territorio bolognese e rivolte alle scuole di ogni ordine e grado. Dallo studio infatti dei percorsi didattici e laboratoriali presentati in occasione dell'iniziativa "Cosa abbiamo in Comune" promossa, da diversi anni, dal Comune di Bologna, l'articolo indaga le offerte educative e formative per una educazione al patrimonio inclusivo che prevedano la reale e concreta connessione tra la diversità dei patrimoni e la diversità delle persone e nelle quali sia effettivamente reso comprensibile il valore terapeutico dei beni culturali. I risultati dell'indagine attestano come l'educazione al patrimonio nelle scuole e nei musei si riveli un aspetto di importante coesione identitaria, attestato anche da iniziative internazionali che coinvolgono l'intera comunità e che si svolgono sul territorio da oltre diciassette anni, tra le quali la "Festa Internazionale della Storia".

Keywords: educational heritage; inclusive heritage; history; school-museum; Bologna

1. The European context and the aims of the research

Heritage Education as a research field has grown enormously in recent years. The large amount of national and international inquiries has considerably increased the number of high-impact publications that have been recently produced (Fontal and Ibáñez, 2017). Since the beginning of the 21st century, Heritage Education has undergone an exponential change. Its didactic potential is now recognized in formal, non-formal and informal areas. Because of this increase in interest, in Italy, in turn, the National Plan for Cultural Heritage Education is drawn up by the General Directorate of Education, Research and Cultural Institutes of the Ministry of Heritage, Cultural Activities and Tourism since 2015. Every year a plan is drafted which has at its core the "knowledge of the heritage itself and of its civil function". The plan is thus implemented through special agreements

with Regions, local authorities, universities and non-profit organizations that operate in the Ministry's areas of competence.

Heritage Education is thus present in the formal sphere (Aerila, Rönkkö & Grönman, 2016; Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim, 2017; Borghi and Dondarini, 2015) and in the non-formal sphere (Falk, 2016; Hooper-Grenhill, 2013; Mattozzi, 2008; Nam, 2020), which can be considered as a great advance on the matter.

In the latter sphere, museums have been the object of study for years (Asensio and Pol, 2002; Estepa, Domínguez and Cuenca, 2001; Martín-Cáceres, 2012). The objects of this analysis are the educational role of museums in the development of learning among student and non-student audiences, the impact of the exhibitions and didactic or educational programs, the use of technologies in them, or more comprehensive studies such as those of Martín Cáceres and Cuenca (2016). In particular, research in the non-formal field in relation to the analysis of didactic proposals in heritage interpretation centers and museums has been very rich (Calaf and Suárez, 2015; Estepa, 2013), resulting in a great variety of studies that have been carried out from different perspectives (Macdonald, 2011).

In the formal sphere, according to Cuenca, Martín-Cáceres and Estepa (2020), the research is aimed at studying the obstacles that exist when implementing more innovative educational proposals and teacher training (Estepa, Ávila and Ferreras, 2008), the analysis of didactic materials and teaching activities (Cuenca and López, Cruz, 2014), the analysis of heritage spaces for their educational treatment (Rivero, Fontal, García-Ceballos and Martínez, 2018) and the study of student's learning results and the didactic process for the development of an active, participatory and critically-thinking citizenship (Trabajo and Cuenca, 2017). This shows the importance of heritage in the educational field.

Specifically, in Italy, the importance of heritage education and heritage are present as a fundamental element in the development of the city (Borghi, 2017; Borghi, Mattozi and Martínez Rodríguez, 2012; Borghi and Dondarini, 2012; Borghi, 2012). Heritage is an empowering element in the development of personal identity and of critically-thinking people capable to build a global citizenship. Thus, heritage is conceptualized as a reference for the acquisition of cultural identities by different social structures and by citizens themselves. These elements merge into the common identity of a society (Cuenca, 2014).

The value of heritage and its complexity is mainly due to the fact that people have, in most cases, a manifold nature that leads to a kaleidoscopic conception of their own identity (Fontal, 2013) and a holistic perspective of the latter (Estepa and Cuenca, 2006). The establishment of relations between schools and museums is one of the most important areas of action of Heritage Education but, despite being a highly studied topic, there are still shortcomings in terms of research (Gómez Redondo, Calaf and Fontal, 2016).

Newly launched lines of inquiry are the accessibility of heritage sites (Juncá, 2012; Espinosa and Bonmatí, 2014; Pablos and Fontal, 2020) and the development of inclusive proposals for Heritage Education. These should be committed to develop an inclusive heritage (Marín et Al, 2017; Martínez-Gil, López-Benito and Santacana, 2016) where the

connection between the multiplicity of heritages, people's individualities (Fontal and Marín, 2018) and the therapeutic value of heritage are taken into account (Iglesias, 2006). When we speak of a diverse public, meaning an audience of different abilities, we approach heritage based on principles of inclusion, equality and equity. These advocate the need to responding to the needs of all people considering their differences as an intrinsic value. That does not subtract but rather enriches the development of others and of the inquirer (Ainscow, 2020). Indeed, heritage is a useful tool for the development of all people and, more importantly, of people coming from different paths of life and the differently-abled. Therefore, heritage qualifies as an important resource to build their identity and an inclusive society for everyone.

In this way, heritage education becomes a discipline that favors inclusion processes, offering an ideal basic structure to justify, understand and promote the inclusion of all citizens in all heritage institutions (Marín-Cepeda et al., 2017).

From the perspective of accessibility, the inclusion requires a much more open model of reflection, not directed, but more diversified, in which all trust is placed in the richness of diversity, and in this way, being able to observe the value of the difference centred on the person (Asensio, Santacana and Fontal, 2016). We agree with these authors that accessibility does not imply inclusion, although we think it is a step forward. An inclusive vision by the museum or other heritage institutions implies a series of changes in the different organizational, aesthetic, architectural, educational, etc. elements that lead us towards a response to diversity considering the individuality of each person.

Undoubtedly, heritage education and citizenship education share principles and objectives that are directed towards participation, commitment and historical awareness (Delgado and Cuenca, 2020). Building a society that respects its heritage, knows it, values it and enjoys it entails the development of inclusive educational dynamics based on accessibility, equality and equity, thus producing an increase in the approach of citizens to their different realities (Huerta, 2020). The construction of a critical citizenship that analyses heritage and makes it its own in its identity development processes.

The research presented here aims to unveil the existing connections between formal and non-formal Heritage Education in Bologna by analyzing the didactic proposals offered by museums toward local schools and assessing their degree of involvement in the development of an inclusive heritage education. Based on this general objective, a series of specific objectives further explained are established:

- Know the conceptualization of heritage, what contents are taught and what is the purpose of the teaching-learning processes in the didactic proposals offered by the museums of Bologna to schools.
- Analyze the main activities, strategies and teaching resources employed by museums and heritage institutions in their teaching proposals.
- Study the accessibility of heritage in the didactic proposals offered by museums or heritage institutions of Bologna to schools.
- Know how emotional education is taken into account through heritage learning in museums or heritage institutions in Bologna.

2. Methodology

The research employs a qualitative approach (Flick, 2004). Specifically, we have carried out an analysis of the didactic proposals offered by museums, as well as other heritage entities and cultural management companies, in order to work on heritage with different educational centers of formal education.

Therefore, a documentary study of the different didactic proposals offered by the museums, heritage entities and cultural management companies of the city of Bologna has been carried out. The city has been chosen because it is considered a model for inclusive practices in Heritage Education. The number of proposals analyzed has been 50 (Table 1). They were selected among those participating in "Cosa abbiamo in Comune", an event organized by the Comune di Bologna to inform schools about the training opportunities for the next school year. This is the case of more than 60 activities put in place by diverse institutions, foundations, organizations and associations. Specifically, there are four thematic areas on which the offer has been developed: Environment, Science and Technology, Democracy and Rights, Creativity and Languages and Heritage.

Table 1. Museums, heritage institutions and cultural management enterprises

MUSEO INTERNAZIONALE E BIBLIOTECA DELLA MUSICA DI BOLOGNA	CENTRO UNIPOL BOLOGNA	TEATRO DUSE	MUSEO MARCONI	MUSEO DI ARTI E MESTIERI PIETRO LAZZARINI PIANORO
MUSEO DEL PATRIMONIO INDUSTRIALE DE BOLONIA	ISTITUTO PER LA STORIA E LE MEMORIE DEL '900 PARRI	CANTIERI METICCI	MUSEO DI CA`LA GHIRONDA	MUSEO CIVICO ARCHEOLOGICO LUIGI FANTINI
TEATRO RIDOTTO CASA DELLE CULTURE E DEI TEATRI	ACCAPARLANTE	GIROTONDO	FICO EATALY WORD	MUSEO CIVICO DI IMOLA
TEATRO TESTONI RAGAZZI	FONDAZIONE SCUOLA DI PACE O MONTE SOLE	CENTRO DOCUMENTAZIONE HANDICAP DI BOLOGNA. PROGETTO CALAMAIO	GRUPO HERA	ISTITUZIONE VILLA SMERALDI, MUSEO DELLA CITILTÀ CONTADINA SAN MARINO DI BENTIVOGLIO
TEATRO TESTONI RAGAZZI	CINETECA BOLOGNA	FANTA TEATRO	REMIDA	FONDAZIONE CARDINALE GIACOMO LERCARO - RACCOLTA LERCARO
TEATRO COMUNALE DI BOLOGNA	TEATRO COMUNALE LAURA BETTI	OPIFICIO GOLINELLI	CENTRO DI EDUCAZIONE E INFORMAZIO	ISTITUZIONE VILLA SMERALDI, MUSEO

			NE SU ENERGIA E RIFIUTI	DELLA CITILTÀ CONTADINA SAN MARINO DI BENTIVOGLIO
BIBLIOTECHE DI QUARTIERE (Local libraries)	TEATRO DEL BARACCANO	FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO IN BOLOGNA	CANALI DI RENO	MUSEO DAVIA BARGELLINI
AREA EDUCAZIONE, ISTRUZIONE E NUOVE GENERAZIONI	THE BERNSTEIN SCHOOL OF MUSICAL THEATER	MUSEO DIDATTICO SCIENTIFICO L BOMBICCI	FONDAZIONE MASSIMO E SONIA CIRULLI	CENTRO ASCOLTO ANTONIANO
CITTASANE COMUNE DI BOLOGNA	FUTURE FILM KIDS	SISTEMA MUSEALE DI ATENEO	RENO GALLIERA	MUSEO CÍVICO ARCHEOLOGICO A CREPELLANI
AIRC NELLE SCUOLE	TEATRO DELL'ARGINE	FUNDAZIONE GOLINELLI	MUSEO DI ARTI E MESTIERI PIETRO LAZZARINI PIANORO	CANALE EMILIANO ROMAGNOLO

Table 1. Museums, heritage institutions and cultural management companies

To carry out the analysis of the didactic proposals, the category system developed by the EPITEC Project team has been employed. It is organized as a progression hypothesis (Cuenca, 2002) composed of three levels of development, establishing an evolution of heritage education processes from the simplest to the most complex conceptualization (Cuenca, Martín & Schugurensky, 2017). The system has been previously validated and based on a previous category system used by prior studies with similar characteristics (Estepa, 2013). The complete category system is made up of 7 categories and 24 subcategories, broken down into different indicators that allow researchers to assign and interpret the information units in the data analysis process, thus, carrying out a systematic and rigorous analysis procedure of the collected data. (Table 2). For the quantitative analysis the software SPSS version 22 was used.

CATEGORIES	SUBCATEGORIES	INDICATORS
I. Why teach it?	1. Towards what approaches is the proposal oriented?	Emotional Intelligence
		Scientific and cultural alphabetization
		Citizenship Education
		Environmental Education
		Territorial Education
	2. What is the purpose of the educational process?	Academic purpose
		Publicity purpose
		Practical-Conservationist purpose
		Sociocritical purpose
II. What has to be teached?	3. Why is it heritage?	Fetishist- Exceptionalist motive
		Monumental motive
		Esthetic motive
		Age motive
		Diversity motive
		Simbolic-identary motive
	4. What heritage is taught?	Natural-Historical-Artistical Heritage
		Ethonological Heritage
		Scientific-Technological Heritage
		Holistic Heritage
	5. What level of interrelation exists between the heritage that is taught?	Monodisciplinary
		Multidisciplinary
		Interdisciplinary
	6. How is the content integrated?	No integration
		Simple Integration
		Complete Integration
	7. In what way is the content contextualized?	Functional way
		Temporal way
		Spatial way
		Social way
III. How to teach?	8. What presence does heritage have in the educational program?	Anecdotic Presence
		Didactic Resource
		Specific Goal
		Educative Content
	9. What role do teachers and students play?	Monodirectional Communic.
		Bidirectional Communic.
		Multidirectional Communic.
	10. What kinds of activities are carried out?	Low cognitive complevity
		Analythic level complexity
		Systemic level complexity
	11. What resources are used?	Passive traditional
		Passive TICs
		Active traditional
		Active TICs
IV. What relationships are established between emotional intelligence and heritage?	12. What dimensions of learning are established?	Cognitive dimension
		Emotional dimension
		Social dimension
	13. What skills are developed through emotional intelligence?	Intrapersonal Intelligence
		Interpersonal Intelligence
		Adaptivity to the surroundings
		Affective-emotional

	14. What are the constitutive elements of identity / heritage?	Territorial
		Sociopolitical Conventions
		Multiplicity of identities
V. What relationships are established between territorial intelligence and heritage?	15. What vision of the landscape is being employed?	Musealized
		Sostenible
		Cultural
	16. What vision of citizenship is being employed?	Individual Citizenship
		Social Citizenship
		Global Citizenship
	17. What vision of the environment is being employed?	Protectionist-Conservationist
		Activist
		Sustenaible development
		Post - development
	18. What connection with the environment is addressed?	No connection
		Institutional
		Territorial
		Interterritorial
VI. What educational inclusion and accessibility to heritage is there?	19. How does heritage reach all people?	Totally accessible
		Partially accessible
		Not accessible
	20. Is accessibility and inclusion considered one of the current points of interest? If not, why?	
		High priority
		Low priority
	21. How does the heritage institution contribute to social and educational inclusion? And to accessibility?	Segregative
		Social and educative integration
		Social and educative inclusión
	22. Do you have any guide (document) on which you base yourself to develop your actions with people with different abilities?	Segregating guide
		Integrative guide
		Inclusive guide
VII. What are the relationships between heritage, emotional education and inclusion?	23. Do you think that heritage contributes to the development of emotional intelligence? How? Can you give an example?	Global development
		Social development
		Personal development
		Emotional development
	24. In people with different abilities, does heritage muster a reaction? Which type is most exciting?	Artistic Heritage
		Historical Heritage
		Ethnological Heritage
		Scientific-Technological Heritage
		Natural Heritage
		Holistic Heritage

Table 2. Heritage Education Category System

The first category allows us to delve into the heritage content used in heritage institutions by observing: the idea of heritage itself, the heritage typology used, the relationships between the heritage used, its integration and contextualization in the environment. The

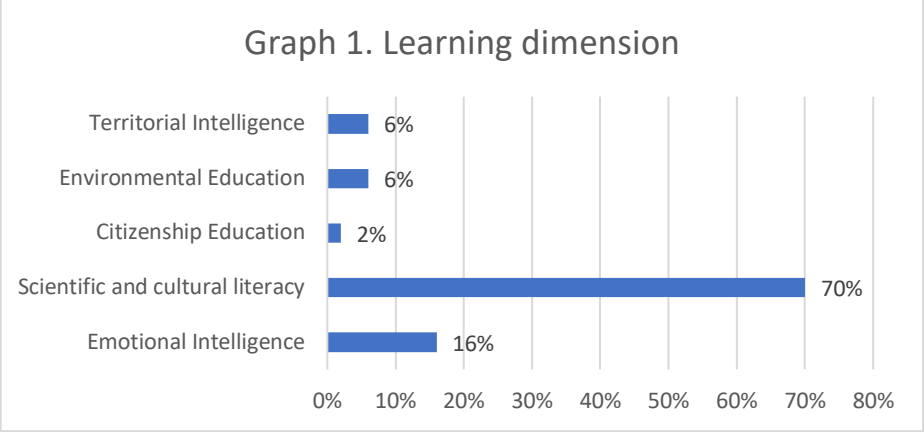
second category focuses on how to teach. Which leads to describing the type of activities carried out with formal institutions, the relationships that exist between school and museum, and which teaching resources are used. The third category concerns the goal of teaching activities, thus allowing us to know its purpose. The fourth category concerns the relationships between emotional intelligence and heritage. The fifth delves into the connections between heritage and territorial intelligence. The sixth category analyzes how heritage reaches all people and its accessibility. Finally, the seventh category analyzes if heritage provokes emotions in people with different ability and skillsets.

3. The results

In the following section are presented the results obtained by the analysis carried out on the 50 educational proposals for museum schools, heritage entities and cultural management companies that have participated in the informative panel session organized by the Municipality of the city of Bologna.

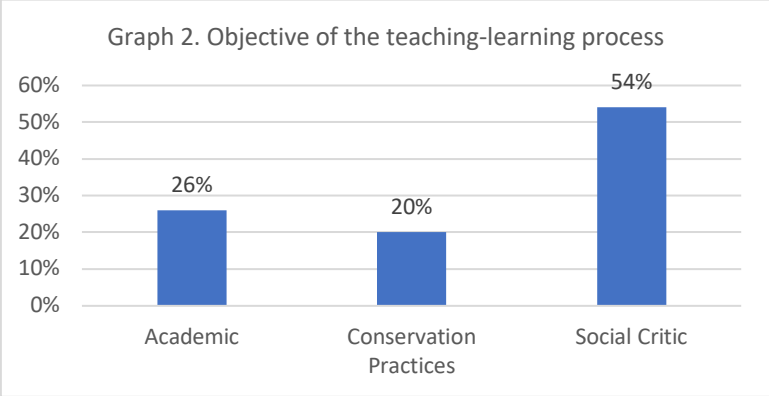
In order to do so, we have studied object of teaching, how and why to teach, what relationship heritage shares with emotional and territorial education and its accessibility and its potential with people of diverse experiences. For the analysis we have used the explanatory table of category, subcategories, indicators and descriptors by the study of Cuenca, Martín-Cáceres and Estepa (2020).

The first category analyzed refers to the question "why teach?". In particular, the dimension of learning and the purpose of the educational process that is developed have been analyzed. 70% of the didactic proposals analyzed highlight a learning dimension based on scientific and cultural literacy. Activities are presented by the priority accorded to the transmission of scientific knowledge and the beginning or deepening of the relevant aspects of heritage in relation to cultural importance or its impact on society. The prioritization of conceptual and procedural content is presented. 16% of the proposals present a learning dimension based on emotional intelligence. Usually, they are didactic proposals that advocate giving priority to activities that provoke emotions in visitors. Finally, in a less significant way, we find a 6% of proposals that favor a dimension based on environmental education and a 6% on Territorial Intelligence, with only a 2% concerning Civic Education (See graph 1).



Graph 1. Learning dimension

It is important to clarify that we have opted for the dimension that appeared more predominant in some of the cases, since civic and emotional education could be said to be present in 100% of the proposals in a transversal way. In the case of the learning purpose, the analyzed proposals show a 54% commitment to a socio-critical perspective of heritage by presenting activities that invite reflection and seek to understand the past, by seeking social transformations in the contemporary world, by pursuing the formation of critically-thinking citizens who are committed to preserve heritage. The rest of the proposals are divided mainly between two objectives, 26% appear to have a purely academic purpose and 20% lean heavily toward conservation practice. The former group prefer activities where knowledge and its transmission are the goal. The latter group focus their proposals on carrying out activities that seek knowledge through heritage preservation, thus highlighting a more academic, exceptionalist and unidisciplinary conception as is seen in other studies (Jiménez, Cuenca and Ferreras, 2010). In many cases, these last two objectives go hand in hand with a more global scope, but we do perceive a commitment to more local purposes in the examined proposals (See graph 2).

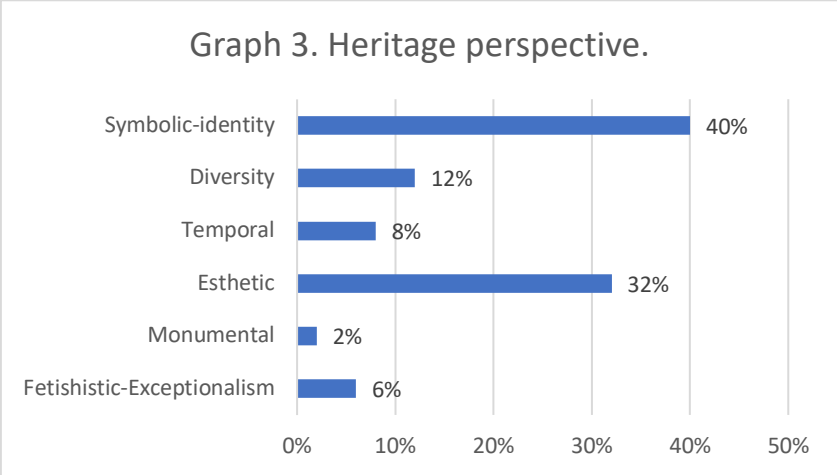


Graph 2. Objective of the teaching-learning process

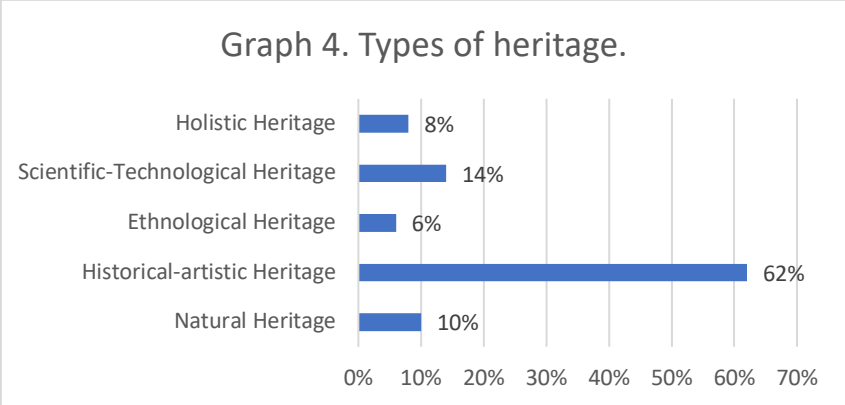
Pertaining the second category, the different institutions that have been analyzed focus their proposals on the heritage typologies that characterize their collections, although in this case the symbol-and-identity-based and the aesthetic perspective prevail. The data show that 40% of the didactic proposals display a vision of the symbol-and-identity-based heritage because the proposed activities are based on elements that are symbolic and characterize a society. 20% show an interest in the aesthetic value of heritage, by means of considering those elements for their natural, artistic or stylistic beauty. The rest of the proposals are subdivided among: 14% monumental vision, 8% temporal vision and 12% vision of diversity (graph 3). Regarding the type of heritage, the most employed is historical-artistic heritage (62%) followed by scientific-technological heritage (14%), natural heritage (10%), holistic perspective (8%) and ethnological heritage (6%) (see graph 4).

Although 36% focus on a single typology, the historical-artistic heritage, the interrelation between heritages is mostly interdisciplinary (40%). It is possible to observe that if more than three typologies of heritage are being employed at the same time, they are usually historical-artistic heritage paired with ethnological or technological-scientific heritage (graph 5). The integrative approach accounts for 54%, with mostly conceptual and

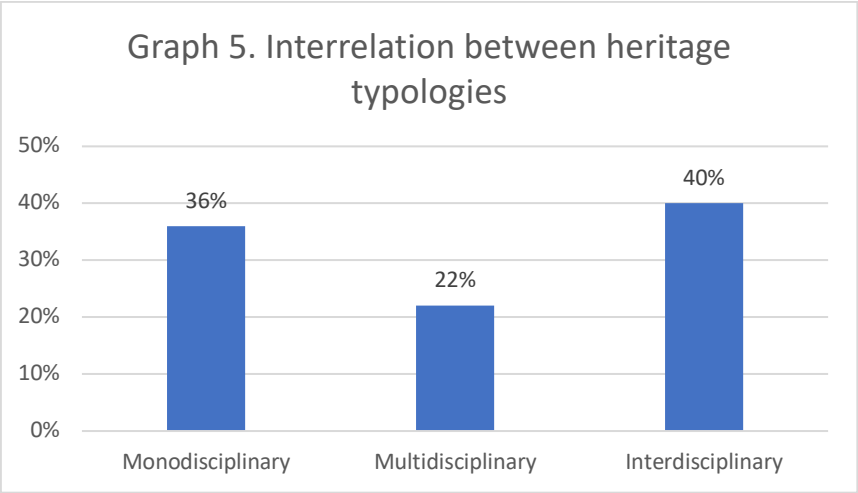
procedural contents, whilst 44% appears to feature a complex integration. In particular, in these proposals we begin to see the importance of evoking emotions in the participants (graph 6). Unlike the study by Cuenca, Martín Cáceres and Estepa (2020), where the contextualization of heritage is fundamentally temporal and spatial, the analyzed didactic proposals show a contextualization based on functional heritage (60%). In the latter, the use and function of the patrimonial elements are the axis of the discourse in the proposals, as it is clearly perceived in some of them, such as the one of the Technological Museum of Bologna.



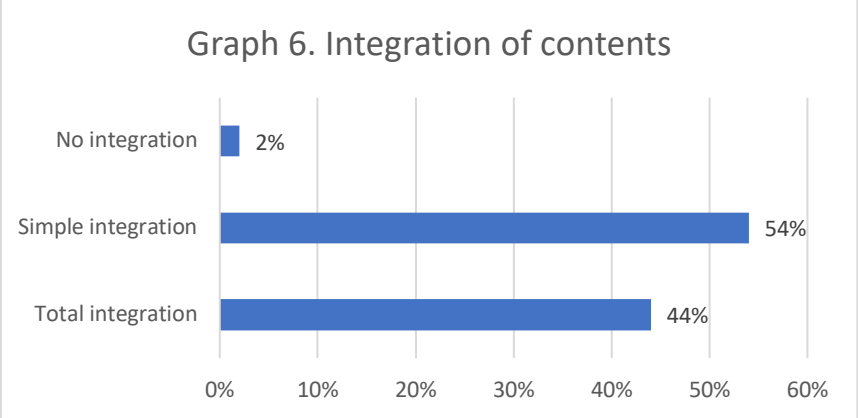
Graph 3. Heritage perspective.



Graph 4. Types of heritage.



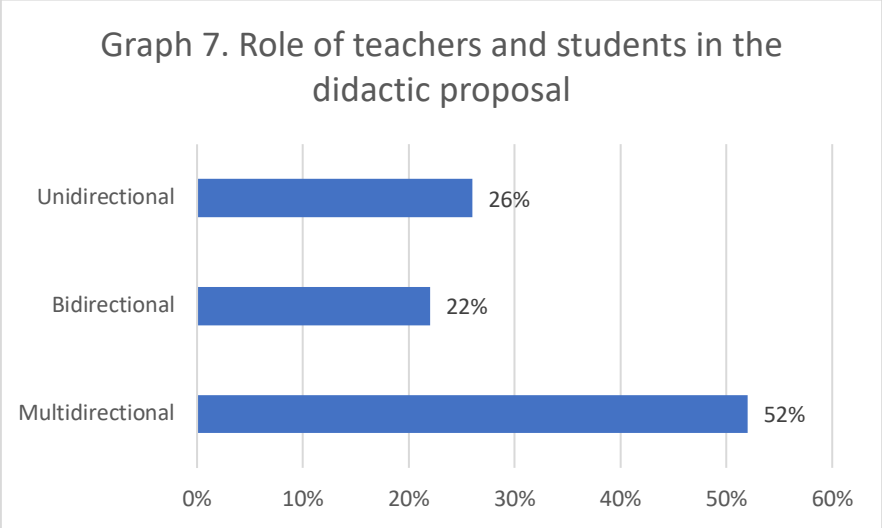
Graph 5. Interrelation between heritage typologies



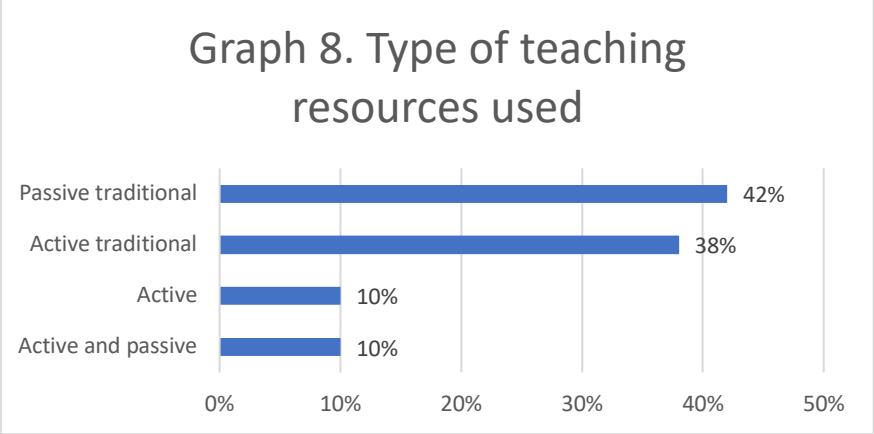
Graph 6. Integration of contents.

Regarding the third category, "how it is taught?", the didactic proposals present the importance of the relations between the school and the museum. However, the activity proposals usually come from museums, heritage entities or cultural management companies, rather than from the schools themselves (Sánchez, 2013). This happens although a very high percentage of school (80%) offer the possibility of designing a common project based on the needs and interests of the students. Heritage is used as content of the proposal in 52% of the cases and as a resource and content in 38%. In fact, 50% of the proposals stand out for their multidirectional nature with activities based on sensorial and experiential workshops, dynamic and dialogical fieldtrips or research projects around one or more heritage elements of the collection. To this 50% we could add the 22% of bidirectional communication proposals with dynamic and dialogical fieldtrips that often become multidirectional. Thus, scoring a 72% of proposals that have a multidirectional nature with active activities (González-Sanz, Feliú and Cardona, 2017). On the contrary, more traditional proposals based on one-way communication are still present (26%). 60% of these activities are analytical (26%) or systemic (34%), advocating the use of theoretical-practical tasks in which descriptions, arguments or justifications are carried out by requiring to highlight the contrast between different sources of information.

Regarding the didactic resources used in the proposals, we observe that the use of passive tools such as posters or information brochures remains at 42%, compared to 38% in use of traditional active resources such as pencil and paper activities, field notebooks or the realization of experiential workshops such as the creation of mosaics, the realization of experiments related to the production of silk or the analysis of heritage elements such as those carried out in the Musei Civici di Imola. Finally, a 10% use of active ICT resources with mobile applications that carry out an animated research itinerary through the museum and a last 10% in which active and passive traditional resources are used (Graph 8).



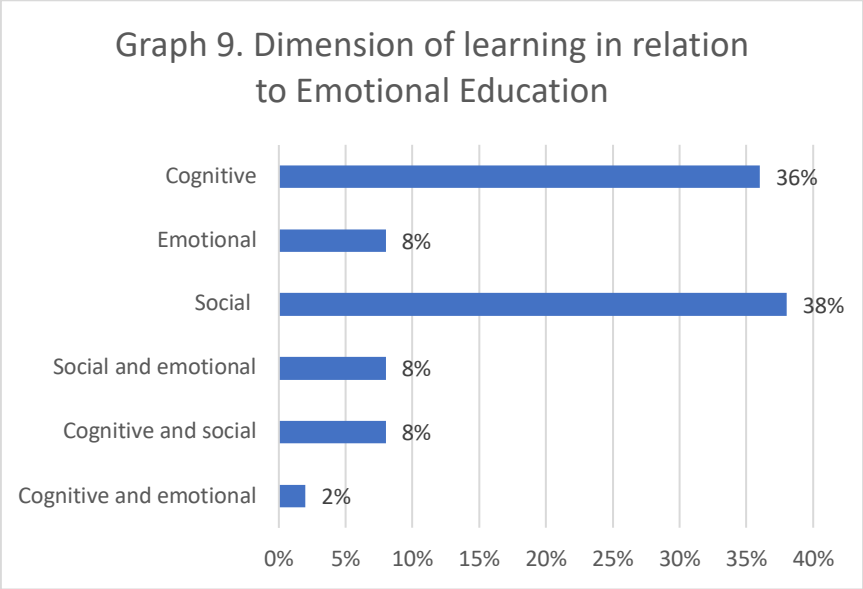
Graph 7. Role of teachers and students in the didactic proposal.



Graph 8. Type of teaching resources used.

The fourth category covers the relationships that are established between heritage and emotional intelligence. According to Cuenca, Martín-Cáceres and Estepa (2020) few institutions operate in such a way. 38% of the proposals focus on interactions with the social context, 36% place special emphasis on the cognitive dimension, carrying out activities that mainly focus on learning content and information, for example, traditional guided tours. Only 8% refer to the importance of working on emotions and seek an emotional response to the heritage (graph 9). In 60% of the didactic proposals, adaptation

to the environment is intended as enhancing knowledge of heritage in order to solve problems and counteract problematic realities, as we see in the Museo Industriale di Bologna. In the latter, the explanation of technological advances in the city productivity sector helps in acquiring a better understanding of the city identity (Cuenca, Molina and Martín-Cáceres, 2018). The Library and Museum of Music works directly with the emotions using music, bodily expression and dance to interact with the different heritage elements of its collection. All of these experiences are found within 40% of the proposals that employ aspects related to intrapersonal and / or interpersonal intelligence.

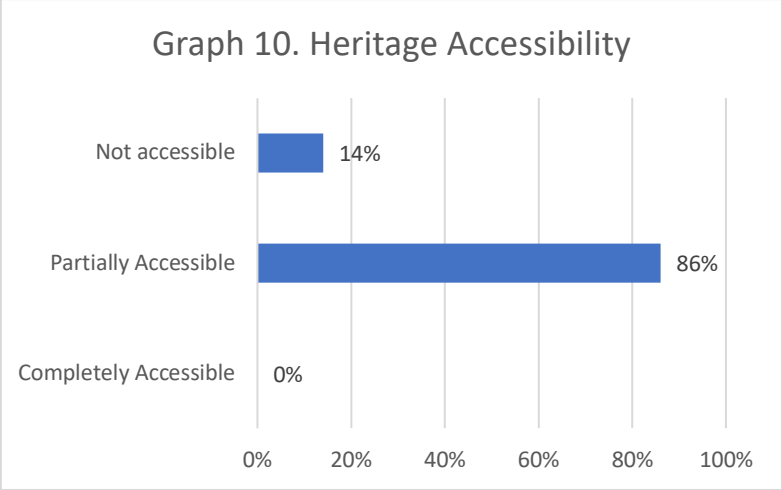


Graph 9. Dimension of learning in relation to Emotional Education

The fifth category examines the relationships established between territorial intelligence and heritage. In this case, heritage entities that are linked to the environment and nature such as the Canale Emiliano Romagnolo, the Centro di Educazione e informazione su energia e rifiuti or the Grupo Hera. These state territory analysis and the study of human impact on the natural landscape as their goals. 42% of the didactic proposals analyzed present a vision of the sustainable landscape and 36% of cultural landscape, observing the understanding of society through nature, as we can see in the Sistema Museale di Ateneo. We highlight that 84% of the didactic proposals analyzed present a connection with the environment. Indeed, this is an important objective in order to highlight the existing connections between heritage and its closest environment, the city. This interest certifies the strong connection uniting all heritage institutions of the city of Bologna in favor of a revaluation, conservation and enjoyment of the city heritage, as seen in the "International Feast of History", an event organized by the Centro Internazionale della Storia e del Patrimonio (Borghi and Dondarini, 2012).

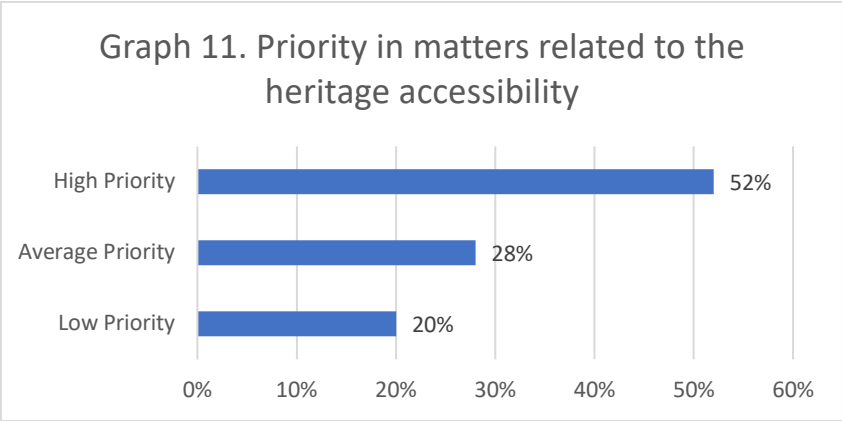
In relation to the sixth category, inclusion through heritage and its accessibility, we see how 86% of the didactic proposals analyzed show that museum or heritage institution are partially accessible. Although the proposed activities can be developed for most audiences, there are specific groups with different abilities to which no response is given,

either due to issues of physical, cognitive or social accessibility. This highlights a lack of adaptive measures as pointed out by Marín et al. (2017). The audience diversity and the heritage diversity are a reality that has to be faced (Marín, 2013a). However, it is difficult to find a heritage institution that develops a didactic proposal based on inclusive principles. Inclusion in relation to heritage like has been proposed by Asensio, Santacana and Fontal (2016), has to point to an adequate attention to all audiences. To do so, active laboratories and resources supported by active didactic methodologies must be used and adapted to the individual characteristics of each audience in order to respond to the demands that are given. We would like to highlight the awareness and sensibilization features of Progetto Calamaio. Comprised of differently-abled people it carries out different activities such as training and awareness workshops in educational institutions and museums. However, we see that great improvements have been made on this front since only 14% of didactic proposals are not generally accessible (Graph 10).



Graph 10. Heritage Accessibility

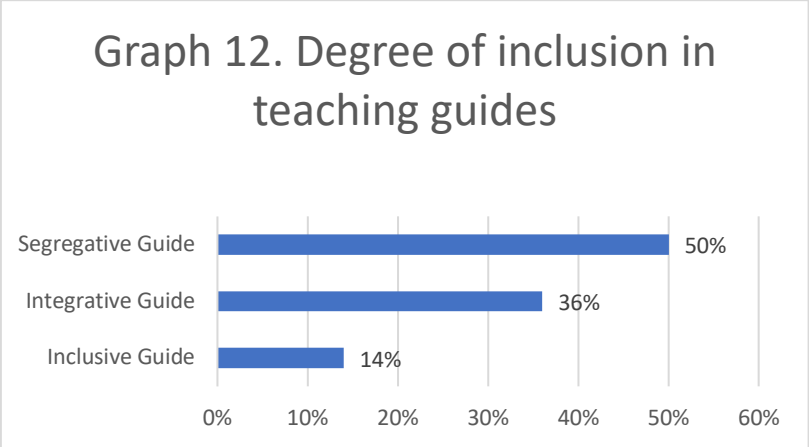
52% of the didactic proposals show a high interest in being inclusive. Inclusion is understood here as educational for everyone because they carry out experimental and experiential activities in which all types of audiences can participate. However, physical accessibility can sometimes be problematic such as, for example, at the Pinacoteca Nacional. 28% of proposals give an average priority to these issues and, more worryingly, 20% still give low priority to the integration or inclusion of differently-abled people (graph 11).



Graph 11. Priority in matters related to heritage accessibility

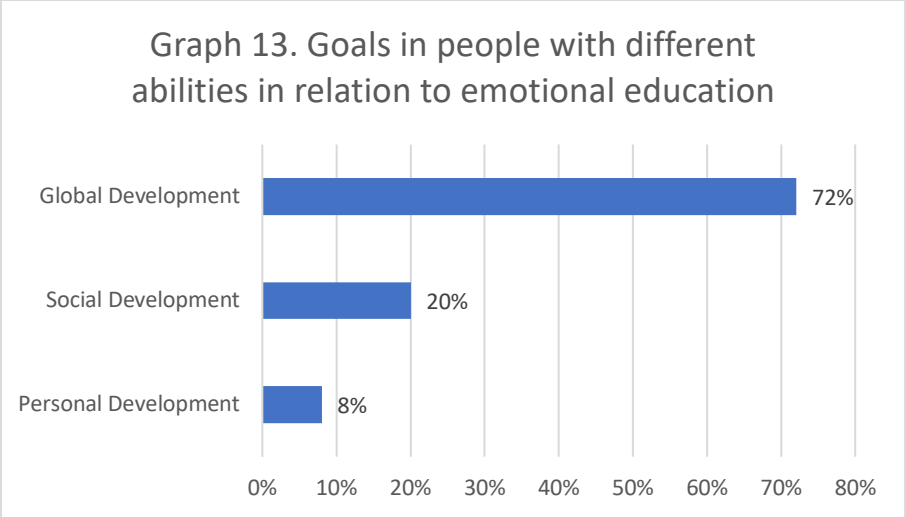
86% of the proposals advocate for the social and educational integration of all people. Unfortunately, this translates to differently-abled people having to adapt to the activities of the museum or heritage institution because no specific information related to this issue is usually given. Only 14% of the proposals show openness and flexibility in their didactic proposals and carry out activities that cater to the needs of the entirety of the pupils and students. Furthermore, they employ heritage elements that do not need strickly-physical accessibility for access more broadly. This distinction between inclusion and integration in relation to heritage as well has been explored by Martínez-Gil, López-Benito and Santacana (2016).

The fact of providing information in didactic guides on the opportunities for differently-abled people has as a result that 50% of guidelines come across as segregating. They do not mention people with different abilities (activities openness to adapt activities, specific resources that allow accessibility, etc.). Furthermore, 36% of guides, although they do not have any information in this regard, still have activities that allow people to adapt to the heritage proposal. The last 14% are deemed to be inclusive because of the inclusion of proposals that respond to the needs of all audiences. This is accomplished either by their openness in planning the proposals or by the inherent accessibility that the heritage institution and its didactic programming present (Graph 12).

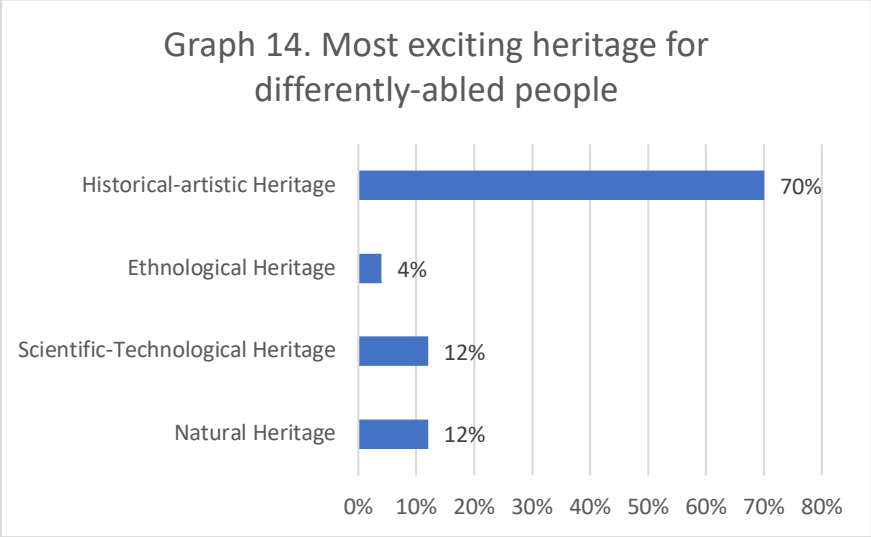


Graph 12. Degree of inclusion in teaching guides.

Finally, in relation to the seventh category, 72% of didactic proposals seek comprehensive development of differently-abled people, 20% pursue social development and 8% personal development (Graph 13). Coinciding with the predominant heritage in covered heritage institutions, 70% of the didactic proposals highlight historical-artistic heritage as the main focus in them (Graph 14). Nonetheless, in the seven inclusive proposals artistic heritage stands out as the most favoring emotions in people with different abilities (Gómez-Hurtado, Cuenca & Borghi, 2018).



Graph 13. Goals in people with different abilities in relation to emotional education.



Graph 14. Most exciting heritage for differently-abled people

4. Discussion

The study carried out shows up the importance of the relationships between the educational and cultural fields, being able to nurture each other to respond to the diversity of all (Echeita, Sandoval and Simón, 2016). Inclusion is a common goal of all societies and education is the way to reach it. Among the Sustainable Development goals of the 2030 Agenda, we find Goal 4 which refers to quality education for all throughout life, advocating for inclusive education based on respect, equality and equity. In this way, heritage becomes a measuring element for the achievement of inclusion (Gómez-Hurtado, Cuenca and Borghi, 2020; Marín-Cepeda et al., 2017). The study of the didactic proposals of museums, heritage institutions and cultural management companies gives us a global perspective of the didactic dimension used by the main agents participating in heritage education developed in the city of Bologna.

The didactic purpose pursued by the analysed didactic proposals (why teach), is aimed at emphasizing the fundamental relationship between the school and heritage institutions, highlighting the transmission of scientific knowledge and the deepening of the most important aspects of heritage by studying the cultural meanings that are given or the impact they have on society. The purposes of the different proposals are mainly aimed at reviewing scientific and / or cultural literacy (Cuenca, Martín-Cáceres and Estepa, 2020), although there is a scarce number of them that advocate a goal related to environmental education, the territory or citizenship education.

Regarding the purpose of learning, we observed in the results that more than half of the studies bet on a socio-critical perspective of heritage, with the prevailing objective of reflection and knowledge of the past in order to understand the present and seek social transformation. However, they also focus on academic and practical-conservation positions, purposes that have been used regularly in heritage institutions as we see in other studies such as those of Cuenca, Martín Cáceres, Ibáñez and Fontal (2014).

The typologies of heritage used in the different entities and activities of the didactic proposals are directly linked to the most visible typologies that occur in each of the institutions. However, the results show us that most of the proposals are elaborated around a symbolic-identity typology, giving heritage an essential place in people's development (Fontal, 2013), although some of them connect with the aesthetic typology, with undiscipline didactic proposals and fundamentally of a historical-artistic nature. Together with this, we observe that the majority opts for a historical-artistic heritage although there are proposals that interrelate the historical-artistic heritage with the ethnological and / or technological. The contextualization of the proposals is mainly functional, as we observe in the results, which leads us to establish differences with studies such as Cuenca, Martín-Cáceres and Estapa (2020) which speak of a temporal and spatial contextualization.

In relation to "how it is taught" we accent how most heritage entities offer the design of common educational projects between the school and the museum, highlighting the school-museum relationship as an essential aspect in the development of an inclusive heritage education that attends to the individual characteristics of all people (Asensio, Santacana and Fontal, 2016). Heritage becomes a content and resource for didactic

proposals using multidisciplinary activities where the use of manipulative and experiential workshops, dynamic visits or projects on the collection make heritage become an important element when responding to the needs of each person, becoming the object of social inclusion and identity development in contexts of sociocultural disadvantage (Trabajo and Cuenca, 2020). Even so, the proposals that have their origin in the museum prevail (Toharia, Gordillo and Pelegero, 2013).

The relationships between heritage and emotional intelligence, as observed in the results, are scarce in the didactic proposals analysed. However, we observe some activities in different heritage institutions such as in the *Museo internazionale della musica* or in the *Museo del patrimonio industriale* in which emotions become the common thread of action and connection with heritage (Cuenca, Molina and Martín Cáceres, 2018) accentuating the intimate relationship between heritage and emotions, which can be seen in academic research although it is less present in the legislation (Munilla and Marín-Cepeda, 2020).

The relationships between heritage and territorial intelligence are found in a large number of didactic proposals, with the use of heritage as a resource to make strong connections between people and their environment being a priority purpose, for this, networks are built of collaboration between the different heritage institutions of Bologna that fight for a better knowledge, appreciation, conservation and enjoyment of the city's heritage. These strong collaboration networks represent an inclusive strategy that promotes and favors the social and educational inclusion of people (Azorín, 2017) and that is observable, as we have commented in the results, in the *Festa internazionale della storia* organized day by the *Centro Internazionale di didattica della Storia e del Patrimonio* (Borghi and Dondarini, 2012).

The results obtained certify that a model based on accessibility in heritage institutions does not imply an inclusive vision in them (Asensio, Santacana and Fontal, 2016). An inclusive vision goes beyond trying to make heritage accessible to the majority of audiences, the investigated proposals show that they are partially accessible since they respond to the characteristics of the differences presented by different groups of people, however, they are not accessible to all people either because there are no appropriate adaptations for people with different abilities or because activities are not carried out with specific groups in mind (Marín et al., 2017). However, although they were accessible to all people, we need to take a further step in the inclusive perspective of heritage education, we must fight for heritage education that defends the design and construction of didactic proposals that are based on the essential principles of inclusion, equality and equity (Ainscow, 2020), with activities that are aimed at all people where the main objective is the knowledge and use of heritage for the global development of everyone, thus respecting and giving value to the idiosyncrasy of each one, starting by including those people who are in the groups most at risk of exclusion (Ainscow, Booth and Dyson, 2006). UNESCO (2021) emphasizes that the objective of inclusion is to reform education systems, which implies and needs that all ordinary schools can acquire the capacity to educate all the boys and girls of their local communities. Thus, we consider that inclusion does not only entail a reform of educational systems but rather a social transformation in which heritage education can help us. For this, heritage institutions must also be prepared

to be able to serve all people fighting from an inclusive vision of heritage for universal accessibility. This leads us from a vision of inclusive education as a process that implies an ideal of education that values differences and respect for others as they are, seeking answers to the demands of different people and betting on the great power of diversity in life, understanding this as a good way to face education, formal and non-formal, in our days (Ainscow, 2001; Parrilla, 2004 and Pujolàs, 2001).

Ainscow (2012) points out as an essential element for the development of inclusion "having the desire to make it happen", the didactic proposals investigated show a positive attitude towards the idea of designing and implementing activities that serve all people, which it is a step forward in the construction and development of an inclusive heritage education. However, these Italian didactic proposals still show an integrating perspective towards people with different capacities, being these the ones who must adapt to the activities that are proposed, sometimes masking behind them a "false inclusion" that leads to the lack of realization of some relevant adaptations.

Finally, the didactic proposals analysed, insofar as they serve people with different abilities, aim at their global development by adapting, in some cases, the activities to specific groups, not betting on activities aimed at everyone, but rather, when we talk about different capacities, organizing and designing specific proposals for people with a specific different capacity, as we also observe in other investigations such as those of (Fontal and Marín, 2014; García, 2014; García Sandoval, 2015).

4. Conclusions

This study has allowed to give a general perspective of the didactic offer of museums, heritage institutions and cultural management companies in Bologna. This has been accomplished by looking at what, to which aim and how they teach heritage, the relationships between heritage and emotional and territorial intelligence, the policies of inclusion through heritage and its accessibility and the potential of heritage for the differently abled.

The didactic proposals analyzed in the city of Bologna favor a dimension based on scientific and cultural literacy, although some pursue objectives related to territorial intelligence, emotional intelligence and civic education. A shift is observed towards a prioritization of linking museums and schools in order to connect heritage and identity. Thus, it is a case of fostering a socio-critical perspective that aims at the construction of critically-thinking and responsible citizens capable of defending sustainable development in their environment.

Heritage is considered as such for its symbol-and-identity-based value and mainly for its aesthetics. This prioritizes historical-artistic heritage as the focus of a large number of didactic proposals. This is accomplished, in the majority of cases, by employing a simple integration between conceptual and procedural content, be it the heritage, the content itself or the teaching resource.

The didactic proposal activities are usually characterized by being analytical or systemic in nature, such as hands-on and experiential workshops. They opt in most cases for a multi-directional communication where the role of teachers and students is active in a bi-

directional way. The most used resources are traditional assets such as field notebooks, pen and paper activities to participate in stories and narratives produced by the museums themselves, etc. Emotional intelligence is part of few didactic proposals. The social dimension is the predominant one, although the cognitive dimension is employed at nearly the same level. Environmental intelligence is increasingly a goal of the different proposals, as it is highlighted by the strong bond between the patrimonial institutions of the city, for example in their joint performance at the "International Feast of History" of Bologna.

Inclusion in relation to heritage is still a goal to be achieved. Most institutions are partially accessible. They do not cater to every special need, their didactic guides are segregating and usually do not report on issues related to attention to diversity. Therefore, it is not clarified what type of heritage is more favorable for the differently abled. On the contrary, more inclusive proposals cater to the needs of all audiences and, according to the study, the heritage that most excites the differently abled is artistic heritage.

The didactic proposals of the city of Bologna are increasingly directed towards a more inclusive approach based on training critically-thinking and responsible citizens capable of valuing, preserving and enjoying their heritage. Unfortunately, this study does not yield data that could help in improving the didactic proposals. Nonetheless, these could be improved by deepening their scope through the analysis of observations made by visitors and interviewing the personnel of heritage institutions, museums and cultural management companies.

6. Bibliographical references

Aerila, J. A., Rönkkö, M. L., & Grönman, S. (2016). Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education, *Visitor Studies,* vol. 19, núm. 2, pp. 144-155.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 6, núm.1, pp. 7-16.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4), 295-308. https://doi.org/10.1080/13603110500430633

Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools. *Autumn, 26,* 1-7.

Asensio, M., y Pol, E. (2001). *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires: Aique.

Asensio, M., Santacana, J. S., & Fontal, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage & Museography*, núm. 17, 39-56.

Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 21*(2), 29-48.

Barghi, R.; Zakaria, Z.; Hamzah, A. And Hashim, N. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia, *Teaching and Teacher Education,* vol. 6, núm.11, pp. 124-131.

Borghi, B. (2012). The city, an area for the story. The experiences of teaching history and heritage in Bologna. La città, uno spazio per la storia. Esperienze di didattica della storia e del patrimonio a Bologna. *Tourisme & Heritage*, vol. 1, pp. 61-70.

Borghi, B. y Dondarini, R. (2015). *Le Radici per volare*, Argelato: Minerva.

Borghi, B., Mattozi, I. & Martínez Rodríguez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia, *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora, pp 241-246.

Borghi, B.; Dondarini, R. (2012). The International Feast of the History. A concrete project for the dissemination of History and Heritage. Science and Technology for the Safeguard of Cultural Heritage in the Mediterranean Basin, *Biological diversity, museum projects and benefits*, Vol. IV. Roma: Valmar, p. 257-262.

Calaf, R., & Suárez, M. A. (2015). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*, Gijón: Trea.

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J., & Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía, *Aula abierta,* Vol. 49, núm. 1, pp. 45-54.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socializacón patrimonial. *Tejuelo,* vol. 19, pp.76-96.

Cuenca, J. M., Molina, S., y Martín-Cáceres, M. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de estados unidos y España. *Arbor*, vol. 194, núm. 788, http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2260/3180

Cuenca, J.M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación,* vol. 26, núm. 1, pp. 1-43.

Cuenca, J.M.; Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. Fuentes Luis, S. (2016). *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M., Ibáñez, A., y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. *Clío: History and History Teaching, 40,* 1-8. http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf

Delgado-Algarra, E. J., & Cuenca-López, J. M. (Eds.). (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI Global.

Echeita, G., Sandoval, M. & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. Salamanca. http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf

Espinosa Ruíz, A. y Bonmatí Lledó, C. (2014). Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio. Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad,* Huesca: Universidad de Zaragoza, pp. 57-73.

Estepa, 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, Calaf, R. y Fontal, O. (eds.) *Miradas al patrimonio,* Oviedo: Trea, pp.51-71.

Estepa, J., Ávila, R., y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 8, pp. 2095-2107.

Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J. M. (2001). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva: Universidad de Huelva.

Falk, J. H. (2016). *Identity and the museum visitor experience*, London: Routledge.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.

Fontal Merillas, O.; Marín-Cepeda, S. (2018). Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio. *CADMO*, vol. 18, pp. 7-24.

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, Gijón: Ediciones Trea.

Fontal, O., & Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, núm. 1, pp. 15-32.

Fontal, O., & Ibáñez, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto, *Revista de Educación*, vol. 375, pp.184-214.

Fontal, O. y Marín, S. (2014). El patrimonio como fluido: El modelo universal de Educación Patrimonial orientado a la inclusión social. En Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE. Pp. 875-886

García Sandoval, J. (2015). Museo, arte y salud - como punto de encuentro y cultura inclusiva. Relaciones, experiencias y buenas prácticas en museos españoles. En Her&mus 16, 7(1), 33-46.

García, J. (2014). Estado de la cuestión de la inclusión social de personas con diversidad funcional psíquica en museos de España. En Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE. Pp. 889-898

Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability*, *12*(20), 8736.

Gómez Redondo, C.; Calaf, R. y Fontal, O. (2016). Colección Roser Calaf de recursos didácticos textuales para museos y sitios de patrimonio: análisis y valoración desde la perspectiva de la educación patrimonial, *Revista de Humanidades*, vol. 28, pp. 85-114.

González-Sanz, M., Feliú, M., y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica, *Revista de Educación*, vol. 375, pp. 160-183.

Güler-Biyikli, S. & Aslan, C.C. (2013). Review of Cultural Heritage Education in Turkish Schools (1962–2011). *Journal Public Archaeology*, vol. 12, núm. 4, pp. 255-270.

Hooper-Grenhill, E. (2013). *Museums and their visitors*, London: Routledge.

Huerta, R. (2021). Silk Road Museums: Design of Inclusive Heritage and Cross-Cultural Education. *Sustainability*, *13*(11), 6020.

Iglesias, P. (2006). El valor terapéutico del patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnolóxico en Ribadavia. *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico,* vol. 58, pp. 110-112.

Juncá, J. A. (2012). Accesibilidad y patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. *Boletín Real Patronato sobre discapacidad,* vol 64, pp. 4-11.

Macdonald, S. (2011). *A companion to museum studies*, Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Marín-Cepeda, S.; García Ceballos, S.; Vicent, N.; Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, vol. 375, pp. 110-135.

Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*, Huelva: Universidad de Huelva.

Martín-Cáceres, M., y Cuenca, J. M. (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. Museum Management and Curatorship, vol. 31, núm. 3, pp. 299-316.

Martínez Gil, T.; López Benito, V.; Santacana Mestre, J. (2016). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio | Revista de la didáctica de la historia*, vol. 2, núm. 3, pp. 81-97.

Mattozzi, I. (2008). Il museo nel curricolo di storia: una questione di trasposizione didattica, M.T. Rabitti y C. Santini (Eds.), *Il museo nel curricolo di storia*. Milano: Franco Angeli, pp. 40-55.

Munilla Garrido, C. & Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: *RIFOP, 34*(95), 177-196.

Nam, Y.-L. (2020). The Meaning of Critical Multicultural Museum Education Based on the SI Model. *Journal of Research in Art Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 93-113.

Pablos-González, L.; & Fontal Merillas, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA, *Educatio Siglo XXI*, vol. 38, pp. 99-118.

Parrilla, A. (2004) La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa, 121,* 43-48. http://hdl.handle.net/11162/88191

Pujolàs, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe.

Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S., y Martínez, M. (2018). A model for heritage education through archaeological sites: The case of roman city of Bilbilis. *Curator, the museum journal,* vol. 61, núm. 2, pp. 315-326.

Sanchéz, B. (2013). El Prado en familia». J. Estepa (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias,* Huelva: Universidad de Huelva, pp. 325-334.

Toharia, M., Gordillo, J. A., Pelegero, V. (2013). La función del patrimonio en los museos de ciencia interactivos. En J. Estepa, J. (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 335-342). Universidad de Huelva.

Trabajo-Rite, M., & Cuenca-López, J. M. (2020). Student Concepts after a didactic experiment in heritage education. Sustainability, 12(7), 3046.

Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de secundaria. *Pulso*, vol. 40, pp. 159-174.

UNESCO (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748

4.2.4. Gómez-Hurtado, I.; Borghi, B. y Cuenca-López, J.M. Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". En *Estudios Pedagógicos*. Aceptado.

Estudios Pedagógicos (ESTPED) es una revista científica de la Universidad Austral de Chile, publicada desde el año 1976 por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICED). A través del desarrollo de miradas críticas e inter-transdisciplinarias, ESTPED tiene por finalidad contribuir a la comprensión de fenómenos pedagógicos y educativos; develando sus complejidades y proyecciones al alcance de dinámicas transformadoras. La Revista Estudios Pedagógicos recibe postulaciones de artículos 2 veces al año, en junio y diciembre, los que son revisados en tres filtros: Primer filtro, formal (envíos en regla según las indicaciones para autores); segundo filtro, editorial (envíos que correspondan a los objetos y fines de la Revista) y tercer filtro, de Pares (revisión realizada a los artículos que superen los dos primeros filtros, realizada por Evaluadores externos, bajo el sistema de Pares ciegos). La Revista no aplica ningún cobro, en ninguna etapa, a los autores, en compromiso con la difusión y promoción del desarrollo del Conocimiento.

Tabla 31.
Publicación 4

Título	Estudios Pedagógicos
ISSN	0718-0705
País	Chile
URL	http://revistas.uach.cl/index.php/estped/
C. académico	Educación
Indizada en	Scopus, Periodicals Index Online , EBSCO Education Source, MLA - Modern Language Association Database, DIALNET
Métricas en	SJR. SCImago Journal & Country Rank (índice de impacto: h-8, 0,29, Q3), Scopus Sources
Evaluada en	LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -) ERIHPlus LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017)
ICDS (MIAR)	Está en índices de citas (SCOPUS). Está en bases datos deindización y resumen o en DOAJ (*Periodicals Index Online , DIALNET*) y dos bases de datos especializadas (*EBSCO Education So urce, MLA - Modern Language Association Database*). Difusión c1+m2+e2+x3 Antigüedad = (fecha inicio:)Pervivencia: $\log_{10}(11) = +1.0$ **ICDS = 10.0**

NOTIFICACIÓN DE RESULTADO

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Valdivia, 8 de abril de 2022

Estimadas y estimado investigadores
Inmaculada Gómez Hurtado, Jose María Cuenca López y Beatrice Borgui

En relación a su artículo "Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare"" tenemos el agrado de comunicar que el veredicto a juicio experto por evaluadoras/es, bajo el método de pares ciegos, arrojó como resultado **Publicable.**

Al respecto, los evaluadores pares han hecho las siguientes observaciones

> *El artículo tiene un buen desarrollo, una mano de escritura razonable, aunque con algunos errores en la presentación.*
>
> *Su lectura puede ser un aporte siempre y cuando ajuste las porciones de texto en su forma de presentación.*
>
> *Es necesario no olvidar que la forma de presentar las porciones de entrevista no corresponde a lo utilizado en el texto (inserto en los párrafos), sino que deben llevar párrafo aparte y codificación. Se debe solicitar esta corrección antes de pasar por un proceso de publicación de un texto que es interesantes.*

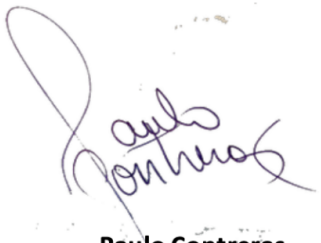
Considerando que algunas de estas observaciones pueden resultar en mejoras, le invitamos a que pueda verificarlas e incorporar a su artículo.

Para confirmar su intención de continuar con el proceso editorial, necesitamos que nos envíe una versión definitiva de su artículo a más tardar el día 25 de Octubre de 2022, al correo eped@uach.cl, indicando en el asunto de su artículo la expresión "artículo, versión corregida", en caso de no recibir dicha versión, entenderemos como desestimado el proceso.

Posterior a esto, en las siguientes semanas se le contactará nuevamente para entregar detalles editoriales de plazos y fechas junto a carta oficial de publicación de su artículo.

Agradecemos su confianza e interés por publicar en *Estudios Pedagógicos*.

Atentamente,



Paulo Contreras
Director Revista Estudios Pedagógicos
Instituto de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile

Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare"
Towards an inclusive Heritage Education: A didactic proposal "Le radici per volare")

RESUMEN:
En el presente artículo describimos los resultados y conclusiones de una investigación enmarcada en el Proyecto EPITEC . El objetivo de la investigación ha sido estudiar y analizar el Proyecto de Educación Patrimonial "Le Radici per volare" desarrollado en la ciudad de Bolonia, observando cómo se desarrollan los principios inclusivos y cómo potencia el vínculo emocional de los elementos patrimoniales con el alumnado implicado. La metodología llevada a cabo se encuentra enmarcada dentro de un enfoque cualitativo poniéndose en práctica un estudio de caso sobre la implementación del proyecto, utilizando instrumentos tales como las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos, a través de una tabla de categorías. Los resultados y conclusiones apuntan hacia el uso del patrimonio como medio para la atención de todo el alumnado utilizando diferentes fuentes para el acceso al patrimonio y el desarrollo emocional del mismo.
Palabras claves: Educación Patrimonial, Educación Inclusiva, Educación Emocional, Atención a la diversidad, patrimonio inclusivo.

ABSTRACT:
In this article we describe the results and conclusions of an investigation framed in the EPITEC Project. The objective of the research has been to study and analyze the Heritage Education Project "Le Radici per volare" developed in the city of Bologna, observing how inclusive principles are developed and how it enhances the emotional bond of heritage elements with the students involved. The methodology carried out is framed within a qualitative approach, putting into practice a case study on the implementation of the project, using instruments such as interviews, observations and document analysis, through a table of categories. The results and conclusions point to the use of heritage as a means for the care of all students using different sources for access to heritage and its emotional development.
Key words: Heritage Education, Inclusive Education, Emotional Education, Attention to diversity, inclusive heritage

Recibido: día/mes/año
Aceptado: día/mes/año

1. INTRODUCCIÓN.

La diversidad es una realidad inherente a la persona, dada por las características individuales que cada cual ofrece a la sociedad, características que le hacen ser único e irrepetible. Esto ha supuesto que la atención a la diversidad de las personas sea un objetivo prioritario en el ámbito educativo formal y no formal, preocupación global de la sociedad que busca respuestas pertinentes para llegar a las necesidades de todos y todas. Esta inminente realidad emergente comienza a extenderse a las experiencias de educación en espacios de patrimonio. Esto conlleva el replanteamiento de las prácticas educativas para

que desarrollen aquellas que sean adecuadas para atender a las diferencias individuales y a la propia idiosincrasia de cada ser humano. Para ello, se hace imprescindible poner en marcha nuevas metodologías y estrategias didácticas que desarrollen una educación patrimonial inclusiva e individualizada, usando el patrimonio como elemento clave para el desarrollo global de todos y todas (Marín, 2013a).

De acuerdo con Santacana et al. (2014), la escuela y el museo han pasado por tres etapas importantes, la segregación, donde el alumnado iba a escuelas especiales y los museos se dedicaban a élites culturales; la integración, donde el alumnado se adaptaba al centro y los museos empezaban a abrirse a todo el mundo con mensajes unidireccionales para todos y, por último, la inclusión, en la cual la escuela intenta dar respuesta a todos y se comienza a crear un museo inclusivo para todos los públicos. No obstante, aún se confunden los términos de integración e inclusión y esta confusión hace que en muchos casos encontremos prácticas educativas integradoras que son consideradas inclusivas.

Por tanto, es necesario desarrollar propuestas educativas que lleven al desarrollo de la socialización patrimonial, llevándose a cabo diferentes conexiones entre el patrimonio y la sociedad considerando el patrimonio como un elemento esencial para la dinamización social, cultural y educativa (Cuenca, 2013). De acuerdo con Cuenca et al. (2016) es necesaria una Educación Patrimonial que desarrolle propuestas didácticas que aboguen por el modelo investigador utilizando metodologías constructivistas como el trabajo por proyecto, a través del cual la educación se base en el aprendizaje significativo, el desarrollo de la identidad y la atención a la diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación en la práctica, la evaluación procesual y el desarrollo de un enfoque global.

Esta Educación Patrimonial deber perseguir los principios de la educación inclusiva la cual tiene como objetivo eliminar la exclusión social que es consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en la raza, clase social, etnia, religión género y capacidad, considerando que la educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa y equitativa (Ainscow, 2020). Entendemos la educación inclusiva como un proceso relacionado con la identificación y eliminación de barreras para la presencia, participación y consecución de logros de todos los estudiantes, haciendo hincapié en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Aisncow et al., 2006)

Por tanto, consideramos que es necesario una perspectiva del patrimonio inclusiva, entendiendo la inclusión como una filosofía de vida y educativa que conlleva la respuesta a las necesidades de todas las personas concibiendo la diferencia desde un punto de vista positivo, considerando que éstas dan lugar al desarrollo y enriquecimiento de cada uno o una de los que forman la sociedad (Gómez-Hurtado, 2012).

La inclusión escolar puede ser el enclave para construir una adecuada educación en la diversidad (Jiménez y Vilà, 1999), educar en la diversidad puede ser la base de una educación patrimonial inclusiva que parta del desarrollo de las emociones como punto central para el proceso de patrimonialización donde cada individuo pueda realizar los vínculos pertinentes a los objetos generando nuevos significados, nuevos lazos o conexiones que nos sirvan para trabajar desde la intervención educativa con personas con capacidades diversas (Marín, 2013b).

El estudio que presentamos, enmarcado en el proyecto de investigación EPITEC, pretende analizar buenas prácticas de Educación Patrimonial uniendo el ámbito de la educación formal, la escuela, y el ámbito no formal, museos y otras instituciones patrimoniales, focalizando el estudio hacia una mirada inclusiva del patrimonio que implique el desarrollo emocional de las personas con capacidades diferentes. Concretamente, se defiende la iniciativa “Le radici per volare” como proyecto de

intervención educativa con el patrimonio considerado una buena práctica de Educación Patrimonial en Bolonia (Italia).

2. MARCO TEÓRICO.

El patrimonio debe ser accesible a todos y todas (Espinosa y Bonmatí, 2014; Gómez-Blázquez, 2015; Juncá, 2012; Juncá et al., 2011; Pablos y Fontal, 2020) utilizando diferentes recursos (Puyuelo et al., 2011), provocando señas de identidad en las personas que ayuden al desarrollo emocional y personal de las mismas, es por ello que defendemos un concepto de patrimonio basado en "una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales de la sociedad" (Cuenca et al., 2016).

Desde esta perspectiva del patrimonio, debemos apostar por una Educación Patrimonial entendida como la "disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida" (Cuenca y Martín-Cáceres, 2014, p. 137). Estas propuestas didácticas patrimoniales deben estar sustentadas en los pilares de la educación inclusiva persiguiendo la equidad y justicia en la educación ante las diferencias (Echeita y Ainscow, 2011).

La Educación Patrimonial es un vehículo importante para desarrollar aspectos tan esenciales para el desarrollo de la inclusión como la identidad, la ciudadanía y las relaciones culturales (Cuenca et al., 2018). El valor del patrimonio y su complejidad está prioritariamente en que se encuentra en las personas, ofreciéndose este siempre en diferentes formas, teniendo una naturaleza múltiple que lleva a una visión caleidoscópica (Fontal, 2013) y holística del mismo (Estepa y Cuenca, 2006).

La educación patrimonial, por tanto, se muestra como un medio para ayudar a las personas 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 (Marín, 2012, p. 397). Esto hace que el patrimonio se convierta en un elemento con gran repercusión en el desarrollo de la inclusión en nuestra sociedad porque puede contribuir a que todos y todas podamos convertirnos en ciudadanos críticos y con identidad (Lucas y Delgado, 2020) que participen en la misma desterrando la exclusión de las poblaciones más vulnerables, principio básico de esta inclusión (Ainscow et al., 2013).

Este valor del patrimonio en relación a las personas hace que las personas con capacidades diferentes puedan, a través de la emoción, llevar a cabo un proceso de apropiación simbólica llamado patrimonialización, proceso que consiste en vincularse con un objeto a través de la generación de significados, nuevos lazos o conexiones (Marín, 2013a). Este "poder" que tiene el patrimonio puede hacer que la interacción de las personas con capacidades diferentes con los elementos patrimoniales provoque un desarrollo emocional que implique directamente un valor terapéutico en las mismas (Iglesias, 2006).

La atención a la diversidad de los individuos en el ámbito patrimonial debe comenzar con la comunicación del patrimonio, estableciéndose así la mediación entre el patrimonio y las personas. El papel de la educación, en relación con el patrimonio, es hacer efectivo todo su potencial identitario, conocerlo, comprenderlo y valorarlo haciendo llegar el mismo a todas las personas (Marín, 2013a), abogando por la inclusión de todos y todas en el ámbito social y educativo (Arroyo y Crespo, 2019).

Hablamos de diversidad de públicos, pero también de diversidad de patrimonios. Encontramos que es necesaria la inclusión de todas las personas y, a su vez, un patrimonio inclusivo que atienda a todos y todas. Observamos que comienza a ser una necesidad imperante que se dé una Educación Patrimonial Inclusiva (Gómez-Hurtado et al., 2018). La investigación pone de manifiesto que, ante un público diverso, se hace necesaria una perspectiva del patrimonio inclusiva, una visión del patrimonio como recurso para la inclusión (Martínez et al., 2016).

El número de estudios dedicado a la investigación en relación al desarrollo de un patrimonio inclusivo y accesible ha incrementado considerablemente en los últimos años, tanto a nivel nacional (Asensio et al., 2016; Fontal y Marín, 2018; Gómez-Hurtado, Cuenca y Borghi, 2020; Marín et al., 2017; Marín, 2018; Pablos y Fontal, 2018a y b) como internacional (Avelar, 2018; Cho and Jolley, 2016; Kim, 2020; Micieli-Voutsinas, 2016; Newman and McLean, 2007). El patrimonio en si mismo tiene un carácter inclusivo ya que permite unir y compartir el pasado, el presente y el futuro (Santacana et al., 2014), construyendo una identidad conjunta, pero a su vez individual que nos hace ser únicos.

Estamos de acuerdo con Pablos y Fontal (2018b) en que ha habido un aumento en diseños de trabajos inclusivos relacionados con los entornos educativos no formales en el ámbito patrimonial, propiciando esto un cambio de perspectiva al mostrar que otras prácticas son posibles. Estas propuestas no solo son posibles, sino que capacitan a todas las personas desde el momento en el cual se considera el espacio como un lugar de encuentro, de intercambio de experiencias que conecta con nuestros intereses, nos sensibiliza y nos predispone a disfrutar aprendiendo. No obstante, se constata en la investigación que siguen faltando iniciativas que fomenten la inclusión real de todas las personas, y aquellas que se dan se desarrollan gracias a personas o equipos de trabajo que tienen un gran compromiso y están convencidos de que es necesario acercar el patrimonio a todo tipo de públicos (Pablos y Fontal, 2020).

3. CONTEXTUALIZACIÓN.

El Proyecto “Le radici per volare” nace en la Universidad de Bolonia en 2003, siendo coordinado por la profesora Beatrice Borghi y el profesor Rolando Dondarini (profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia y fundadores del Centro Internacional de Didáctica de la Historia y el Patrimonio → DIPAST). Esta propuesta didáctica que parte de la universidad promueve la relación escuela y patrimonio de la ciudad y es ofrecida cada año a escuelas de todo tipo y nivel de Bolonia y provincia, indicando al mismo tiempo el tema sobre el cual desarrollar la investigación histórica relacionada con un elemento patrimonial que los maestros intentan implementar.

El objetivo principal del proyecto es la capacitación para la "ciudadanía activa". Se alienta a los estudiantes a buscar en la historia y en sus huellas el conocimiento a través de la investigación educativa, considerando al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se persiguen objetivos íntimamente relacionados con la Educación Patrimonial ya que se pretende promover el conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute o transmisión de los elementos que constituyen el patrimonio cultural de la ciudad (Fontal, 2003).

Los objetivos concretos de este proyecto son estimular el interés y la curiosidad en el acercamiento al estudio de la historia a través del patrimonio, por ser protagonistas de ella a través de las emociones; desarrollar la capacidad de observar en la búsqueda de "rastros" en la ciudad; permitir la plena participación del alumnado con capacidades diferentes en las actividades propuestas; conocer y valorar el patrimonio natural, histórico y artístico vivido de forma activa y participativa y favorecer la formación del sentido cívico relacionado con la preservación del patrimonio natural, histórico y artístico; todo ello buscando un aprendizaje orientado a adquirir conocimientos y habilidades a través del "alfabeto emocional" (Borghi y Dondarini, 2015, 2019).

La participación de escuelas en dicho proyecto ha ido aumentando a lo largo del tiempo, lo que ha supuesto la inclusión del currículum de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que se exige desde el gobierno el cual invita a la explotación completa del patrimonio cultural en Italia y persigue un aprendizaje activo de la historia que permita a los niños y niñas descubrir el vínculo entre las huellas y el conocimiento del pasado (…) De esta forma, la educación en patrimonio cultural proporciona una contribución fundamental a la ciudadanía activa" ("Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'Istruzione" del 2012 e riconfermate dalle "Indicazioni e nuovi scenari" del 2018).

Las escuelas durante todo el curso desarrollan un proyecto que tiene como problema principal un elemento del patrimonio de la ciudad. A través del trabajo por proyectos fundamentado en la investigación escolar, el alumnado lleva a cabo un estudio de dicho elemento realizando actividades en el centro histórico de la ciudad, el cual ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje, actividades tales como rutas en el centro histórico precedidas por lecciones preparatorias y visitas a museos de la ciudad, creación de folletos o CD que documenten el camino naturalista e histórico-artístico elegido por la clase, creación de historias inspiradas en los lugares visitados, dibujos y trabajos en grupo, participación en el Pasamanos de S. Luca y eventos de la Fiesta Internacional de la historia, participación en los parlamentos estudiantiles, etc.

Estas actividades van generando una serie de producciones que sirven como evidencias para la evaluación de cada estudiante y son recogidas en un cuaderno de campo recopilatorio que es elaborado por el profesorado con dichas producciones y se entrega al alumnado al final del curso. Este cuaderno además es el fundamento para que el alumnado exponga y difunda las actividades que han realizado a lo largo del curso.

Los itinerarios que se proponen a los docentes tienen como objetivo fomentar el desarrollo de un sentido de pertenencia al territorio. Se parte de la historia local, pero también se observa la posibilidad de ampliar la mirada más allá de los límites de su territorio, verificando cómo han actuado y actúan las mismas fuerzas históricas presentes en un contexto más amplio. Esta forma de proceder, que se esfuerza por conectar lo local y lo general, también puede permitir una mejor participación de los estudiantes extranjeros que pueden descubrir, siguiendo los caminos propuestos, el hilo que une las diferentes culturas con la autóctona y la apertura hacia el otro que, incluso en el pasado, ha caracterizado a la ciudad de Bolonia.

La culminación de todas estas actividades es los "parlamentos estudiantiles" que, al final de cada año escolar, se llevan a cabo en las oficinas de los consejos de las administraciones locales, dando a los jóvenes participantes la oportunidad mostrar las habilidades y los conocimientos adquiridos a través del proyecto. Durante estas sesiones, los representantes de los académicos que han llevado a cabo la investigación tienen el derecho de exponer los resultados y hacer propuestas de protección, valorización e intervención en relación al patrimonio y territorio de la ciudad a los jefes de las instituciones responsables de estas tareas (Dondarini, 2014).

Este trabajo directo en el territorio permite que los niños adquieran conocimiento de manera activa y promueve el desarrollo evolutivo de los mismos. El análisis de las fuentes iconográficas, monumentales y escritas encontradas en el entorno en el que viven constituye un ejemplo real de un enfoque metodológico adecuado para trabajar el patrimonio.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

La investigación que presentamos se encuadra dentro de un enfoque de corte cualitativo, concretamente hemos realizado un estudio de caso con el objetivo de conocer y describir la realidad el proyecto "Le radici per volare" como una propuesta de buena práctica de Educación Patrimonial inclusiva.

El objetivo general ya mencionado de la investigación es analizar buenas prácticas de Educación Patrimonial uniendo el ámbito de la educación formal, la escuela, y el ámbito no formal, museos y otras instituciones patrimoniales, focalizando el estudio hacia una mirada inclusiva del patrimonio que implique el desarrollo emocional de las personas con capacidades diferentes. Concretamente, se defiende la iniciativa "Le radici per volare" como proyecto de intervención educativa con el patrimonio considerado una buena práctica de Educación Patrimonial en Bolonia. Entre los objetivos específicos perseguíamos conocer cómo se incluye al alumnado con capacidades diferentes en las actividades de dicho proyecto y cómo estas influyen en el desarrollo global y especifico (emociones) del mismo.

Hemos desarrollado un estudio de caso porque consideramos que es la modalidad más adecuada para analizar comportamientos, relaciones e interacciones que se producen dentro de un proyecto que se desarrolla en diferentes contextos como son el escolar, el universitario, la ciudad, etc. Nuestra aspiración en este estudio era profundizar a través de la observación e interpretación para la comprensión de una realidad como es el "Proyecto Le radici per volare" conociendo los puntos de vista de todas las personas implicadas, los estudiantes, maestros y maestras, profesorado jubilado, profesorado universitario y gestores patrimoniales, porque sabemos que es importante conocer este proyecto in situ cómo surgió y cómo ha sido su proceso estudiando todos los entresijos que conlleva y su idiosincrasia tan singular.

Dada la variedad de formas que encontramos a la hora de realizar un estudio de caso (Stake, 1998), la diversidad de técnicas y métodos de investigación asociados a ellos, tomando como criterio la unidad de análisis (Bogdan y Bilken, 1982) y el objeto de la investigación (Rodríguez et al. 1996), nuestro estudio es de caso único, al no replicarse en otros lugares, y de tipo crítico, al intentar ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de la mejora (Yin, 2003)

4.1. PARTICIPANTES

Han participado en la investigación 3 miembros del equipo de investigadores de la Universidad de Bolonia, 1 maestra de Educación Primaria jubilada, 4 maestras de una escuela participante en el proyecto, 1 directora de un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Bolonia y 4 gestores didácticos de instituciones participantes en dicha propuesta didáctica.

4.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En cuanto a las técnicas de recogida de datos, hemos optado por utilizar únicamente técnicas cualitativas, conjugando tanto las entrevistas, como las conversaciones informales, las observaciones, el análisis de material didáctico y el diario o cuaderno de campo.

Entrevistas: Se realizaron 10 entrevistas, de las cuales dos fueron grupales y ocho individuales. Se llevó a cabo una entrevista al equipo de profesores coordinadores del proyecto en la universidad, 3 entrevistas en profundidad a una maestra jubilada iniciadora del proyecto en las escuelas, una entrevista a 4 maestras de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, una entrevista a la directora de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 4 entrevistas a gestores didácticos de instituciones participantes en el proyecto. Las entrevistas se identifican en resultados con el código formado por la palabra entrevista, las iniciales del papel de los entrevistados y un número (Entrevista PU1).
Observaciones (O1): Se realizaron un total de 6 observaciones en diferentes momentos de la puesta en práctica del proyecto y en diferentes contextos (escuela, lugar patrimonial y universidad).
Análisis de documentos (AD1): Se analizaron 7 cuadernos del alumno desarrollados a lo largo del proyecto.
Diario (D1): Se realizó un registro de la investigación a través de un diario de la investigadora en el cual se iban anotando cuestiones relevantes en relación a las categorías de estudio.

4.3. SISTEMA DE CATEGORÍAS

Para realizar el análisis de los resultados, se ha utilizado el sistema de categorías elaborado por el equipo del Proyecto EPITEC, ya validado previamente y basado en un sistema de categorías anterior utilizado por estudios previos con características similares (Calaf y Suárez, 2016 y Estepa, 2013; Cuenca, et al., 2017). Se han incluido dos categorías de gran relevancia para el estudio que realizamos, la primera relacionada con la inclusión educativa y la segunda hace referencia a la relación entre el Patrimonio, Educación Emocional e inclusión educativa (Tabla 1).

Tabla 1.

Categorías analizadas en relación a la Educación Patrimonial Inclusiva

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. ¿Qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da?	1. ¿Cómo llega el patrimonio a todas las personas?	Es totalmente accesible
		Parcialmente accesible
		No es accesible
	2. ¿se considera la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales? ¿Por qué sí o por qué no?	Prioridad alta
		Prioridad media
		Prioridad Baja
		Segregación

	3. ¿Cómo contribuye la institución patrimonial a la inclusión social y educativa? ¿Y a la accesibilidad?	Integración social y educativa
		Inclusión social y educativa
	4. ¿Cuentan con alguna guía (documento) en la que se fundamenten para desarrollar sus actuaciones con personas con capacidades diferentes?	Guía segregadora
		Guía integradora
		Guía inclusiva
II. ¿Qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?	5. ¿Piensan que el patrimonio contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? ¿Cómo? ¿Puede poner un ejemplo?	Desarrollo global
		Desarrollo social
		Desarrollo personal
		Desarrollo emocional
	6. En personas con capacidades diferentes ¿el patrimonio emociona? ¿Qué tipo emociona más?	Patrimonio Artístico
		Patrimonio Histórico
		Patrimonio etnológico
		Patrimonio Científico tecnológico
		Patrimonio Natural
		Perspectiva Holística

Este instrumento se organiza como una hipótesis de progresión (Cuenca, 2002) compuesta por tres niveles de evolución, estableciendo una evolución de los procesos de educación patrimonial desde la conceptualización más simple hasta la más compleja (Cuenca et al., 2017). Aunque el sistema de categorías del proyecto EPITEC se compone de 7 categorías y 24 subcategorias, en este caso nos centramos en dos categorías, con 6 subcategorías específicas, que se concretan en diferentes indicadores y que centran la temática del presente artículo.

5. RESULTADOS.

Los resultados obtenidos se presentan a partir de las diferentes categorías que comentamos anteriormente para el análisis de los datos dando respuesta principalmente a los interrogantes de ¿qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da? y ¿qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?

5.1. CATEGORÍA I. ¿QUÉ INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACCESIBILIDAD AL PATRIMONIO SE DA?

El proyecto “Le radice per volare” aboga por una práctica educativa inclusiva donde todo el alumnado pueda participar en las actividades que se desarrollan a lo largo del mismo. Para ello, el profesorado de la escuela participante, el experto y las personas externas que

estén involucradas buscan posibles itinerarios didácticos que sean adaptables y accesibles a todos los públicos. De esta forma, se persigue una educación patrimonial inclusiva basada en principios que atiendan a las necesidades de todo el alumnado y eviten la exclusión de cualquier individuo por cualquier circunstancia (Martínez et al. 2016). Para ello, se parte del diseño universal de aprendizaje adaptando cualquier recurso al alumnado que le sea necesario. Tanto las maestras participantes como la profesora experta nos comentaban lo siguiente en relación al alumnado con trastorno del espectro autista:

"el caso más difícil fue un niño con autismo, aunque difícil en el sentido de que no se comunica, pero cuando termino el proyecto, también estaba muy feliz de ver el cuaderno final, adaptamos el material con pictogramas" (Entrevista MJ 2).

No obstante, existe parte del patrimonio de la ciudad de Bolonia que resulta difícil en su acceso para determinadas personas, no solo por sus características físicas sino por la dificultad del elemento patrimonial en sí mismo, por ejemplo, la exposición del Museo e Biblioteca della música para niños y niñas de Educación Infantil y Primaria o personas con bajo nivel en contenidos musicales.

"No todas las personas pueden tener acceso a nuestro museo como tal" (Entrevista EDMBM).

Además, el tipo de actividades y de propuestas didácticas utilizadas puede ser la clave para que el patrimonio esté al alcance de todos y todas (DI. "observamos un taller para niños y niñas de 0 a 2 años donde se acercaban algunos elementos patrimoniales del museo (instrumentos musicales) a través de la expresión corporal").
La accesibilidad del patrimonio y la inclusión de todo el alumnado en el proyecto es una prioridad alta del mismo, dado que esta propuesta educativa pretende desarrollar en todos los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para poder vivir en la sociedad boloñesa, siendo una prioridad para las instituciones patrimoniales (Calaf et al., 2007; Espinosa y Bonmatí, 2013; Marín, 2013a; Pablos y Fontal, 2020). Por tanto, se realizan actividades que atiendan a las características de todo el alumnado haciendo las adaptaciones pertinentes en relación a los contenidos, recursos y evaluación de las actividades, asegurándose que el público más diverso pueda disfrutar de los elementos patrimoniales (UNESCO, 1960). Sin embargo, quedan muchos aspectos a mejorar en relación a la atención a la diversidad, dado que las maestras nos comentan que sería necesario un mayor número de recursos humanos para atender a las necesidades de todo el alumnado.
El proyecto "Le radice per volare" convierte la ciudad en un museo en el cual participan otros museos.

"Se considera la ciudad como un museo al aire libre. Luego, por supuesto, están todos los museos" (Entrevista MJ 2).

Esto implica que, aunque desde el proyecto se intenta dar respuesta a la idiosincrasia de cada estudiante, fomentando así la inclusión social y educativa, en algunos casos, los museos de la ciudad no consideran prioritario este aspecto. No obstante, el patrimonio a través de una educación patrimonial inclusiva se convierte en un elemento esencial para promover principios inclusivos tales como la igualdad y la equidad evitando situaciones de segregación y exclusión apostando así por políticas educativas inclusivas (Ainscow, 2020; Parra, 2010; Arnaiz, 2011; Arnaiz, 2012; UNESCO, 2017). Observamos cómo se

utilizan estrategias didácticas propias para la atención a la diversidad como pueden ser los grupos cooperativos o el trabajo por proyectos (Vallés, 2019) y se da la oportunidad al alumnado con capacidades diferentes a expresar cómo se sienten y cómo viven la ciudad desde su lugar a través de actividades tales como la creación de imágenes o cuentos (AD1 al 7. "Se observan los diferentes dibujos, cuentos, narraciones… que realiza el alumnado dentro de este proyecto").

El "Proyecto Le radici per volare" no nace como una propuesta didáctica para la accesibilidad y la inclusión del patrimonio a todas las personas, pero sí, por sus características, contribuye a que el patrimonio sea un elemento promotor de la inclusión de las personas con capacidades diferentes, haciendo que todo el alumnado se sienta participe de una actividad entorno a él, construyendo una identidad colectiva de todos y todas y también una identidad personal. Hemos podido observar que este proyecto incluye a aquellos niños y niñas con capacidades diferentes dándole la oportunidad de conocer, pero también disfrutar su patrimonio junto a todos y todas, sin realizar adaptaciones en las actividades dado el carácter inclusivo de la propia actividad, solo hemos podido ver que en algunos casos, el uso de recursos adaptados como pictogramas con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (AD2: "se utilizan pictogramas para la explicación de las actividades").

Este proyecto educativo contribuye a la inclusión social y educativa de todas las personas a través del conocimiento de la historia pasada con el patrimonio como medio para unirla con el presente, tiene una perspectiva inclusiva que aboga por dar valor a las capacidades de cada uno o una y aprovechar las mismas para el enriquecimiento mutuo construyendo una ciudadanía activa que tenga vínculos hacia su patrimonio y de esta forma conozca, conserve y disfrute el mismo (Asensio et al., 2016).

Desde el proyecto no existe una programación didáctica exclusiva para atender a la diversidad, no hay actividades concretas para el alumnado "diferente" (O2: "las maestras aseguran que no es necesario realizar actividades concretas aunque reconocen que algunos alumnos necesitarían alguna adaptación"), esto puede tener una doble lectura, por un lado, podemos considerarlo como algo positivo dado que esto hace entender que todas las actividades son para todos y todas; pero, por otro lado, podemos esperar que, en algunos casos, el alumnado no pueda acceder a las actividades realizadas por sus características y no se realicen las adaptaciones o respuestas necesarias a los mismos (AD1 al 7: "se visualizan solo pictogramas en alguna ocasión"). No obstante, los participantes en las entrevistas aseguran que se realizan los cambios necesarios para asegurar una educación para todos y todas sin realizar distinciones evidentes entre el alumnado.

5.2. CATEGORÍA II. ¿QUÉ RELACIONES SE DAN ENTRE PATRIMONIO, EDUCACIÓN EMOCIONAL E INCLUSIÓN?

Tal y como hemos visto en las categorías anteriores, el patrimonio se ha convertido en un elemento promotor del desarrollo de la inteligencia emocional de todos. Desde el proyecto "Le radice per volare" se concibe el patrimonio como un elemento potencial para el desarrollo de todas las personas siendo cualquier tipo de patrimonio posible para realizar esta función. Se destaca el trabajo realizado con el alumnado extranjero, el alumnado con dificultades en el aprendizaje y el alumnado con trastorno del espectro autista.

El patrimonio es un agente importante en cuanto a la experiencia directa que da entre el elemento patrimonial y la persona generando procesos de mejora a nivel personal y social:

"el patrimonio artístico es un buen medio para provocar emociones en personas con diferentes discapacidades, es fácil trabajar con la emoción a través de la música" (Entrevista EDMBM 2).

Destacan las actividades experienciales y manipulativas llevadas a cabo en talleres prácticos desarrollados en función de las características del público, desarrollando así las relaciones entre el patrimonio y las personas implicadas (individual y social) (Marín, 2013a). Entre ellas se remarcan la creación de pósteres, cortometrajes, elaboración de réplicas, etc.

"Los niños inventaron historias y luego hicieron un cortometraje en la biblioteca cinematográfica, fue una experiencia maravillosa donde todos se sintieron partícipes en el proces*o*" (Entrevista ME 4).

No se identifica ningún tipo específico de patrimonio utilizado para atender a la diversidad y desarrollar de forma global a las personas con capacidades diferentes (AD1 al 7. "Se utilizan diferentes tipologías del patrimonio participando en todas las actividades todo el alumnado*"*). Sin embargo, el proyecto selecciona normalmente elementos patrimoniales de tipo histórico o artístico, por lo que podemos decir que estos dos tipos emocionan a todo el alumnado y, por tanto, al alumnado con capacidades diferentes:

"la elaboración de dibujos, pinturas, fotografías, narraciones, etc. por parte del alumnado permite que exprese lo que siente, tenga las necesidades que teng*a*" (Entrevista MEP 3).

Los agentes entrevistados consideran que el patrimonio emociona y que este proyecto ayuda tanto al alumnado como al profesorado a desarrollar sus emociones y expresarlas a través de la creación de dibujos, textos, etc. (DI. "Se observa la pasión por parte del profesorado de la escuela y el profesorado universitario hacia el proyecto y la implicación emocional que tienen con el mismo. Hemos podido ver en la escuela la ilusión y emoción de los niños y niñas que participan cuando hablan del patrimonio de su ciudad"). El desarrollo no es solo emocional sino global, el alumnado adquiere conocimientos de todas las áreas que le ayudan a evolucionar a nivel cognitivo, social y personal:

"lo positivo de este proyecto es que a través de un proyecto de trabajo integral llevamos a cabo contenidos y competencias de muchas áreas del currículum que se establece" (Entrevista MEP 2).

El alumnado con capacidades diferentes se emociona y lo expresa a través de las diferentes creaciones que se van realizando a lo largo de todo el proyecto, el patrimonio que más emociona a este alumnado, según el profesorado, es el histórico y artístico. Lo importante es que el valor del patrimonio se encuentra en las personas (Fontal, 2012).
Es evidente que existen relaciones entre el patrimonio, la emoción y la inclusión. Su eje vertebral se basa en la conceptualización del patrimonio como un recurso para el desarrollo de las emociones y la atención a las características de todo el alumnado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestra sociedad se caracteriza por la diversidad existente en las personas. El valor de las diferencias reside en la riqueza implícita que conllevan las mismas para el desarrollo global de las personas el cual se produce por el intercambio de idiosincrasias

construyendo la identidad individual y colectiva. El patrimonio se convierte en un elemento esencial y mediador para atender a la diversidad de las personas (Martínez et al., 2016). Diversidad y patrimonio se encuentran unidos por un doble valor, la riqueza que aporta la diversidad de patrimonios y la diversidad de las personas (Marín, 2013a), considerando que el valor del patrimonio y su complejidad se debe principalmente a que el valor del mismo, en su gran mayoría, se encuentra en las personas (Fontal, 2012).

Esta diversidad inherente al ser humano, hace que el patrimonio no pueda ser una realidad única, sino que se dará de diferentes formas para atender a las necesidades de todas las personas. Esto conlleva una educación patrimonial, como dice Marín (2013a, p. 125) que se oriente 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. 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.

Para extraer el máximo valor a las diferencias es importante llevar a cabo diferentes formas de intervenir o diferentes propuestas didácticas para trabajar el patrimonio que den respuesta a todas las personas de tal forma que el patrimonio sea accesible y pueda provocar el aprendizaje de todas las personas conociendo su pasado para apropiarse de él y poder transformar y cambiar la realidad presente y futura. Los diferentes elementos educativos se ponen al servicio del diseño de una propuesta inclusiva que atienda a todas las diferencias y afiance los rasgos identitarios de cada comunidad (Huerta, 2021).

De acuerdo con Dondarini (2013), el proyecto "Le radici per volare" es una iniciativa didáctica que promueve el desarrollo de procesos de aprendizaje activos integrados, recurrentes y permanentes sustentado en el desarrollo de múltiples habilidades y conocimientos derivados de actividades que conectan la escuela con las instituciones patrimoniales convirtiendo al patrimonio en un elemento motivador que involucra y permite el aprendizaje ya que partiendo de la identificación del mismo se realizan análisis en profundidad a través de actividades de investigación, producción de textos y documentos. Todo esto en una búsqueda continua de interacción entre las disciplinas que se ocupan de los procesos de conocimiento y valorización del patrimonio y de los aspectos estéticos e histórico-artísticos del territorio para una formación que permita e induzca intercambios conceptuales prácticos. Este proyecto además se preocupa por trabajar una educación para la ciudadanía que parta del origen y la historia italiana de los elementos patrimoniales estableciendo vínculos entre las personas y el patrimonio de la ciudad.

El Proyecto "Le radice per volare" da valor a la diversidad de elementos patrimoniales existentes en la ciudad de Bolonia y lo pone en conexión con la diversidad de características existentes en las personas, concretamente en el alumnado de Educación Infantil y Primaria, el profesorado implicado de escuelas, el profesorado universitario, los gestores y miembros de los equipos didácticos de las instituciones patrimoniales y voluntarios (alumnado universitario, etc.). El conocimiento del entorno patrimonial hace que los estudiantes superen sus concepciones previas y desarrollen histórica respecto al uso del patrimonio de su entorno (Pinto y Zarbato, 2018).

Este proyecto se constituye como una buena práctica de una Educación Patrimonial inclusiva dado que se dan los principales principios de la educación inclusiva consiguiendo la igualdad y equidad entre el alumnado y la no exclusión de las personas en las situaciones más vulnerables. Estos principios se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Conexión con el entorno territorial fundamentando la práctica educativa en la conexión entre el territorio y la escuela.

- Se apuesta por una práctica educativa inclusiva en la cual las actividades planteadas respondan a las características individuales de todo el alumnado, teniendo como base los principios del diseño universal de aprendizaje. Se busca, por tanto, la accesibilidad y adaptabilidad para todos los públicos.
- Prioridad alta a la inclusión educativa y social de todas las personas implicadas en el proceso, aunque en algunos casos, dicha prioridad se ve cuestionada por los intereses de las instituciones patrimoniales.
- Este proyecto no nace como una propuesta didáctica inclusiva en su origen, sin embargo, por sus características, se convierte en ella ya que tiene como objetivo atender a todas las personas haciendo que todo el alumnado se sienta participe de todas las actividades.
- Se incluyen a las personas con capacidades diferentes apostando por una visión inclusiva de su integración en el aula y en la propuesta didáctica concreta.
- No existen actividades concretas para atender a la diversidad, para atender al alumnado con características concretas sino una sola propuesta que se adapta a todos, aunque en ocasiones muy específicas esto hace que la respuesta no sea adaptada a todos.
- El patrimonio se convierte en un elemento potencial para el desarrollo de todas las personas.
- Se destacan las actividades experienciales y manipulativas desarrolladas en talleres por las instituciones patrimoniales participantes teniendo en cuenta las características del público.
- El patrimonio histórico-artístico destaca por provocar emociones en todo el alumnado, también en el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Las relaciones entre el patrimonio, la emoción y la inclusión son evidentes dado que el patrimonio se convierte en un recurso importante para provocar emociones y conseguir la evolución y desarrollo de todas las personas que intervienen con él.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de investigación en educación, 11*(3), 32-43. http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/283

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa,* 21, 23-35. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025-038_in21_1.pdf?sequence=1

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 25-44. https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121

Arroyo Mora, E. y Crespo Torres, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la Escuela*, 98, 62-75. http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.05

Asensio Brouard, M., Santacana Mestre, J. y Fontal Merillas, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 39-56, https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315269

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction Theory and to Methods*. Ally aand Bacon.

Borghi, B. (2012). The city, an area for the story. The experiences of teaching history and heritage in Bologna. La città, uno spazio per la storia. Esperienze di didattica della storia e del patrimonio a Bologna. *Tourisme & Heritage*, *1*(1), 61 – 70. https://cris.unibo.it/handle/11585/119266#.YAS3Mx17nOQ

Borghi, B. y Dondarini, R. (2014). Le radici per volare. Una Festa per la Storia. *HER&MUS*, *6*(1), 5-6. https://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/004/016/original/Her_Mus14.pdf?1429546698

Borghi, B. y Dondarini, R. (2015). *Le Radici per volare*. Minerva.

Borghi, B. y Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History, 1*(1), 1-20. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086

Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Trea.

Calaf, R., y Suárez, M. A. (2016). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa.* Trea.

Cuenca López, J. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socializacón patrimonial. Heritage in the school: to Heritage socialization. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 19, 76-96. http://hdl.handle.net/10272/7927

Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S., y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194 (788), 447. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007

Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., Ibáñez-Etxeberria, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-8. http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf

Cuenca, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. http://hdl.handle.net/10272/2648

Cuenca, J.M. y López, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education / La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, *26*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663

Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016). *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales* (pp.23-40). Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Cuenca López, J.M., Martín-Cáceres, M. y Shugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos, 43*(4), 29-48. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400002

Dondarini, R. (2014). Le radici per volare. The roots to fly. *HER&MUS, 6*(1), 14-20. https://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/004/016/original/Her_Mus14.pdf?1429546698

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. http://hdl.handle.net/10486/661330

Escribano, A., Miralles, P. y Serrano, F. (2020). Heritage and Museums as Objects of Education for Citizenship in the Teaching of History. En Delgado, E. y Cuenca, J.M.

Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education (pp. 103-125). IGI Global.

Espinosa Ruíz, A. y Bonmatí Lledó, C. (2014). Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio. En Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad (pp. 57-73). Universidad de Zaragoza.

Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

Estepa, J. y Cuenca Lópes, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R.. y Fontal, O. (eds.) *Miradas al patrimonio* (pp.51-71). Trea.

Ferrerás, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].

Fontal (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. M. (Coord.). *La comunicación global del patrimonio* cultural (pp. 79-109). Trea.

Fontal Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio. *CADMO,* 18, 7-24. http://doi.org/10.3280/CAD2018-001003

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. (2012). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas.* Kairos.

Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección Escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2

Gómez-Carrasco, C., Miralles, P., Fontal, O. & Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, *12*(3), 933. https://doi.org/10.3390/su12030933

Gómez Blázquez, A. L. La accesibilidad para personas ciegas y con deficiencia visual al patrimonio cultural y natural. Her&Mus. *Heritage & Museography, 16,* 47-54 https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313253

Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum:

A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*(20), 8736. https://doi.org/10.3390/su12208736

Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J.M. y Borghi, B. (2018). Educación Patrimonial para el desarrollo de una escuela inclusiva. En *I Congreso Internacional sobre Educación Artística y Ciudadanía*. Málaga. Universidad de Málaga.

Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad, 24*(1), 21-37. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041

Iglesias, P. (2006). El valor terapéutico del patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnolóxico en Ribadavia. *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 58*, 110-112. https://doi.org/10.33349/2006.58.2191

Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad.* Ediciones Aljibe.

Juncá, J. A. (2012). *Accesibilidad y patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible.* Extraído de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3174/168927.pdf?sequence=1

Juncá, J.A. (Coord.) (2011). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural. Fundamentos, criterios y pautas*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. https://www.siis.net/docs/ficheros/Accesibilidad%20Universal%20al%20Patrimonio%20Cultural.pdf

Huerta, R. (2021). Silk Road Museums: Design of Inclusive Heritage and Cross-Cultural Education. *Sustainability, 13*(11), 6020.

Lucas Palacios, L., y Delgado Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(1), 27-45. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002

Madariaga, J. M., Gillate, I., Ibañez, A. y Molero, B. (2018). Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto. *Cultura y Educación, 30*(3), 584-599. http://doi.org/10.1080/11356405.2018.1494774

Marín Cepeda, S. (2013a). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso. Revista de Educación, 36*, 115-132. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4480541.pdf

Marín Cepeda, S. (2013b). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. https://doi.org/10.35376/10324/7416

Marín-Cepeda, S. (2018). Inclusión y Educación Patrimonial. En Ramiro-Sánchez, T., Ramiro-Sánchez, M.T. Bermúdez Sánchez, M.P. *Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 553-553). GEDISA.

Marín-Cepeda, S., García Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación,* 375, 110-135. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337

Marín, S. (2012). El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre cómo accesibilizar nuestro patrimonio a través de la educación. En Fontal, O, Ballesteros, O. y Domingo, M. (eds.). *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (Pp. 396-401). Vol. 1. Madrid.

Martín-Cáceres, M. J. (2012). La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva. Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048

Martín-Cáceres, M., López-Cruz, I., Morón, H. y Ferreras, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos *CLIO. History and History teaching, 40*, 1-24. http://clio.rediris.es/n40/articulos/martincaceres.pdf

Martínez, T., López, V. y Santacana, J. (2016). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio: Revista de la didáctica de la historia, 2*(3), 81-97. http://www.revistandamio.cl/index.php/andamio/article/view/28

Pablos-González, L. y Fontal Merillas, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educatio Siglo XXI, 38*, 99-118. https://doi.org/10.6018/educatio.413431

Pablos, L. y Fontal, O. (2018a). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. *Pulso. Revista de Educación,* 41, 35-48. https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/295/259

Pablos, L., y Fontal, O. (2018b). Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: los museos capacitantes. *Arteterapia, 13*, 39-52. https://doi.org/10.5209/ARTE.60129

Pinto, H., & Zarbato, J. (2018). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. Estudios Pedagógicos, 43(4), 203-227. doi:10.4067/S0718-07052017000400011

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES, 8*, 73-84. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf

Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-29. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1c6b8d39-de6f-429a-9db2-67b52a1a6e63/re327-pdf.pdf

Puyuelo Cazorla, M., Val Fiel, M., Merino Sanjuan, L., y Felip Miralles, F. (2011). Representaciones virtuales y otros recursos técnicos en la accesibilidad al patrimonio cultural. *EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica,* 17, 164-173. https://doi.org/10.4995/ega.2011.919

Santacana Mestre, J., López Benito, V., Martínez Gil, T., & Grevtsova, I. (2014). Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva. Toward a proposal of heritage models fo an inclusive education. En Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad. (Pp. 57-73). Huesca: Universidad de Zaragoza.

Stake, R.E. (1998): *Investigación con estudios de casos*. Morata.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

4.2.5. Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M. ., & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History, 3(1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049

La revista "Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History" se propone como una herramienta de profundización y difusión de investigaciones y experiencias en didáctica de la historia, también en clave multidisciplinar. Comparte contribuciones científicas gratuitas sobre todos los aspectos de la época histórica y temas relacionados con la enseñanza y la difusión del conocimiento histórico.

Tabla 32.
Publicación 5

Título	Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History
ISSN	2704-8217
País	Italia
URL	https://dsrivista.unibo.it/
C. académico	Educación
Indizada en	ACNP – Catalogo italiano dei periodici BASE – Bielefield Academic Search Engine DOAJ – Directory of Open Access Journals Google Scholar – Academic search engine Ulrich's – Global Serials Directory Worldcat – The world's largest library catalog

DIDATTICA DELLA STORIA
Journal of Research and Didactics of History

Didattica della storia – 3 / 2021

"Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva

Inmaculada Gómez-Hurtado
José María Cuenca López
Universidad de Huelva
Beatrice Borghi
Università di Bologna

Riassunto

In questo articolo si presentano i risultati e le conclusioni di una ricerca condotta nell'ambito del progetto europeo "Educazione al Patrimonio per l'intelligenza territoriale ed emotiva dei cittadini" (EPITEC) sul tema dell'educazione alla cittadinanza e del ricorso al Patrimonio come risorsa inclusiva. Il punto di partenza è la considerazione basata sul valore della differenza e, di conseguenza, sulla diversità delle persone e sugli elementi costitutivi il concetto di "Patrimonio". L'obiettivo dell'indagine è stato quello di studiare e analizzare il progetto didattico denominato "le Radici per volare". In particolare, si è apprezzata l'adozione di un approccio inclusivo introdotto dalle istituzioni scolastiche e teso a trarre profitto dal legame emotivo che si instaura tra gli studenti coinvolti e le componenti patrimoniali che scoprono e tutelano. La metodologia adottata si inquadra all'interno di un approccio qualitativo, attraverso l'analisi di uno studio di caso, utilizzando strumenti quali interviste, osservazioni e analisi documentali. Gli esiti e il bilancio dell'indagine attestano l'importanza del Patrimonio quale tramite per l'attivazione di tutte le studentesse e di tutti gli studenti nell'uso di metodi e fonti differenti.

Parole chiave: Educazione al Patrimonio; Educazione inclusiva; Educazione emotiva, Attenzione alla diversità; Patrimonio inclusivo

Abstract

This article presents the results and conclusions of a research conducted within the European project "Heritage Education for the territorial and emotional intelligence of citizens" (EPITEC) on the topic of citizenship education and the use of Heritage as inclusive resource. The starting point is the consideration based on the value of difference and, consequently, on the diversity of people and on the elements that make up the concept of "Heritage". The objective of the survey was to study and analyze the educational project called "the roots to fly". In particular, the adoption of an inclusive approach introduced by educational institutions and aimed at benefiting from the emotional bond that is established between the students involved and the assets they discover and protect was appreciated. The methodology adopted is part of a qualitative approach, through the analysis of a case study, using tools such as interviews, observations and documentary analyzes. The results and the budget of the survey attest to the importance of the Heritage as a means of activating all female students and all students in the use of different methods and sources.

Keywords: Heritage Education; Inclusive education; Emotional Education, Attention to Diversity; Inclusive heritage

ISSN 2704-8217
doi: https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049

Copyright © 2021 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Didattica della storia - DS rivista
Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» - Università di Bologna

INTRODUZIONE

La complessità è una realtà insita in ogni persona data dalla varietà delle caratteristiche individuali che ciascuno racchiude ed esprime, caratteristiche che la rendono unica e irripetibile. Ciò ha fatto sì che l'attenzione alla diversità delle persone sia divenuto un obiettivo prioritario nell'ambito dell'educazione formale e non formale, una preoccupazione globale della società che cerca risposte rilevanti per soddisfare i bisogni di tutti. Questa realtà emergente inizia ad estendersi alle esperienze educative anche attraverso gli spazi del Patrimonio. Ciò comporta il ripensamento delle pratiche educative in modo che si sviluppino quelle adeguate a prestare attenzione alle differenze individuali e all'unicità di ogni essere umano. Per questo è essenziale implementare nuove metodologie e strategie didattiche che sviluppino un'educazione inclusiva e individualizzata basata sul Patrimonio quale elemento chiave per lo sviluppo globale di tutti (Marín, 2013b).

Secondo Santacana, Lopez Benito, Martinez Gil e Grevtsova (2014), la scuola e il museo sono passati, nel corso del tempo, attraverso tre fasi principali: dapprima la segregazione, quando gli studenti andavano in scuole speciali e i musei erano dedicati alle élite culturali; poi l'integrazione, quando gli studenti cominciavano ad accedere musei che iniziavano ad aprirsi a tutti con messaggi unidirezionali; infine, l'inclusione, quando la scuola ha cercato di rispondere a tutti e il museo si è proposto come centro culturale inclusivo rivolto alla eterogeneità del pubblico. Tuttavia, i termini di integrazione e inclusione sono ancora confusi e questo comporta che in molti casi troviamo pratiche educative integranti considerate inclusive.

Pertanto, è necessario sviluppare proposte educative che portino allo sviluppo della socializzazione del Patrimonio, realizzando diverse connessioni tra Patrimonio e società e considerando il bene culturale come un elemento essenziale per la rivitalizzazione sociale ed educativa (Cuenca, 2013). Secondo Cuenca, Estepa e Martín Cáceres (2016), è necessaria un'educazione al Patrimonio che sviluppi proposte didattiche che sostengano il modello di ricerca, utilizzando metodologie costruttiviste; come, per esempio, attività per progetti attraverso le quali l'educazione si basa sull'apprendimento significativo, lo sviluppo dell'identità e l'attenzione alla diversità; apprendimento interpersonale attivo, ricerca pratica, valutazione dei processi e sviluppo di un approccio globale.

Tale educazione al Patrimonio deve perseguire i principi dell'educazione inclusiva che mira ad eliminare l'esclusione sociale che è una conseguenza degli

atteggiamenti e delle risposte alle differenze di classe sociale, etnia, religione, genere e capacità, considerando che l'istruzione è un diritto umano fondamentale e la base di una società più giusta ed equa (Ainscow, 2020). Intendiamo l'educazione inclusiva come un processo relativo all'identificazione e all'eliminazione delle barriere che impediscono la compresenza e la partecipazione, per il raggiungimento del successo di tutti gli studenti, in particolare di quelli che potrebbero essere a rischio di emarginazione, esclusione o scarso rendimento (Aisncow et al., 2006).

Pertanto, si ritiene necessario un punto di vista inclusivo del Patrimonio, intendendo l'inclusione come una filosofia di vita e di educazione che risponde alle esigenze di tutte le persone, concependo le differenze da un punto di vista positivo, dal momento che esse danno luogo allo sviluppo e all'arricchimento di ciascuno o di coloro che compongono la società (Gómez-Hurtado, 2012).

L'inclusione scolastica può essere il luogo e il metodo per costruire un'adeguata educazione alla diversità, definita da Jimenez e Vila (1999, p. 199) come «un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales».

Questi presupposti di educazione alla diversità possono essere alla base di un'educazione del Patrimonio inclusiva, basata sullo sviluppo delle emozioni come centrale nel processo di patrimonializzazione, in cui ogni individuo può creare collegamenti appropriati con l'oggetto o gli oggetti generando nuovi significati, nuovi legami o connessioni che aiuterenno i ricercatori a lavorare sull'intervento educativo con persone con abilità diverse (Marín, 2013b).

INQUADRAMENTO TEORICO

Verso un'educazione al Patrimonio inclusiva

Il Patrimonio deve essere accessibile a tutti (Juncá, 2012; Espinosa e Bonmatí, 2014; Borghi, 2019; Borghi e Dondarini, 2019); Pablos e Fontal, 2020) utilizzando risorse diverse (Poyuelo, Val, Merino e Felip, 2011), costruendo segni di identità nelle persone

per uno sviluppo personale dell'indiduo. A tale proposito, si definisce un concetto di Patrimonio basato su «una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales de la sociedad» (Cuenca, Estepa e Martín Cáceres, 2016).

Dal punto di vista del Patrimonio, dobbiamo puntare su una Educazione al Patrimonio culturale inteso come la «disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida» (Cuenca e Martín, 2014. p. 137). Tali proposte didattiche devono pertanto basarsi sui pilastri dell'educazione inclusiva, perseguendo l'equità e la giustizia nell'educazione di fronte alle differenze (Echeita e Ainscow, 2011).

L'Educazione al Patrimonio è un importante veicolo per sviluppare aspetti essenziali per lo sviluppo dell'inclusione come l'identità, la cittadinanza e le relazioni culturali (Cuenca, Molina e Puché, 2018). Il valore del Patrimonio e della sua complessità risiede principalmente nel fatto che si trova nelle persone, offrendosi sempre in modi diversi, avendo una natura molteplice che porta ad una visione caleidoscopica (Fontal, 2013) e olistica (Estepa e Cuenca, 2006).

Secondo Dondarini (2008) «Il Patrimonio è l'eterogeneo e multiforme insieme di eredità e risorse nel quale confluiscono e si sedimentano i caratteri, i beni, i valori e i saperi ambientali, storico-artistici, scientifici e ideali raccolti e condivisi dalle comunità umane nei loro diversi ambiti territoriali. A queste spetta rilevarne, conoscerne, proteggerne e valorizzarne la presenza, rendendola nota, rilevante e fruibile nel più ampio quadro del Patrimonio dell'umanità», inoltre «nel Patrimonio si incontrano il presente ed il passato che così diviene accessibile» (Dondarini 2019)

L'educazione al Patrimonio, quindi, viene indicata come l'approccio migliore per aiutare le persone a sviluppare pienamente tutte le loro potenzialità, a generare un consapevole processo di appropriazione e di inserimento nel loro ambiente sociale,

nonché nei processi di conoscenza, comprensione, valutazione, cura, fruizione e diffusione di quegli oggetti materiali e immateriali e degli aspetti immateriali ereditati dalla loro cultura (Marín, 2012, p. 397). Questo fa del Patrimonio un elemento di grande impatto sullo sviluppo dell'inclusione nella nostra società perché può contribuire a far diventare tutti cittadini critici e con identità (Lucas e Delgado, 2020), che partecipano nella messa a bando dell'esclusione delle porzioni di popolazione più vulnerabili, azione fondamentale verso l'inclusione (Ainscow, Dyson, Goldrick e West, 2013).

Questo valore del Patrimonio in relazione alle persone significa che le persone con capacità diverse possono, attraverso l'emozione, svolgere un processo di appropriazione simbolica chiamato "patrimonializzazione", ovvero un processo che consiste nel legarsi a un oggetto attraverso la generazione di nuovi significati, legami o connessioni (Marín, 2013a). Questo "potere" del Patrimonio stimola l'interazione di persone con capacità diverse con gli elementi del Patrimonio inducendo ad uno sviluppo emotivo che implica direttamente in loro un valore terapeutico (Iglesias, 2006).

L'attenzione alla diversità degli individui nel campo del Patrimonio deve partire dalla comunicazione dello stesso, stabilendo così una mediazione tra i beni culturali e le persone. Il ruolo dell'educazione, in relazione al Patrimonio, è rendere effettivo il suo potenziale identitario, conoscerlo, capirlo e valorizzarlo, raggiungendo tutte le persone (Marín, 2013a) e sostenendo l'inclusione di tutti nel campo sociale ed educativo (Arroyo e Crespo, 2019).

Stiamo parlando di una diversità di pubblico, ma anche di una diversità di patrimoni. Riteniamo che l'inclusione di tutte le persone sia necessaria e, di conseguenza, sia altrettanto necessaria per una educazione inclusiva e per beni culturali al servizio di tutti. Osserviamo che dare un'educazione al Patrimonio inclusiva sta diventando un bisogno imperativo (Gómez-Hurtado, Cuenca e Borghi, 2018). La ricerca mostra che, di fronte a un pubblico diversificato, è necessaria una prospettiva del Patrimonio inclusiva, una visione del Patrimonio come risorsa per l'inclusione (Martínez, López e Santacana, 2016).

Il numero di studi dedicati alla ricerca in tale ambito è aumentata considerevolmente negli ultimi anni, sia a livello nazionale (Asensio, Santacana e Fontal, 2016; Fontal e Marín, 2018; Marín, 2013a e b; Marín et Al, 2017; Marín, 2018; Martínez, López e Santacana, 2016; Pablos e Fontal, 2018 a e b ; Pérez e Fontal, 2014) che internazionale (Dondarini, 2008; Avelar, 2018; Cho e Jolley, 2016; Kanari e Argyropoulos, 2014; Kim, 2020; Micieli-Voutsinas, 2016; Newman e McLean, 2007; Borghi 2019). Il Patrimonio in sé ha un carattere inclusivo poiché ci consente di unire e

condividere passato, presente e futuro (Dondarini, 2008; Santacana, López, Martínez e Grevtsova, 2014), costruendo un'identità comune, ma allo stesso tempo individuale che ci rende unici (Borghi e Dondarini, 2019).

Siamo d'accordo con Pablos e Fontal (2018b), che ritengono che ci sia stato un aumento di progetti di lavoro inclusivi legati al Patrimonio relativi ad ambienti educativi non formali. Questo aumento porta a un cambiamento di prospettiva mostrando che altre pratiche sono possibili. Queste proposte non solo sono possibili, ma formano tutte le persone dal momento che lo spazio è considerato come luogo di incontro, scambio di esperienze che si connette con i nostri interessi, ci sensibilizza e ci predispone a godere dell'apprendimento. Tuttavia, la ricerca mostra che mancano ancora iniziative che promuovano la reale inclusione di tutte le persone, e quelle che si realizzano si sviluppano grazie a persone o gruppi di lavoro che con grande impegno rivelano come sia necessario portare il Patrimonio a tutti i tipi di pubblico (Pablos e Fontal, 2020).

Lo studio che presentiamo mira ad analizzare le buone pratiche di Educazione al Patrimonio unendo il campo dell'educazione formale, la scuola, e il campo non formale, musei e altre istituzioni del Patrimonio, focalizzando lo studio verso uno sguardo inclusivo al Patrimonio che coinvolge lo sviluppo emotivo delle persone con abilità diverse. In particolare, si presenta l'iniziativa "le Radici per volare", progetto ideato e promosso dal Centro DiPaSt dell'Università di Bologna come buona pratica di educazione al Patrimonio. La ricerca presentata rientra nel più ampio progetto di ricerca nazionale finanziato dal Ministero dell'Economia e della Competitività dal titolo "Educazione al Patrimonio per il territorio e l'intelligenza emotiva dei cittadini. Analisi delle buone pratiche, progettazione e intervento nella scuola dell'obbligo" a cui hanno partecipato anche altri quattro paesi oltre all'Italia: Spagna, Portogallo, Cile e Stati Uniti.

Una proposta didattica inclusiva: il progetto "Le radici per volare"

Le radici per volare: con l'apparente paradosso di questa denominazione, scelta per identificare la "scuola" di didattica della Storia sorta a Bologna nell'ultimo ventennio e che fa capo ai docenti dell'Università di Bologna Beatrice Borghi e Rolando Dondarini, co-fondatori del Centro Internazionale di Didattica di Storia e Patrimonio – DiPaSt del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, si intende esprimere l'esigenza che nei processi formativi si acquisiscano competenze e conoscenze essenziali per potersi

orientare e per poter decidere ed agire quanto più consapevolmente ed efficacemente. Conoscere per capire, per creare, per essere quanto più possibile artefici del proprio futuro, mettendo a frutto gli inscindibili legami tra la storia e l'attualità e rispettando le eredità del passato per progetti motivati e consapevoli di tutela e di valorizzazione. Il progetto promuove occasioni di incontro e confronto sulla didattica della storia e sull'educazione al Patrimonio attraverso interconessioni tra l'accademia, la scuola e la città, coinvolgendo allievi e allieve di ogni ordine e grado di Bologna e provincia.

Obiettivo principale del progetto è la formazione alla "cittadinanza attiva". Gli studenti sono incoraggiati a ricercare la conoscenza nella storia e nelle sue tracce attraverso la ricerca educativa, considerando lo studente come il centro del processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, vengono perseguiti obiettivi strettamente legati all'Educazione al Patrimonio in quanto finalizzata a promuovere la conoscenza, la comprensione, la valorizzazione, la cura, la fruizione o la trasmissione degli elementi che costituiscono il Patrimonio culturale della città (Fontal, 2003).

Gli obiettivi specifici di questo progetto sono: stimolare l'interesse e la curiosità nell'approcciarsi allo studio della storia attraverso il Patrimonio, essendone gli studenti coinvolti protagonisti attraverso le loro emozioni; sviluppare la capacità di osservare nella ricerca le "tracce" della storia della città; consentire la piena partecipazione di studenti con abilità diverse alle attività proposte; conoscere e valorizzare il Patrimonio naturale, storico e artistico vissuto in modo attivo e partecipativo e favorire la formazione del senso civico legato alla cura di tale Patrimonio; tutto questo è mirato alla ricerca di un apprendimento orientato all'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso l'"alfabeto emotivo" (Borghi e Dondarini, 2015, 2019).

La partecipazione delle scuole al progetto è andata aumentando nel tempo, il che ha comportato l'inclusione del curricolo della scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria richiesto dal Ministero, che invita alla piena valorizzazione del Patrimonio culturale in Italia e persegue un apprendimento attivo della storia, permettendo ai bambini di scoprire il legame tra tracce e conoscenza del passato (…) In questo modo l'educazione ai beni culturali fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva" ("Indicazioni Nazionali per i curricula della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'Istruzione" del 2012 e confermate dalle " Indicazioni e nuovi scenari" del 2018).

Le scuole durante tutto l'anno sviluppano un progetto il cui tema principale è un volto del Patrimonio materiale e immateriale della città. Attraverso un lavoro per progetti basato sulla ricerca scolastica, gli studenti realizzano un'indagine sul territorio che offre molteplici opportunità di apprendimento e attività, tra le quali percorsi nel

centro storico precedute da lezioni propedeutiche, visite ai musei cittadini, realizzazione di brochure o cd che documentano il percorso naturalistico e storico-artistico scelto dalla classe, realizzazione di racconti ispirati ai luoghi visitati, disegni e lavori di gruppo, partecipazione al "Passamano per San Luca" e agli eventi della "Festa internazionale della Storia", partecipazione ai parlamenti degli studenti, ecc.

Queste attività costruiscono conoscenze e di conseguenza assunzioni di consapevolezza e responsabilità, oltre ad una serie di prodotti che attestano le attività laboratoriali condotte e che, al termine dell'anno scolastico, vengono restituite alla classe. Si tratta di fatto di un quaderno che può essere anche digitale che sarà poi presentato e diffuso in occasioni pubbliche alla cittadinanza.

I percorsi che vengono proposti agli insegnanti mirano a promuovere lo sviluppo del senso di appartenenza al territorio. Si parte dalla storia locale, ma anche dalla possibilità di allargare lo sguardo oltre i limiti del proprio territorio, verificando come hanno agito e agiscono le stesse componenti della storia e del Patrimonio presenti in un contesto più ampio. Una modalità di apprendimento e costruzione del sapere che tende a connettere il locale e il generale, può consentire anche una migliore partecipazione degli studenti stranieri che possono scoprire, seguendo i percorsi proposti, il filo che unisce le diverse culture con l'autoctono e l'apertura verso l'altro che, anche in passato, ha caratterizzato la città di Bologna.

I "parlamenti degli studenti" sono il culmine di tutte queste attività e si svolgono nelle sale dei consigli comunali delle amministrazioni locali, dove i giovani partecipanti esibiscono le competenze ed espongono le conoscenze acquisite. Durante queste sessioni, i rappresentanti degli studenti che hanno svolto la ricerca hanno facoltà di presentarne gli esiti e formulare proposte di tutela, valorizzazione e intervento in relazione al Patrimonio e al territorio della città ai responsabili delle istituzioni preposte a questi compiti (Dondarini, 2014).

Questo lavoro diretto sul territorio consente agli allievi di acquisire conoscenze in modo attivo e favorisce il loro sviluppo evolutivo. L'analisi delle fonti iconografiche, monumentali e scritte rinvenute nell'ambiente in cui vivono costituisce un esempio concreto di un approccio metodologico adeguato al lavoro sul Patrimonio.

METODOLOGIA DI RICERCA

La ricerca presentata rientra in un approccio qualitativo; abbiamo espressamente condotto uno studio di caso al fine di comprendere e descrivere la realtà

del progetto "Le Radici per volare" come una proposta di buone pratiche di educazione al Patrimonio inclusiva.

La finalità della ricerca è quello di indagare le prassi di Educazione al Patrimonio che sappiano unire il campo dell'educazione formale, la scuola, e il campo non formale, musei e altre istituzioni del Patrimonio, focalizzando lo studio verso uno sguardo inclusivo che implica lo sviluppo emotivo di persone con abilità diverse. In particolare, si sostiene l'iniziativa "Le radici per volare" come progetto di intervento educativo con il Patrimonio e come buona pratica di Educazione al Patrimonio a Bologna. Tra gli obiettivi specifici, si è cercato di conoscere come gli studenti con abilità diverse siano inclusi nelle attività del detto progetto e come queste influenzino lo sviluppo complessivo e specifico (le emozioni) degli stessi.

Abbiamo sviluppato un caso di studio perché riteniamo sia la modalità più appropriata per analizzare comportamenti, relazioni e interazioni che si verificano all'interno di un progetto che si svolge in contesti diversi come scuola, università, città e territorio. Ed è per tale motivo che è stato essenziale conoscere i punti di vista di tutte le persone coinvolte: docenti, professori in pensione, professori universitari e gestori patrimoniali. È, infatti, decisivo conoscere questo progetto *in situ*, come è nato e come si è sviluppato, studiando tutti i dettagli che comporta e le sue peculiarità.

Data la varietà di forme che troviamo quando si conduce un caso di studio (Stake, 1998), la diversità delle tecniche e dei metodi di ricerca ad essi associati, prendendo come criterio l'unità di analisi (Bogdan e Bilken, 1982) e l'oggetto della ricerca (Rodríguez et al. 1996), il nostro studio è un caso unico, in quanto non replicato in altri luoghi, e di natura critica, quando si cerca di ampliare la conoscenza dell'oggetto di studio in una prospettiva di miglioramento (Yin, 2003).

Partecipanti

Hanno partecipato all'indagine tre membri del gruppo di ricercatori dell'Università di Bologna, un'insegnante di scuola primaria in pensione, quattro insegnanti di una scuola che partecipa al progetto, una dirigente di una scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di Bologna e quattro responsabili didattici di istituzioni partecipanti al progetto didattico.

Strumenti e tecniche per la raccolta dei dati

Per quanto riguarda le tecniche di raccolta dei dati, abbiamo scelto di utilizzare solo tecniche qualitative, combinando interviste, conversazioni informali, osservazioni, analisi del materiale didattico e il diario di campo.

- *Interviste:* sono state condotte dieci interviste, di cui due di gruppo e otto individuali. È stata realizzata un'intervista con il gruppo di professori che coordina il progetto presso l'università; 3 interviste approfondite con un'insegnante in pensione che ha avviato il progetto nelle scuole; un'intervista con 4 insegnanti di una scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria; un'intervista alla dirigente di una scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria; e 4 interviste ai responsabili didattici delle istituzioni partecipanti al progetto. Le interviste sono identificate nei risultati con il codice formato dalla parola intervista, le iniziali degli intervistati e un numero (Intervista PU1).
- *Osservazioni (O1):* Sono state effettuate un totale di 6 osservazioni in diversi momenti dell'attuazione del progetto e in diversi contesti (scuola, sito del Patrimonio e università).
- *Analisi dei documenti (AD1):* sono stati analizzati 7 quaderni degli studenti sviluppati durante il progetto.
- *Diario (D1):* è stato creato un registro di ricerca tramite il diario di un ricercatore in cui sono state annotate domande rilevanti in relazione alle categorie di studio.

Sistema di categorie

Per svolgere l'analisi dei risultati, ci si è avvalsi del sistema di categorie sviluppato dal gruppo del progetto EPITEC, precedentemente convalidato e basato su un pregresso sistema utilizzato in precedenti studi con caratteristiche simili (Cuenca, Martín e Shuguerenki, 2017; Calaf & Suárez, 2015; Estepa, 2013; Jiménez, Cuenca & Ferreras, 2010; Martín-Cáceres, 2012; Martín-Cáceres & Cuenca, 2011). Sono state incluse due categorie di grande importanza per lo studio da noi condotto: la prima relativa all'inclusione educativa e la seconda riferita al rapporto tra Patrimonio, educazione emotiva e inclusione educativa. Il sistema di categorie (Tabella 1) struttura il processo di analisi e interpretazione dei dati, che sono stati analizzati.

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	INDICATORI
I. Perché insegnare?	1. Verso quali approcci è orientata la proposta?	Intelligenza emotiva
		Alfabetizzazione scientifica e culturale
		Educazione civica
		Educazione ambientale
		Intelligenza territoriale
	2. Qual è lo scopo del processo educativo?	Accademico
		Propaganda
		Conservazione-pratica
		Socio critico
II. Cosa si insegna?	3. Perché qualcosa è Patrimonio?	Rilevante
		Monumentale
		Estetico
		Temporaneo
		Diversità
		Identità-simbolica
	4. Quale eredità viene insegnata?	Patr. Naturale-Storico-Artistico
		Patr. Etnologico
		Patr. Scientifico tecnologico.
		Patr. olistico
	5. Quale livello di interrelazione esiste tra il Patrimonio che viene insegnato?	Unidisciplinare
		Multidisciplinare
		Interdisciplinare
	6. Come sono integrati i contenuti?	Nessuna integrazione
		Integrazione semplice
		Integrazione complessa
	7. Come viene contestualizzato il contenuto?	Funzionalmente
		Temporalmente
		Spazialmente
		Socialmente
III. Come si insegna?	8. Che presenza ha il Patrimonio nel programma educativo?	Presenza aneddotica
		Risorsa didattica

		Obiettivo specifico
		Contenuto educativo
	9. Che ruolo hanno insegnanti e studenti?	Comunicazione Unidirezionale
		Comunicazione Bidirezionale
		Comunicazione multidirezionale
	10. Che tipo di attività vengono svolte?	Complessità di basso livello cognitivo
		Complessità a livello analitico
		Complessità a livello sistemico
	11. Quali risorse vengono utilizzate?	Passive tradizionali
		Passive ICT
		Attive tradizionali
		Attive ICT
IV. Quali relazioni si instaurano tra intelligenza emotiva e Patrimonio?	12. Quali dimensioni dell'apprendimento sono stabilite?	Cognitive
		Emotive
		Sociali
	13. Quali abilità si sviluppano attraverso l'intelligenza emotiva?	Intelligenza intrapersonale
		Intelligenza interpersonale
		Adattamento all'ambiente
	14. Quali sono gli elementi costitutivi dell'identità/Patrimonio?	Affettivo-emotivo
		Territoriale
		Convenzioni sociopolitiche
		Molteplicità identitaria
V. Quali rapporti si instaurano tra intelligenza territoriale e Patrimonio?	15. Su quale visione del paesaggio si lavora?	Musealizzato
		Sostenibile
		Culturale
	16. Su quale visione della cittadinanza si lavora?	Cittadinanza individuale
		Cittadinanza sociale
		Cittadinanza globale
	17. Su quale visione dell'ambiente si lavora?	Protezionista-conservazionista
		Attivista
		Sviluppo sostenibile

12

		Post-sviluppo
	18. Quale legame con l'ambiente viene affrontato?	Senza connessione
		Istituzionale
		Territoriale
		Interterritoriale
VI. Che inclusione educativa e accessibilità al Patrimonio c'è?	19. In che modo il Patrimonio raggiunge tutti?	È completamente accessibile
		Parzialmente accessibile
		Non è accessibile
	20. L' accessibilità e l'inclusione sono considerate uno degli attuali punti di interesse? Perché o perché no?	
		Priorità alta
		Bassa priorità
	21. In che modo l'istituzione del Patrimonio contribuisce all'inclusione sociale e educativa? E all'accessibilità?	Segregazione
		Integrazione sociale e educativa
		Inclusione sociale e educativa
	22. Hai qualche guida (documento) su cui ti basi per sviluppare le tue azioni con persone con abilità diverse?	Guida segregante
		Guida integrativa
		Guida inclusiva
VII. Quali sono i rapporti tra Patrimonio, educazione emotiva e inclusione?	23. Pensi che il Patrimonio contribuisca allo sviluppo dell'intelligenza emotiva? Come? Puoi fare un esempio?	Sviluppo globale
		Sviluppo sociale
		Crescita personale
		Sviluppo emotivo
	24. Nelle persone con capacità diverse, il Patrimonio entusiasma? Quale tipo emoziona	Patrimonio artistico
		Patrimonio storico
		Patrimonio etnologico

	di più?	Patrimonio Scientifico Tecnologico
		Eredità naturale
		Prospettiva olistica

Tabella 1. Sistema di categorie modello per l'educazione al Patrimonio

Lo strumento è organizzato secondo una valutazione progressiva (Cuenca, 2002) composta da tre livelli, che rivelano l'evoluzione dei processi di educazione al Patrimonio: dalla concettualizzazione più semplice a quella più complessa (Cuenca, Martín, Shugurensky, 2017). Il sistema di categorie è composto da 7 categorie e 24 sottocategorie, che sono scomposte in diversi indicatori che consentono di assegnare e interpretare le unità informative nel processo di analisi dei dati, attraverso una procedura sistematica e rigorosa.

RISULTATI

I risultati ottenuti vengono presentati attraverso il sistema di categorie che abbiamo appena commentato per l'analisi dei dati, rispondendo principalmente alle domande "perché insegnare", "cosa si insegna", "come si insegna", "quali relazioni si instaurano tra intelligenza emotiva e Patrimonio", "quali relazioni si stabiliscono tra intelligenza territoriale e Patrimonio", "che inclusione educativa e accessibilità al Patrimonio esiste", e "quali relazioni esistono tra Patrimonio, educazione emotiva e inclusione?".

Categoria I. Perché insegnare?

Nella prima categoria di analisi, si approfondisce lo studio della dimensione dell'apprendimento, descrivendo quali aspetti si ritengono fondamentali e qual è lo scopo del processo educativo che in esso si realizza.

Nel progetto "Le radici per volare", la dimensione prevalente è quella sociale poiché si ricercano l'interazione con il contesto sociale e le relazioni degli studenti con l'ambiente e con gli elementi del Patrimonio che questo offre "*il progetto è far sì che la storia venga appresa direttamente, in modo entusiasmante*" (Intervista Insegnanti di Scuola 3). Si ritiene che l'interazione diretta con il Patrimonio della città faccia sì che gli studenti conoscano

il loro ambiente, il loro Patrimonio, lo rispettino, lo valorizzino e lo godano "*gli studenti sono motivati nella conservazione del Patrimonio, e questo è un senso di rispetto non solo per le persone ma anche per i monumenti che vedono intorno a loro. Il bambino si abitua ad una responsabilità prima a livello di classe e poi verso l'esterno, creando una base per il futuro come cittadino adulto*" (Intervista Insegnanti di Scuola 1). Cambiare il contesto e avere la possibilità di poter effettuare un'osservazione diretta sugli elementi del Patrimonio della città diventa una grande opportunità per lo sviluppo dell'apprendimento (Suárez, Calaf e San Fafián, 2014). Questo progetto dimostra la dimensione sociale presente fin dal suo esordio: in particolare la rievocazione storica dell'originario "Passamano" per la costruzione del Portico di San Luca "*Tutto è iniziato con questa rievocazione storica del Passamano per San Luca, che era il punto finale di una serie di attività che erano state promosse e sviluppate da un laboratorio universitario e che hanno coinvolto molte scuole nella ricerca storica, traendo spunto dalla conoscenza delle origini tra storia e leggenda del portico della Madonna di San Luca*" (Intervista Docenti Universitari 1). Nel progetto la città, i musei, il territorio stesso sono stati luoghi dell'esperienza e le istituzioni hanno avuto una grande responsabilità nell'attuazione di proposte didattiche legate al Patrimonio (Martín-Cáceres, López-Cruz, Monge e Ferreras, 2014).

Il processo educativo ne "Le radici per volare" si avvale di un approccio globale che parte dal locale, ovvero dalla creazione di legami identitari con il territorio. I promotori del progetto sottolineano che la città è un museo a cielo aperto, con una moltitudine di elementi del Patrimonio che può essere un'opportunità per creare l'identità delle persone che la visitano; identità individuale e collettiva, che indica la grandezza della città come territorio fruibile dalle persone e come eredità che costruisce l'identità sociale o collettiva della società bolognese "*Il progetto "Le radici per volare" è nato prima come progetto educativo, poi è stato fatto un passo avanti. Si è aperto alla possibilità di unirlo a tutto il Patrimonio storico-artistico della città. E poi siamo andati a fare rete con le diverse istituzioni patrimoniali, con le associazioni; quella è stata una fase molto difficile a cui abbiamo dedicato anni, perché bisogna andare a parlare e far credere nel progetto. È diventato un progetto educativo e sociale con il chiaro obiettivo di valorizzare, rispettare e godere del Patrimonio della città di Bologna, creare legami identitari nelle persone per costruire cittadini del futuro*" (Intervista Professori Universitari 1). Questa affermazione ci porta anche a parlare di un approccio incentrato sull'educazione alla cittadinanza dato che l'obiettivo finale della creazione dell'identità è la formazione di cittadini critici che valorizzino il loro Patrimonio per la sua conservazione e fruizione. Così, secondo Trabajo y Cuenca (2020), la città diventa museo, dotandosi di una connessione scuola-museo basata su

prospettive interdisciplinari, partecipative, dinamiche e interattive, che consentono agli studenti di fare proprio un discorso identitario sul Patrimonio socialmente impegnato. Peraltro, notiamo che altri approcci sono in fase di sviluppo. L'alfabetizzazione scientifica e culturale è molto percepibile nel materiale prodotto dagli studenti e dagli insegnanti. Tale approccio scientifico con gli studenti può essere osservato in tutte le attività, ciò nonostante, lo troviamo molto presente nelle attività iniziali con la visita di un esperto in classe, un insegnante in pensione che è stato un membro del progetto sin dal suo inizio "*Qui a scuola abbiamo avuto l'esperienza dell'incontro con l'esperto, che è V; lei entra, fa una lezione o due per ogni classe, e poi prepara la prossima gita. Dopo aver visitato gli edifici, visto dal di fuori questi edifici come torri o altri, visitatoe le chiese, visto dipinti, ecc. poi torniamo in classe, dove, con l'esperto, lavoriamo facendo disegni e immagini o inventiamo alcune storie o altre attività*" (insegnanti della scuola Intervista 1).

Si è evidenziata in questa maniera anche una sfumatura di apprendimento emotivo, in quanto si ritiene che il Patrimonio sia legato alle emozioni e sia l'emozione dei bambini di fronte ad elementi del Patrimonio che permette loro di essere motivati e sensibilizzati per la difesa del loro Patrimonio e, per la successiva creazione di legami con esso "*tutto per noi deve passare attraverso un'emozione, una curiosità, un interesse e questo produce azione; è la cosa più importante per emozionarsi*" (Intervista Docenti universitari 2). L'emozione degli studenti che sperimentano il Patrimonio in attività come la rievocazione del Passamano per San Luca li rende sensibili ai valori identitari della loro città "*Mi ha commosso il percorso, questo è Bologna* " (O1). Come Marín (2013b) riteniamo che l'emozione sia la chiave per l'attenzione in questo processo consapevole di appropriazione simbolica che è la patrimonializzazione, un processo di collegamento con un oggetto attraverso la generazione di nuovi significati, nuovi legami o connessioni.

In questo modo possiamo dire di essere di fronte a una visione globale dell'apprendimento, che mette in evidenza l'approccio territoriale e di intelligenza emotiva per la costruzione di un'identità individuale e collettiva e un approccio di alfabetizzazione scientifica e di educazione del cittadino, con la conoscenza come mezzo per creazione di cittadini critici che difendono la propria città e il suo valore patrimoniale.

Categoria II. Cosa viene insegnato?

Questa categoria si riferisce alla concettualizzazione del Patrimonio, il tipo di Patrimonio utilizzato, la sua relazione con altri beni culturali, l'integrazione del contenuto e la sua contestualizzazione.

Il concetto di Patrimonio che emerge dal progetto "Le radici per volare" si riferisce ad una sua prospettiva olistica, integrativa e complessa, dalla quale secondo Estepa e Cuenca (2006), i riferimenti del Patrimonio si articolano a partire da un fatto socioculturale unico che si manifesta in tutto il suo splendore nel suo carattere storico, artistico, etnologico, scientifico-tecnologico e ambientale, permettendoci così di conoscere in modo integrale o globale le diverse società sia del passato che del presente, ottenendo come risultato la creazione di strutture di identità sociale che diventano simboli culturali; che si intrecciano e costruiscono sistemi (Gómez-Carrasco, Miralles, Fontal & Ibáñez, 2020) che possono essere studiati grazie a questa dimensione sistemica e complessa dello studio attraverso il Patrimonio. Nei quaderni di campo finali consegnati agli studenti (AD) (Vedi figura 1) osserviamo come, attraverso diversi elementi della città, gli studenti lavorano sul concetto di Patrimonio in modo globale, considerando il Patrimonio come quell'insieme di elementi che sono simbolici perché caratterizzano una società, generando così processi di identificazione (Dondarini, 2008; Gómez-Redondo, 2012).

Il tipo di Patrimonio predominante nel progetto "Le radici per volare" è il Patrimonio storico-artistico, come di consueto accade nei centri dedicati al Patrimonio (Calaf & Suárez, 2015; Cuenca, Martín-Cáceres, Ibáñez & Fontal, 2014). Ciononostante, si lavora su tutti i tipi di Patrimonio poiché la città ne offre elementi di ogni tipo e l'oggetto del progetto è proprio la città. Così, al progetto viene scelto un tema o una componente da indagare e sviluppare durante un anno scolastico da un gruppo di studenti; ma da questo si legano diverse tipologie di beni tra loro sistemicamente relazionati *"prima scegliamo un argomento tra quelli suggeriti dall'esperto (insegnante pensionato), scegliamo un argomento perché non tutte le classi trattano lo stesso argomento. Si tiene conto dell'età e dell'interesse degli studenti"* (Intervista Insegnanti di Scuola 1). Troviamo nel progetto una visione del Patrimonio che va dalla prospettiva monumentale a quella relativa ai legami identitari (Patrimonio immateriale), dando allo stesso tempo modi diversi di vederlo o considerarlo (Cuenca, Martín-Cáceres & Shugurensky, 2017).

La contestualizzazione dei contenuti ha un forte accento sociale poiché particolare rilevanza è data al Patrimonio come elemento chiave per conoscere le caratteristiche sociali della società bolognese e il contesto storico che ne circonda ogni

elemento "*si lotta per comprendere il contesto di ogni momento*" (Intervista all'insegnante in pensione 1). Tuttavia, la proposta didattica di questo progetto lavora i contenuti in forma multidisciplinare, concentrandosi su contenuti concettuali, procedurali e attitudinali, supponendo che questo sia un miglioramento rispetto ad altre ricerche in cui i contenuti concettuali sono la priorità (Escribano Miralles & Serrano, 2020).

Categoria III. Come viene insegnato?

La terza categoria fa riferimento alla presenza del Patrimonio nel progetto studiato, al ruolo dei docenti e degli studenti, al tipo di attività e alle risorse utilizzate.
In relazione alla presenza del Patrimonio nel progetto, possiamo dire, dopo aver analizzato i dati ottenuti, che il Patrimonio diventa un obiettivo, contenuto e strumento didattico. È obiettivo poiché dal progetto mira a scoprire, valutare, conservare e sfruttare il Patrimonio della città di Bologna, principalmente per sensibilizzare gli studenti sul valore della loro città e per creare collegamenti che permettano la difesa del Patrimonio stesso. È contenuto, perché sono studiati i diversi elementi del Patrimonio, le loro caratteristiche, il motivo per cui sono sorte, anche valorizzando l'alfabetizzazione scientifica e l'acquisizione di concetti, le procedure e gli atteggiamenti relativi al Patrimonio. E, infine, è anche risorsa perché viene utilizzato come mezzo per realizzare processi di simbolizzazione che portano alla costruzione di un'identità individuale e collettiva che aiuta a rivalutare la città di Bologna. In proposito gli studi, come quelli di Cuenca e López-Cruz (2014) e di Ferreras (2015) evidenziano la scarsità di contenuti sul Patrimonio che si sviluppa oggi a scuola.

Sia il ruolo degli insegnanti che quello degli studenti è attivo, ma entrambi i ruoli sono inquadrati dal ruolo fondamentale dell'esperto. Questo esperto è un insegnante in pensione che ha fatto parte del progetto sin dall'inizio, la cui funzione principale è quella di preparare la programmazione didattica di ogni soggetto intorno ad un elemento del Patrimonio da sviluppare nelle diverse classi che partecipano al progetto, sempre in coordinamento con gli insegnanti della classe e le squadre partecipanti didattiche delle diverse istituzioni del Patrimonio che partecipano a ciascuna fase della programmazione didattica. Il tema ha come principale asse un elemento del Patrimonio (i volti) della città di Bologna, intorno al quale vengono lavorate le diverse aree curriculari. Elementi come: "le Torri, la Basilica di Santo Stefano, il Palazzo Re Enzo, etc." (AD1-7). In un primo momento la sua funzione è stata quella di effettuare visite ai musei della città con i bambini; però, a poco a poco ha

acquisito valore, assumendo un ruolo fondamentale nello sviluppo del progetto in qualità di coordinatore dell'azione didattica dello stesso " *In principio, per il progetto "le radici per volare", come un progetto di educazione al Patrimonio, mi sono occupata di visite a musei*" (insegnante in pensione Intervista 1).

Le attività che vengono proposte nel progetto hanno una complessità di un livello sistemico in quanto, da un approccio globale, si parte da un elemento patrimoniale e si sviluppano diversi tipi delle cosiddette intelligenze multiple. Queste attività evidenziano il collegamento tra museo, scuola e città. In questo caso, l'esperta mette in contatto i professionisti delle squadre didattiche delle istituzioni del Patrimonio con i docenti delle scuole e in relazione con loro si sviluppano attività coordinate per condurre un intero percorso didattico che opera in diverse aree ed ambiti richiamati dal curriculum scolastico. Le attività su cui maggiormente si lavora sono quelle di ricerca scientifica in relazione all'elemento del Patrimonio, l'elaborazione di storie a partire dall'elemento, la creazione di disegni dall'elemento patrimoniale, laboratori di sperimentazione e, naturalmente, visite ai diversi luoghi in cui si trovano gli elementi del Patrimonio studiati, considerando che l'esperienza manipolativa nei musei con proposte attive dove il visitatore è un partecipante produce un maggiore apprendimento (Aerila, Rönkkö, e Grönman 2016). Alcune delle attività sono spiegate come segue dagli insegnanti: "*Mostre, saggi ... perché si inventano storie il cui testo è collettivo o prodotto da tutta la classe; la più importante si fa nei Parlamenti degli studenti alla fine dell'anno di fronte tutta la città; preparazione di presentazioni PowerPoint con immagini ...* "(Intervista insegnanti della scuola 1). "*Normalmente, come attività finale, si elabora un libro con le immagini realizzate da tutti i bambini e la creazione di una storia comune, tuttavia, un altro collega ha fatto un poster informativo e ha sviluppato attività come laboratori di creazione di oggetti, creazioni di storie, elaborazione di un cortometraggio nella cineteca ...*" (Intervista insegnanti della scuola 2). La caratteristica fondamentale delle attività commentate dagli insegnanti coinvolti è il loro adattamento agli interessi e alle caratteristiche dei ragazzi e delle ragazze. Tuttavia, l'attività finale è la stessa per tutti i gruppi; l'insegnante esperto prepara un libro o un quaderno di campo con la storia che i bambini hanno creato durante il corso circa l'elemento del Patrimonio e le diverse immagini che hanno disegnato o che sono state fotografate nei diversi momenti del progetto. Con questo libro, gli studenti nei Parlamenti degli studenti nell'ambito della Festa della Storia di Bologna, presentano il lavoro che hanno svolto di fronte a tutti i centri educativi coinvolti nel progetto durante il corso.

Le risorse utilizzate sono sia attive che passive. Sono utilizzate risorse come pannelli, opuscoli, schede informative, ecc. (Madariaga, Gillate, Ibáñez & Molero, 2018), ma troviamo anche l'uso di cellulari, tablet, materiali ambientali, etc. In aggiunta, partecipano diverse risorse umane, non solo gli insegnanti, ma anche le famiglie, le persone connesse al Patrimonio della città, universitari e personale volontario coinvolto "*Anche nel quinto hanno fatto un lavoro particolare perché il professore universitario era venuto e hanno fatto un particolare percorso didattico sulla tredicesima porta*" (Gli insegnanti della scuola Intervista 3).

Categoria IV. Quali relazioni si instaurano tra intelligenza emotiva e Patrimonio?

Il Patrimonio è l'elemento centrale del progetto che stiamo analizzando. In relazione alla connessione dell'intelligenza emotiva con il Patrimonio all'interno di questo progetto osserviamo che la dimensione dell'apprendimento è sia cognitiva, sia emotiva e sociale. Ciò significa che il progetto "Le radici per volare" intende lavorare su contenuti curriculari che attivino lo sviluppo cognitivo dell'individuo, lavorando su aspetti delle diverse discipline da trattare indicati dai regolamenti didattici. D'altra parte, il progetto mira a suscitare emozioni legate al Patrimonio facendone prendere coscienza ai bambini che partecipano avendo la capacità di dominarle, comprendendo allo stesso tempo i sentimenti degli altri per raggiungere l'empatia, promuovendo un lavoro di squadra, sviluppando un atteggiamento sociale e vivendo insieme in un ambiente ideale; in breve, favorendo lo sviluppo personale di natura comunitaria di tutti gli individui partecipanti e contribuendo al benessere personale e sociale (Goleman, 2008). "*Sì, sono molto coinvolti, anche emotivamente. Anche i bambini stessi lo dicono, quindi non è un'impressione dell'insegnante. Ci sono bambini che provano l'emozione di trovare qualcosa di cui hanno già informazioni; quindi, quando lo vedono dicono "allora esiste davvero" e questo li emoziona molto*" (Intervista Insegnante in Pensione 1). Viene evidenziata la dimensione dell'apprendimento sociale poiché è inteso che gli individui attraverso le emozioni si connettono con gli elementi del Patrimonio creando un'identità collettiva che consente loro di conoscere, conservare, valutare e godere del Patrimonio della città. I legami affettivi servono a promuovere il rispetto per l'intera città. "*I bambini iniziano a rispettare il Patrimonio. Questo rispetto non avviene solo all'interno della scuola, ma si verifica anche fuori perché quando facciamo le analisi in città, vedono che ci sono elementi del Patrimonio che non sono stati curati perché sono sporchi e dicono: "No maestro, vedi come è rovinato? Non devono farlo", quindi il bambino è motivato a prendersi*

cura della città e questo è lo sviluppo di un senso civico di rispetto non solo per le persone ma anche per i monumenti che vedono intorno a sé" (Intervista Insegnanti della Scuola 1). Si ritiene che la città come grande museo con diversi elementi del Patrimonio comprenda valori, abbia potenzialità di trasmissività e contenga un potenziale identitario e implichi appartenenza-riferimento a un contesto specifico (Fontal, 2008).

Queste dimensioni dell'apprendimento sono legate allo sviluppo di abilità legate all'intelligenza emotiva. Questo progetto invita a lavorare sia sull'intelligenza intrapersonale, sia sull'intelligenza interpersonale e sull'adattamento all'ambiente. "*Sviluppa molto le emozioni dei bambini perché li coinvolge molto a livello emotivo e questo li rende molto più partecipi. Perché poi quando tutte queste storie vengono raccontate, loro partecipano*" (Intervista Insegnante Scuola 3). Per quanto riguarda l'intelligenza intrapersonale, osserviamo come attraverso la creazione di storie, l'elaborazione di immagini basate su elementi del Patrimonio (immagini come le Torri, la Basilica di Santo Stefano, ecc.), la ricerca, ecc. il ragazzo o la ragazza possono sviluppare l'espressione di sé, conoscere in profondità la propria percezione e prendere decisioni in modo tale che ci siano miglioramenti nel controllo degli impulsi, nell'assertività, nella conoscenza di sé, nel concetto di sé, nell'automotivazione, nell'autoregolazione e nelle emozioni, nell'autonomia e comportamentale.

L'intelligenza interpersonale trae beneficio dallo sviluppo di attività di gruppo in cui sono incoraggiati lo sviluppo dell'empatia, il controllo nelle relazioni interpersonali, il riconoscimento emotivo e la responsabilità sociale, soprattutto intorno a due aspetti: il lavoro di gruppo o cooperativo che viene svolto durante il progetto e l'importanza data agli elementi del Patrimonio della città come assi centrali per sviluppare l'identità individuale e collettiva. Tutto questo cerca l'adattamento dell'individuo all'ambiente creando legami con esso.

Categoria V. Quali rapporti si instaurano tra intelligenza territoriale e Patrimonio?

Il carattere essenziale del progetto "Le radici per volare" è legato allo sviluppo dell'intelligenza territoriale. In questo progetto, la città di Bologna diventa il territorio specifico studiato, conferendole l'importanza necessaria per creare successivamente connessioni con altri territori su diverse scale, cercando lo sviluppo di cittadini critici che sappiano rispettare e valorizzare il loro specifico territorio per adattarsi alle resto dei territori. Da questo progetto si intende quindi conoscere gli stili di vita tipici del territorio per creare un'identità collettiva che contribuisca all'identità individuale di

ogni persona. In questo modo si valorizza il territorio, rendendolo uno spazio di azione, in cui lo spazio geografico è Bologna e la comunità territoriale sono tutte le persone che vivono e partecipano attivamente a un sistema di cooperazione (Trabajo e Cuenca, 2017). "*Il progetto è bello, fa molto bene ai bambini, ma anche noi adulti impariamo molto. A scuola si studia molto la storia, ma poco la storia del territorio, mentre questa si basa proprio sulla storia del territorio, che è uno dei capisaldi della scuola italiana. Come si può fare a Bologna, si può fare in qualsiasi piccola città».* (Intervista Docenti della Scuola 1).

Si lavora su una visione fondamentalmente culturale e sostenibile del paesaggio poiché gli elementi del Patrimonio sono studiati non solo per conoscerne la storia, le caratteristiche e i contenuti espliciti ad esso collegati, ma piuttosto all'interno di un contesto, ricercandone i significati, creando legami affettivi e connettendo le comunità del passato con quelle del presente per far sì che gli studenti difendano il loro Patrimonio, se ne sentano responsabili e lo considerino proprio, ricercandone così la conservazione e la fruizione. "*Non c'è dubbio che c'è una gratificazione emotiva per tutti, poiché prendono coscienza del territorio in cui vivono, del loro bene, del loro valore e di vivere conoscendo la realtà che accade ogni giorno"* (Intervista Professori Universitari 1).

La visione della cittadinanza che si percepisce dal progetto è globale in quanto mira a creare cittadini critici che difendono la loro città attraverso lo sviluppo di un'identità collettiva che è il pilastro di un'educazione al Patrimonio che si impegna nella sua analisi e nel suo studio per la sua valutazione, conservazione e godimento da una prospettiva olistica (Estepa e Cuenca, 2006). Insieme a questo, si osserva una visione dell'ambiente inquadrato in uno sviluppo sostenibile dal momento che il progetto mira alla conservazione dello spazio e allo sviluppo ambientale. "*Gli obiettivi che ci siamo posti includono anche il rispetto del Patrimonio come cosa propria. Purtroppo, Bologna è una delle città con più graffiti sui muri e ci rendiamo conto che su questo aspetto si deve lavorare con i bambini e i giovani per giungere al rispetto e alla tutela del territorio*" (Intervista Docenti Universitari 2). Osserviamo questo particolare nell'attività legata al Passamano per San Luca, in cui agli studenti partecipanti è consegnato un attestato che dice "*Da quando ho partecipato al Passamano per San Luca, sono diventato un vigile custode del portico* " (AD 8).

Infine, il legame con l'ambiente è territoriale in quanto si realizza una pratica educativa che unisce totalmente la scuola con il territorio, ricercando in realtà la connessione dell'individuo con il Patrimonio. Questo può essere osservato nei quaderni di campo dello studente (1-7 d.C.).

Categoria VI. Che inclusione educativa e accessibilità al Patrimonio c'è?

Il progetto "Le radici per volare" sostiene una pratica educativa inclusiva in cui tutti gli studenti possono partecipare alle attività che si svolgono durante esso. Per fare questo, il personale docente della scuola partecipante, l'esperto e le persone esterne che sono coinvolte cercano possibili percorsi didattici che sono adattabili e accessibili a tutti gli spettatori. In questo modo, un'educazione al Patrimonio inclusiva basata su principi inclusivi viene perseguita e soddisfa le esigenze di tutti gli studenti ed evita l'esclusione di qualsiasi individuo per qualsiasi circostanza (Martínez, López e Santacana, 2016). Per fare questo, si parte dal progetto universale di apprendimento, adattando agli studenti qualsiasi risorsa che sia necessaria. Sia gli insegnanti partecipanti sia il docente esperto ci hanno detto quanto segue in relazione agli studenti con disturbo dello spettro autistico: "*Il caso più difficile è stato un bambino con autismo, difficile nel senso che non comunica, ma quando il progetto si è concluso, è stato anche molto felice di vedere il quaderno finale che abbiamo adattato con pittogrammi*" (insegnante in pensione Intervista 2).

Naturalmente non tutte le sedi del Patrimonio della città di Bologna sono automaticamente accessibili per tutti gli scolari; ad esempio, l'esposizione del Museo e Biblioteca della Musica sarebbe di difficile accesso e comprensione per le bambine e i bambini della scuola dell'Infanzia e Primaria o per persone con un limitata conoscenza musicale se il team didattico del Museo e Biblioteca della Musica non avesse preparato appositi percorsi.

L'accessibilità del Patrimonio e l'inclusione di tutti gli studenti nel progetto costituiscono una priorità che questa proposta educativa vuole raggiungere sviluppando le loro competenze e le loro abilità necessarie affinché siano in grado di vivere e partecipare pienamente nella società bolognese (Calaf, Fontal e Valle, 2007; Espinosa e Bonmatí, 2013; Juncá, 2008; Marín, 2013a; Pablos e Fontal, 2020). Pertanto, si realizzano attività che rispettano le caratteristiche di tutti gli studenti, rendendo gli adattamenti pertinenti in relazione ai contenuti, alle risorse e alla valutazione delle attività, assicurando che i pubblici più diversi possano godere degli elementi del Patrimonio (UNESCO, 1960) . Tuttavia, ci sono molti aspetti da migliorare in relazione all'attenzione alla diversità in quanto gli insegnanti ci dicono che un numero maggiore di risorse umane sarebbe necessario per rispondere alle esigenze di tutti gli studenti.

Il progetto "Le radici per volare" trasforma la città in un museo a cui partecipano altri musei "*si considera la città come un museo a cielo aperto. Poi, ovviamente, ci sono tutti i musei*" (Intervista Docente in pensione 2), questo implica che, sebbene il

progetto cerchi di rispondere alle peculiarità e individualità di ogni studente, favorendo così l'inclusione sociale ed educativa, in alcuni casi, i musei cittadini non considerano questo aspetto prioritario. Tuttavia, il Patrimonio diventa un elemento essenziale per promuovere principi inclusivi come l'uguaglianza e l'equità, evitando situazioni di segregazione ed esclusione, scommettendo così su politiche educative inclusive (Ainscow, 2020; Parilla, 2002; Parra, 2010; Arnaiz, 2011; Arnaiz, 2012; UNESCO, 2017) . Osserviamo che strategie didattiche proprie, come gruppi cooperativi o lavori di gruppo, vengono utilizzate per prestare attenzione alla diversità (Vallés, 2019) e agli studenti con capacità diverse viene data l'opportunità di esprimere come si sentono e come vivono la città dal loro luogo attraverso attività come la creazione di immagini o storie.

Il progetto "Le radici per volare" non nasce come proposta didattica per l'accessibilità e l'inclusione del Patrimonio a tutte le persone, ma per le sue caratteristiche contribuisce a fare del Patrimonio un promotore dell'inclusione di persone con abilità diverse, facendo sentire tutti gli studenti partecipi, costruendo un'identità collettiva per tutti e anche un'identità personale. Abbiamo potuto osservare che questo progetto include bambini con abilità diverse, dando loro la possibilità di conoscere, ma anche godere del loro Patrimonio insieme a tutti, senza apportare adattamenti nelle attività data la natura inclusiva dell'attività stessa; abbiamo solo potuto vedere che in alcuni casi, si usano risorse adattate come pittogrammi con studenti con disturbo dello spettro autistico.

Questo progetto educativo contribuisce all'inclusione sociale ed educativa di tutte le persone attraverso la conoscenza della storia passata con il Patrimonio come mezzo per unirlo al presente; ha una prospettiva inclusiva che valorizza le capacità di ciascuno e permette di sfruttarle per un reciproco arricchimento costruendo una cittadinanza attiva che abbia legami con il Patrimonio e che permette in questo modo di conoscerlo, conservarlo e fruirlo (Asensio, Santacana e Fontal, 2016).

Il fatto che nel progetto non esista un programma didattico esclusivo che tenga conto delle diversità e non ci sono attività specifiche per studenti "diversi", può indurre a una doppia lettura: da un lato possiamo considerarlo come qualcosa di positivo poiché questo rende chiaro che tutte le attività sono per tutti; ma, d'altra parte, possiamo sperare che gli opportuni adattamenti non vengano fatti a tutti gli studenti poiché non è incluso in nessun documento. Tuttavia, abbiamo analizzato diversi documenti e le interviste assicurano che vengano apportate le modifiche necessarie per garantire un'istruzione per tutti.

Categoria VII. Quali sono i rapporti tra Patrimonio, educazione emotiva e inclusione?

Come abbiamo visto nelle categorie precedenti, il Patrimonio è diventato promotore dello sviluppo dell'intelligenza emotiva di tutti. Dal progetto "Le radici per volare" il Patrimonio è concepito come un potenziale elemento per lo sviluppo di tutte le persone. Spicca il lavoro svolto con studenti stranieri, studenti con difficoltà di apprendimento e studenti con disturbo dello spettro autistico.

Il Patrimonio è un agente importante in termini di esperienza diretta poiché genera processi di miglioramento a livello personale e sociale "*il Patrimonio artistico è un buon mezzo per suscitare emozioni nelle persone con disabilità diverse; è facile lavorare con l'emozione attraverso la musica*" (Informatore: membro del gruppo didattico 2, Museo della musica).

Spiccano le attività esperienziali e manipolative effettuate in laboratori pratici sviluppati in base alle caratteristiche del pubblico, che permettono lo sviluppo di rapporti tra il Patrimonio e le persone coinvolte (individuali e sociali) (Marin, 2013a). Tra queste ci sono la creazione di manifesti, cortometraggi, elaborazioni di repliche, ecc." *I bambini hanno inventato storie e poi hanno fatto un breve cortometraggio nella cineteca; è stata un'esperienza meravigliosa, dove tutti si sono sentiti parte del processo* " (insegnante di scuola Intervista 4).

Non viene identificato alcun tipo specifico di Patrimonio utilizzato per occuparsi della diversità e sviluppare globalmente persone con capacità diverse. Tuttavia, il progetto normalmente seleziona elementi del Patrimonio storico o artistico, quindi possiamo dire che queste due tipologie entusiasmano tutti gli studenti e, quindi, anche quelli con bisogni educativi speciali. I soggetti intervistati ritengono che il Patrimonio sia emotivo e che questo progetto aiuti sia gli studenti che gli insegnanti a sviluppare le proprie emozioni e ad esprimerle attraverso la creazione di disegni, testi, ecc. Lo sviluppo non è solo emotivo ma globale, gli studenti acquisiscono la conoscenza in tutte le aree che aiutano ad evolversi a livello cognitivo, sociale e personale. Gli studenti con abilità diverse si emozionano e lo esprimono attraverso le diverse creazioni che vengono realizzate durante il progetto. Il Patrimonio che più emoziona questi studenti, secondo i docenti, è quello storico e artistico. L'importante è che il valore del Patrimonio si trovi nelle persone (Fontal, 2012).

È chiaro che ci sono relazioni tra Patrimonio, emozione e inclusione. La sua spina dorsale si basa sulla concettualizzazione del Patrimonio come risorsa per lo sviluppo delle emozioni e dell'attenzione alle caratteristiche di tutti gli studenti.

CONCLUSIONI

La nostra società è caratterizzata dalla diversità delle persone. Il valore delle differenze risiede nella ricchezza implicita che apportano nello sviluppo globale, che è prodotto dallo scambio e dal sommarsi di apporti diversi che concorrono a costruire l'identità individuale e collettiva. Il Patrimonio diventa un elemento essenziale e mediatore per partecipare alla diversità delle persone (Martínez, López e Santacana, 2016). La diversità e il Patrimonio sono uniti da un doppio valore: la ricchezza fornita dalla varietà del Patrimonio e la diversità delle persone (Marín, 2013a), considerando che il valore del Patrimonio e la sua complessità è dovuta principalmente al fatto che il suo valore, per la maggior parte, si trova nelle persone (Fontal, 2012).

Questa diversità intrinseca degli esseri umani significa che il Patrimonio non può essere una sola realtà, ma si esprime e si presenta in diversi modi per soddisfare le esigenze di tutte le persone. Ciò comporta un'educazione al Patrimonio, come dice Marín (2013a, p. 125) che orienti alla volontà e alla comprensione e allo sviluppo delle relazioni tra il soggetto (individuale e sociale) e il Patrimonio per la loro preparazione e adattamento all'ambiente, e per fornire strumenti che lo guidino nella conoscenza del passato, che gli permettano di appropriarsi, trasformare e cambiare il presente e il futuro della realtà. Dalla interrelazione tra la diversità dell'essere umano e la diversità delle tipologie di Patrimonio, si può dedursi la diversità dei processi di patrimonializzazione che possono verificarsi.

Per estrarre il massimo valore dalle differenze, è importante effettuare diverse modalità di intervento o diverse proposte didattiche sul Patrimonio che rispondano a tutte le persone in modo tale che esso sia accessibile e possa provocare un apprendimento globale, al fine di conoscere il passato, appropriarsene ed essere in grado di trasformare e cambiare la realtà presente e futura.

Secondo Dondarini (2013), il progetto "Le radici per volare" è un'iniziativa didattica che promuove lo sviluppo di processi di apprendimento attivo integrati, ricorrenti e permanenti, supportati dallo sviluppo di molteplici competenze e conoscenze derivate da attività che mettono in relazione la scuola con istituzioni del Patrimonio, trasformandolo in un elemento motivante che coinvolge e consente

l'apprendimento, poiché, a partire dalla sua identificazione, vengono effettuati approfondimenti attraverso attività di ricerca, produzione di testi e documenti. Tutto questo in una continua ricerca di interazione tra le discipline che si occupano dei processi di conoscenza e valorizzazione del Patrimonio e degli aspetti estetici e storico-artistici del territorio per una formazione che permetta e induca scambi concettuali pratici. Questo progetto si occupa anche di lavorare su un'educazione alla cittadinanza che parta dall'origine e dalla storia italiana degli elementi del Patrimonio, stabilendo legami tra le persone e il Patrimonio della città.

Il Progetto "Le radici per Volare" dà valore alla diversità degli elementi Patrimonio esistente nella città di Bologna e si collega con la diversità delle caratteristiche esistenti nelle persone; in particolare negli studenti della scuola dell'infanzia e di primaria, nel corpo docente coinvolto dalle scuole, nei docenti universitari, nei dirigenti e nei membri delle equipe di insegnanti, negli operatori delle istituzioni del Patrimonio e nei volontari (studenti universitari, ecc.).

Questo progetto si configura come una buona pratica per un'educazione al Patrimonio inclusiva dato che ne vengono adottati i principi fondamentali, raggiungendo l'uguaglianza e l'equità tra gli studenti e la non esclusione delle persone nelle situazioni più vulnerabili. Questi principi sono raggiunti con una serie di caratteristiche che vengono insite nella proposta didattica che ne fanno una buona pratica di Educazione al Patrimonio finalizzata all'inclusione scolastica.

Queste caratteristiche sono le seguenti:

- È impegnato in una dimensione sociale dell'apprendimento che persegue l'interazione con il contesto sociale e l'interazione degli studenti con l'ambiente.
- Lo scopo dell'apprendimento è lo sviluppo globale degli studenti, privilegiando i legami identitari con il territorio di Bologna, evidenziando così un approccio focalizzato sull'intelligenza territoriale ed emotiva per la costruzione dell'identità individuale e collettiva.
- Il Patrimonio è concepito in una prospettiva olistica, dal momento che è considerato come suo componente ciò che è simbolico perché caratterizza una società.
- Contestualizza i contenuti da un punto di vista sociale, poiché evidenzia il valore del Patrimonio per conoscere le caratteristiche sociali della città di Bologna.

• Pone il Patrimonio come obiettivo, contenuto e risorsa didattica della proposta.

• Comporta un ruolo dei docenti e degli studenti attivo che fa parte di un modello didattico di ricerca. Per lo sviluppo di questi ruoli è importante la partecipazione di altre persone al processo, rendendo le reti di collaborazione una strategia fondamentale per dare un carattere inclusivo alla proposta didattica e ottenere l'attenzione di tutti gli studenti.

• Propone attività che hanno una complessità di livello sistematico, considerando l'approccio globale come mezzo per lo sviluppo integrale dei cittadini critici, sempre a partire da un elemento del Patrimonio della città.

• Utilizza risorse attive e passive a seconda dello scopo dell'attività.

• Si avvale del rapporto dell'intelligenza emotiva con il Patrimonio ed è caratterizzato da una dimensione di apprendimento che è sia cognitiva che emotiva e sociale, evidenziando la dimensione sociale come base del progetto che utilizza le emozioni come mezzo per gli individui di connettersi agli elementi del Patrimonio e creando un'identità collettiva che promuove il rispetto della città.

• Lavora su abilità legate all'intelligenza emotiva: intelligenza intrapersonale, intelligenza interpersonale e adattamento all'ambiente.

• La priorità del progetto è legata allo sviluppo dell'intelligenza territoriale. Attraverso lo studio di un determinato territorio si creano connessioni con altri territori che promuovono la formazione di cittadini critici che sappiano rispettare e valorizzare il territorio.

• Induce ad una visione del paesaggio culturale e sostenibile, dal momento che gli elementi del Patrimonio sono considerati un mezzo per studiare il contesto e il loro significato, creazione di collegamenti tra presente e società del passato.

• Punta ad una cittadinanza globale che persegue la creazione di cittadini critici.

• Si avvale di una connessione con l'ambiente territoriale, come pratica educativa condotta tra il territorio e la scuola.

• Si traduce in una pratica educativa inclusiva in cui le attività proposte rispondono alle caratteristiche individuali di tutti gli studenti, sulla base dei principi della progettazione di apprendimento universale. Pertanto ricerca l'accessibilità e l'adattabilità per tutti i tipi di pubblico.

• Conferisce un'alta priorità all'inclusione educativa e sociale di tutte le persone coinvolte nel processo, sebbene in alcuni casi questa priorità sia messa in discussione dalle priorità delle istituzioni del Patrimonio.

• Questo progetto non nasce come proposta didattica inclusiva, tuttavia, per le sue caratteristiche, lo diventa poiché mira a servire tutte le persone facendo sentire tutti gli studenti partecipi a tutte le attività.

• Vi vengono inserite persone con capacità diverse, scommettendo su una visione inclusiva della loro integrazione in classe e nella concreta proposta didattica.

• Non prevede attività specifiche per affrontare la diversità, per servire gli studenti con caratteristiche specifiche, ma presenta una sola proposta che si adatta a tutti, anche se in occasioni molto particolari la risposta non è adatta a tutti.

• Il Patrimonio diventa un elemento potenziale per lo sviluppo di tutte le persone.

• Vengono evidenziate le attività esperienziali e manipolative sviluppate nei workshop dalle istituzioni del Patrimonio partecipanti, tenendo conto delle caratteristiche del pubblico.

• Il Patrimonio storico-artistico si distingue per suscitare emozioni in tutti gli studenti, anche in quelli con bisogni educativi speciali.

• Le relazioni tra Patrimonio, emozione e inclusione sono evidenti poiché il Patrimonio diventa una risorsa importante per suscitare emozioni e realizzare l'evoluzione e lo sviluppo di tutte le persone che con esso intervengono.

BIBLIOGRAFIA

Aerila, J. A., Rönkkö, M. L., & Grönman, S. (2016). Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education. Visitor Studies, 19(2), 144-155.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., … Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. and West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. Revista de investigación en educación, 3(11), 32-43.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa,* 21, 23-35.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI,* 30(1), 25-44.

Arroyo Mora, E. y Crespo Torres, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: análisis de una experiencia didáctica. Investigación en la Escuela, 98, 62-75. doi: http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.05

Asensio Brouard, M.; Santacana Mestre, J.; Fontal Merillas, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. Her&Mus. Heritage & Museography, 17, pp. 39-56, https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315269 [Consulta: 3-03-2020].

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). Qualitative Research for Education: An Introduction Theory and to Methods. Boston: Ally aand Bacon.

Borghi, B. (2012). The city, an area for the story. The experiences of teaching history and heritage in Bologna. La città, uno spazio per la storia. Esperienze di didattica della storia e del Patrimonio a Bologna. En Tourisme & Heritage, 1, 61 – 70.

Borghi, B. y Dondarini, R. (2014). Le radici per volare. Una Festa per la Storia. En Hermus, 6(1), 5-6.

Borghi, B. y Dondarini, R. (2015). Le Radici per volare. Argelato: Minerva.

Borghi, B. Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia, «Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History», 1, 1-20 - DOI: 10.6092/issn.2704-8217/10086

Borghi, B. (2019). La città come ambiente di apprendimento. Le esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio. In Gherardi V. (Eds), Didattica e ricerca. La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica. Roma: Aracne Editrice, 171-198.

Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (Eds.) (2007). Museos de arte y educación: construir Patrimonios desde la diversidad. Gijón: Trea.

Calaf, R., & Suárez, M. A. (2015). Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa. Gijón: Trea.

Cuenca López, J. (2013). El papel del Patrimonio en los centros educativos: hacia la socializacón patrimonial/Heritage in the school: to Heritage socialization. Tejuelo, 19, 76-96.

Cuenca López, J. (2013). El papel del Patrimonio en los centros educativos: hacia la socializacón patrimonial/Heritage in the school: to Heritage socialization. Tejuelo, 19 , 76-96.

Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2018) Identidad, ciudadanía y Patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. Arbor, 194 (788), 447.

Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. Clío. History and History Teaching, 40, 1-8.

Cuenca, J.M. (2002). El Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M. y López, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education / La enseñanza del Patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. Cultura y Educación / Culture and Education, 26(1), p. 19-35.

Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M. (2014). Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos. Gijón: Trea.

Cuenca, J.M.; Estepa, J. y Martín Cáceres. (2016). El Patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016). La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Cuenca, J.M.; Martín-Cáceres, M. y Shugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. Estudios Pedagógicos, 18(4), 29-48.

Dondarini, R. (2007). L'albero del tempo. Bologna: Patron.

Dondarini, R. (2008) Un Patrimonio per il Patrimonio. En Borghi B. Un Patrimonio di esperienze sulla Didattica del Patrimonio. Bologna: Patron, 9 - 12.

Dondarini, R. (2013). Le radici per volare. *HER&MUS,* 6(1), 14-20.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46.

Escribano, A., Miralles, P. & Serrano, F. (2020) Heritage and Museums as Objects of Education for Citizenship in the Teaching of History. In Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education; Delgado, E., Cuenca, J.M., Eds.; IGI Global: Hershey, PA, USA; pp. 103-125.

Espinosa Ruíz, A. y Bonmatí Lledó, C. (2014). Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y Patrimonio. En Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad. (Pp. 57-73). Huesca: Universidad de Zaragoza.

Estepa, 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 Calaf, R.. y Fontal, O. (eds.) Miradas al Patrimonio (pp.51-71). Oviedo: Trea.

Ferrerás, M. (2015). El Patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva, Huelva, España.

Fontal (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). Barcelona: Trea.

Fontal Merillas, O.; Marín-Cepeda, S. (2018). Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al Patrimonio. CADMO, 18, 7-24.

Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2012). La educación patrimonial: del Patrimonio a las personas. Gijón: Ediciones Trea.

Fontal, O. (Coord.) (2013). La educación patrimonial. Del Patrimonio a las personas. Gijón: Trea.

Goleman, D. (2008) Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas. Kairos.

Gómez Hurtado, I. (2012). Dirección Escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis Doctoral. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Gómez-Carrasco, C., Miralles, P., Fontal, O. & Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain–England). Sustainability, 12 (3), 933.

Gómez-Hurtado, I.; Cuenca López, J.M. y Borghi, B. (2018). Educación Patrimonial para el desarrollo de una escuela inclusiva. En I Congreso Internacional sobre Educación Artística y Ciudadanía. Málaga: Universidad de Málaga.

Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. Arte, Individuo y Sociedad, 2(23), 19-28.

Iglesias, P. (2006). El valor terapéutico del Patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnolóxico en Ribadavia. En PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 58, 110-112.

Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe.

Jiménez, R., Cuenca, J.M., & Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. Teaching and Teacher Education, 26(6), 1319-1331. doi:10.1016/j.tate.2010.01.005

Juncá, J. A. (2012). Accesibilidad y Patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. Extraído de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3174/168927.pdf?sequence=1

Lucas Palacios, L., & Delgado Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. REICE:

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(1), 27-45.

Madariaga, J. M., Gillate, I., Ibañez, A. & Molero, B. (2018). Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto. Cultura y Educación, 30 (3), 584-599.

Marín Cepeda, S. (2013a). Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. Valladolid: Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.

Marín-Cepeda, S. (2018). Inclusión y Educación Patrimonial. En: Ramiro-Sánchez, Tamara: Ramiro-Sánchez, María Teresa; Bermúdez Sánchez, Maria Paz. Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development. GEDISA; 2018. p. 553-553.

Marín-Cepeda, S.; García Ceballos, S.; Vicent, N.; Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. En Revista de Educación, 375, 110-135.

Marín, S. (2012). El Patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre cómo accesibilizar nuestro Patrimonio a través de la educación. (Pp. 396-401). En O. Fontal; P. Ballesteros y M. Domingo (Coords.), Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Vol. 1. Madrid.

Marín, S. (2013b). Una investigación para abordar y entender nuestro Patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. En Pulso, 36, 115-132

Martín Cáceres, M. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. Revista de Psicodidáctica, 16 (1), 99-122.

Martín-Cáceres, M. J. (2012). La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048

Martín-Cáceres, M., López-Cruz, I., Morón, H., & Ferreras, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos Heritage Education in Museums. Educational Material Analysis. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-24.

Martínez Gil, T.; López Benito, V.; Santacana Mestre, J. (2016). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio | Revista de la didáctica de la historia, 2*(3), 81-97.

Pablos-González, L.; & Fontal Merillas, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. Educatio *Siglo XXI, 38,* 99-118.

Pablos, L. & Fontal, O. (2018a). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. *Pulso*. Revista de Educación, 41, 35-48.

Pablos, L., & Fontal, O. (2018b). Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: los museos capacitantes. Arteterapia, 13, 39-52.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES, 8,* 73-84.

Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-29.

Pérez, S. y Fontal, O. (2014). Educación Patrimonial y sordera. ¿Clave para el trabajo cognitivo y experiencial con el colectivo sordo?. En Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid: IPCE/OEPE. Pp. 963-970

Puyuelo Cazorla, M., Val Fiel, M., Merino Sanjuan, L., & Felip Miralles, F. (2011). Representaciones virtuales y otros recursos técnicos en la accesibilidad al Patrimonio cultural. EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica, 16(17), 164-173.

Santacana Mestre, J., López Benito, V., Martínez Gil, T., & Grevtsova, I. (2014). Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva. Toward a proposal of heritage models fo an inclusive education. En Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad. (Pp. 57-73). Huesca: Universidad de Zaragoza.

Stake, R.E. (1998): Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.

Trabajo Rite, M., & Cuenca López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la

adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *PULSO. Revista de Educación*, (40), 159-174.

Trabajo, M. & Cuenca, J. M. (2020). Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability*, 12, 3046; doi:10.3390/su12073046

UNESCO (1960). Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos, 1960. Available online http://portal.unesco.org/es/ev.php-

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Yin, R.K. (2003). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks: Sage.

4.2.6. Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. Sustainability, 12(20), 8736. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/su12208736

Sustainability es una revista internacional, interdisciplinaria, académica, revisada por pares y de acceso abierto sobre la sostenibilidad ambiental, cultural, económica y social de los seres humanos. Proporciona un foro avanzado para estudios relacionados con la sostenibilidad y el desarrollo sostenible.

Tabla 33.
Publicación 6

Título	Sutainability
ISSN	2071-1050
País	Suiza
URL	https://www.mdpi.com/journal/sustainability
C. académico	GEOGRAFÍA HUMANA; CIENCIAS AMBIENTALES; ENERGÍA Y COMBUSTIBLES
Indizada en	Science Citation Index Expanded, Scopus, Social Sciences Citation Index,Aerospace Database, Agricultural & Environmental Science Database, CAB Abstracts, Civil Engineering Abtracts, INSPEC, Metadex, Veterinary Science Database, Communication Abstracts, Geobase, DOAJ
Métricas en	SJR (2018) 0,58, SCImago Journal & Country Rank Q2. Scopus Sources. Journal Citation Reports Q2.
Evaluada en	Directory of Open Access Journals ERIHPlus
ICDS (MIAR)	Está en índices de citas (Science Citation Index Expanded, Sopas, Social Sciences Citation Index) = +3.5. Está al tiempo en WoS (AHCI, SCIE o SSCI) y en Sopas (Science Citation Index Expanded, Sopas, Social Sciences Citation Index) = +1. Está en dos o más bases datos de indización y resumen o en DOAJ (, Aerospace Database, Agricultural & Environmental Science Database, CAB Abstracts, Civil Engineering Abtracts, INSPEC, Metadex, Veterinary Science Database, Communication Abstracts, Geobase, DOAJ) = 3+2 = 5 Antigüedad = 11 años (fecha inicio: 2009) Pervivencia: $\log_{10}(11) = +1.0$ **ICDS = 10.5**

sustainability

MDPI

Article

Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna

Inmaculada Gómez-Hurtado [1], José María Cuenca-López [2] and Beatrice Borghi [3,*]

[1] Department of Pedagogy, University of Huelva, 21071 Huelva, Spain; inmaculada.gomez@dedu.uhu.es
[2] Department of Integrated Didactic, University of Huelva, 21071 Huelva, Spain; jcuenca@ddcc.uhu.es
[3] Department of Education Sciences, University of Bologna, 40126 Bologna, Italy
* Correspondence: b.borghi@unibo.it; Tel.: +34-959-219-231

Received: 28 September 2020; Accepted: 15 October 2020; Published: 21 October 2020

check for updates

Abstract: This article presents the outcomes and conclusions of a research work designed to determine and describe good inclusive practices for the development of heritage education in schools through museums in the city of Bologna. To this end, we applied a qualitative methodology through the study of four cases, four museums in the city of Bologna, selected for their good practices in educational programmes for schools. Instruments such as interviews, observation, and documentary analysis were used. The results emphasise a close school-museum relationship, with heritage as an agent that enhances people's identity, a fundamental element in the citizenship development of Bolognese society, and a key aspect for the development of inclusive principles and the care of all people, although improvements in the processes and some limitations in the development of the programmes are perceived. The outcomes highlight the importance of school and museum relations and the development of an inclusive heritage education that advocates a holistic, integrative, and complex approach to heritage, as an essential element in the development of the individual and of society.

Keywords: heritage education; museum; school; identity; citizenship; inclusive education

1. Introduction

Heritage education is an emerging line that has been growing by leaps and bounds in recent years. Development of the National Education and Heritage Plan carried out by the Cultural Heritage Institute of Spain, belonging to the Ministry of Education, Culture and Sports [1], the large number of national and international research works in this field reflected in recent studies by [2,3] and international and European initiatives [4], or the creation of the Heritage Education Observatory [5] and the International Heritage Education Network (RIEP-INHE), show that this field is booming [6].

In the international scope, we find research works studying heritage education in both the formal setting [7–12] and the non-formal [13–19], constituting a great breakthrough in this line.

Research in the non-formal sphere has been fruitful in relation to the analysis of didactic proposals in heritage interpretation centres and museums [20,21]. The studies in museums are very diverse, as they are carried out from different perspectives [22]. Analyses of didactic museum materials such as those performed by [23] show the importance of heritage in the educational area and the interest of research in this field.

The links between the formal and non-formal settings in terms of heritage, identity and their relationships with educational proposals for the formation of citizens have been analysed by works such as [24] or [21], along the same lines as the research by [25,26], who analysed the relationships in the formal, non-formal and informal spheres in heritage education and their connections with identity scales.

Specifically, In Italy, we observed the importance of heritage education and heritage as a fundamental agent in the development of the city [27–31]. Heritage is conceptualised as a reference for the assumption of cultural identities by different social structures and of the citizens themselves, as well as constituting the identity or symbolic value of a society [32]. The ICOM Code of Ethics for Museums makes reference to the importance of museum accessibility in Italy for the development of all people, especially those with a specific need, thus being able to form a collective identity and, in turn, the development of territorial intelligence (http://www.icom-italia.org/traduzione-italiana-codice-etico/).

Recent research has highlighted that heritage education is a powerful vehicle through which to work on such important aspects for the development of inclusion as identity, citizenship and cultural relations [33]. The value of heritage and its complexity is mainly due to the fact that its value is found, for the most part, in people, having multiple natures that leads to a kaleidoscopic vision [26] and a holistic perspective of the same [34]. UNESCO texts show concern for the need to introduce culture into public and social life as a means for sustainable, national and international, inclusive and egalitarian development, acknowledging its importance for social cohesion (http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text and http://www.unesco.org/culture/ich/es/kit). Heritage Education is an appropriate means to achieve one of the objectives set out in the Incheon Declaration and Framework for Action for achieving the sustainable development goal 4. This is related to education for all, which advocates ensuring that all students acquire theoretical and practical knowledge to promote sustainable development through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, the promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and the appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development (UNESCO, 2016, objective 4, goal 4.7) (UNESCO, 2016. Incheon Declaration and Framework for Action for the realisation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote opportunities. ED-2016/WS/28 https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf).

Undoubtedly, one of the important areas of action within heritage education is the forging of relationships between schools and museums, as these institutions bear the greatest responsibility when making didactic proposals focused on heritage. [35]. UNESCO thus acknowledges the social function of museums, which are considered a tool for development and social integration.

Educational practice in museums is a studied subject, but still with multiple shortcomings in terms of research [23]. The school goes to the museum without clear purposes, which entails a traditional approach to teaching, although the change in context and the possibility of direct observation of the heritage is a great opportunity for learning development [36]. The development of a heritage education based on hands-on experience in museums, with proposals where the visitor is an active participant, leads to greater learning in students [7], making the museum an opportunity for people with different abilities [37–40].

In this sense, the research carried out by [41] shows how the planning of a proposal for a school-museum connection, based on work from interdisciplinary, participatory, dynamic, and interactive perspectives, allows students to make an identity heritage discourse and socially engaged in underprivileged environments their own, thus making heritage the unifying nucleus to address many other relevant contents for citizen training.

When discussing a diverse public, a public with different capacities, an inclusive heritage perspective is necessary, understanding that inclusion entails a response to the needs of all, conceiving the difference from a positive standpoint, and considering that they give rise to the development and enrichment of each individual making up society [42]. The number of studies in the national [39,40,43–50] and international [38,51–55] scope related to inclusive patrimony is increasing daily, situating heritage as an essential element for personal development that enhances each person's individual characteristics and leads to evolution in all the processes that intervene in the construction of people, in the connection of the diversity of heritages with the diversity of

people [44]. In this sense, the Faro Convention 2005 emphasised important aspects of heritage in relation to human rights and democracy and encouraged us to recognise cultural patrimony beyond the heritage asset per se, giving value to the meanings and uses that people attribute to them and the values they represent, thus becoming an important resource to respond to the needs of all people (https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746). Heritage, therefore, must be accessible to all, encouraging all people to take part in the process of identification, study, interpretation, protection, conservation, and presentation of cultural heritage, and to this end, it is important to take steps to improve the access to heritage, especially among young people and the disadvantaged, in order to raise awareness about its value, the need to maintain and preserve it, and the benefits which may be derived from it (Council of Europe, 2005, art. 12, p. 5) (https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746).

The study we carried out is based on the direct links between heritage, identity, and citizenship, considering patrimony and heritage education from a systemic, participatory, interactive, complex and socio-critical perspective, understanding the concept of heritage from a holistic [56] and systemic [57] approach. The main aim of the research is to determine and describe good inclusive practices of didactic proposals in heritage education that connect the formal sphere of school and heritage institutions, for training in critical and participatory citizenship in Italy.

2. Materials and Methods

This work is framed within a qualitative approach to research [58]. The aim is to get to know and describe the museum-school relations for the development of inclusive didactic proposals in heritage education and determine how heritage is linked with the development of emotional intelligence in people with different capacities. This way, we can approach the existing relationships between heritage and emotion that are developed in the centres with visitors of different capacities from formal institutions. To this end, a multiple-case study was carried out [59], with the participation of the education managers from four Italian museums, all with over four years of experience in the job, and five members of the museums' teaching teams. As researchers, we chose the appropriate methods and theories, acknowledging and analysing the different perspectives and the pertinent reflections of the research for the production of knowledge and the comparison of approaches and methods [60].

Thus, the research presented describes the results of the study of the didactic proposals of four Italian heritage institutions linked with a formal setting, which form part of a national research project funded by the Ministry of Economy and Competitiveness entitled "Heritage education for the territorial and emotional intelligence of citizens. Analysis of good practices, design and intervention in compulsory education". Five countries are taking part in this project: Spain, Portugal, Italy, Chile, and the United States.

The four institutions selected in Italy consisted of four museums in the historical-artistic area, specifically in the cities of Bologna, Ravenna, and Rimini. These cities were chosen for their high degree of involvement in the use of heritage as an enhancer of identity and citizenship. The selection of the participating institutions that act as informants in each city was made based on three specific criteria: development of inclusive good practices of heritage education with formal institutions, collaboration with the University of Bologna, and accessibility to the field. These museums are the International Music Museum and Library of Bologna, the Industrial Heritage Museum of Bologna, the City Museum of Rimini and the National Museum of Ravenna.

Data gathering was performed through semi-structured interviews with the educational managers of the different museums and some members of the teaching teams (8 interviews), and observation of the exhibition rooms of the selected museum institutions and analysis of the materials, programmes, and advertising that have been designed and offered to the formal institutions (Early Childhood, Primary and Secondary Education). The design and application of observational records and data drawn up by the EPITEC Project team were used as instruments. To analyse the information, the system of categories likewise prepared by the EPITEC Project team was used, which had already been

previously validated and based on a previous category system used by earlier studies with similar characteristics [20,21,61–64]. Some emerging subcategories that cropped up in the process and two new categories of analysis were included for the specific study of issues related to inclusive heritage. The information was processed using Atlas Ti software. The category system (Table 1) structures the data analysis and interpretation process, where it can be observed that we focus on the general categories of what to teach, how to teach, and why to teach, as well as the specific categories of this study, namely to what extent educational inclusion and accessibility to heritage is perceived and what relationships exist between heritage, emotional education and inclusion.

Table 1. Category system for information analysis.

Categories	Subcategories	Indicators
I. Why teach?	1. What approaches is the proposal focused on?	Emotional intelligence Scientific and cultural literacy Citizen education Environmental education Territorial intelligence
	2. What is the aim of the educational process?	Academic Propaganda Practical-conservationist Socio-critical
II. What to teach?	3. What makes something heritage?	Fetishist-exceptionalist Monumentalist Aesthetic Temporal Diversity Symbolic—identity
	4. What heritage is taught?	Natural-Historical-Artistic Ethnological Scientific-technological Holistic
	5. What degree of interrelation is there between the heritage taught?	Unidisciplinary Multidisciplinary Interdisciplinary
	6. How are the contents integrated?	No integration Simple integration Complex integration
	7. How are the contents contextualised?	Functionally Temporally Spatially Socially
III. How to teach?	8. What presence does heritage have in the educational programme?	Anecdotic presence Didactic resource Specific objective Educational content
	9. What roles are played by teachers and pupils?	Unidirectional communication Two-way communication Multidirectional communication
	10. What type of activities are carried out?	Low cognitive level complexity Analytical level complexity Systemic level complexity

Table 1. *Cont.*

Categories	Subcategories	Indicators
III. How to teach?	11. What resources are utilised?	Traditional passive Passive ICTS Traditional active Active ICTS
VI What educational inclusion and accessibility to heritage is there?	19. How does heritage reach all people?	It is totally accessible It is partially accessible It is not accessible
	20. Are accessibility and inclusion of current points of interest? Why or why not?	Average priority High priority Low priority
	21. How does the heritage institution contribute to social and educational inclusion? And to accessibility?	Segregation Social and educational integration Social and educational inclusion
	22. Do they have any guide (document) on which their actions to be carried out with differently-abled persons are based?	Segregatory guide Integrative guide Inclusive guide
VII. What relationships are there between heritage, emotional education and inclusion?	23. Do you think heritage contributes to the development of emotional intelligence? How? Can you give an example?	Overall development Social development Personal development Emotional development
	24. In people with different capacities, does heritage excite or move them emotionally? What kind is most exciting?	Artistic heritage Historical heritage Ethnological heritage Scientific-technological heritage Natural heritage Holistic perspective

This instrument is organised as a progression hypothesis [65] composed of three levels of development, establishing an evolution of heritage education processes from the simplest to the most complex conceptualisation [61]. The complete category system is made up of 7 categories and 24 subcategories, of which we focus on 5 categories and 17 subcategories, broken down into different indicators that enable us to assign and interpret the information units in the data analysis process, performing a systematic and rigorous analysis of the data collected.

The first category affords in-depth knowledge of the patrimonial content that is used in heritage institutions, observing the concept of heritage, the type of heritage used, the relationships between the heritage used, and its integration and contextualisation in the environment. The second category is framed in why to teach, allowing us to determine the purpose of learning and the motivational setting in which it takes place. The third category focuses on how to teach, which leads us to describe the type of activities that the museums engage in with formal institutions, the relationships that exist between school and museum, and what the teaching resources they use are like. The fourth category analysed provided information on how the heritage reaches all people and its degree of accessibility. Finally, the fifth category allows us to see whether heritage provokes emotions in people with different capacities.

3. Results

To analyse the outcomes, we used the five categories explained in the previous section: what to teach, why to teach, how to teach, what inclusion, and what relationships exist between heritage, emotional education, and inclusion. These categories allowed us to carry out an analysis of the conceptualisation of heritage by the heritage institutions examined, to determine the existing relationships between schools and museums, the type of joint activities they develop, to visualise

the objectives of learning for them, the area where they focus it, how the processes of inclusion and accessibility are developed through heritage, and what relationships exist between heritage, emotional education, and inclusion.

Following the structure of [61], we present the main results in the categories of each of the museums studied (Table 2).

3.1. Category 1

The first category analysed was "why teach". Here, we focused on analysing the learning dimension, that is, which aspects of learning are fundamental for each museum and what is the purpose of the educational process they develop.

The four museums present a social dimension of learning. All highlight the importance of interaction with the social context and the students' awareness of it. They explain the importance of the students knowing their environment, their heritage, so that they respect, value, and can enjoy it: "Most of the projects that we have discussed focus on the knowledge of their territory and heritage; it is important that the students should know and enjoy it" (Informant: Manager D, Ravenna Museum). However, the International Museum and Music Library of Bologna highlights the emotional side as the most important dimension of learning in its museum. The majority of the data obtained make reference to the importance of people, insofar as the children who visit the museum should increase their liking for music while developing skills such as curiosity, imagination, the capacity for empathy, etc. "It is much more interesting to create pleasure around music mainly through practice and then, little by little, to be able to include a series of information, rather than in relation to the museum pieces, so I would say that the guided tour is a point of arrival, never of departure. It is important to get excited, acquire the language". (Informant: Manager A, Music Museum). On the other hand, at the Industrial Heritage Museum of Bologna, the importance of the cognitive dimension is also emphasised, as it is important that students become acquainted with the processes through research, knowing how to formulate and analyse arguments, making deductions, asking questions, solving problems, etc. One example is "A project that focuses on the last year of middle school and we did it within the institutional energy plan to raise the issues of new energy, energy-saving, emission control and so on" (Informant: Manager B, Industrial Museum).

The aim of the educational process in the museum is different for each of the heritage institutions we studied. The International Music Museum and Library of Bologna prioritises identitary links with the existing collection. It is true that it offers scientific and cultural literacy activities. However, it emphasises at all times that the cornerstone of the museum's philosophy is that the collection is a means to create the—individual and collective—identity of the people who visit it, highlighting the grandeur of this place where visitors can enjoy the people and the legacy of those figures that have shaped the identity of Bolognese society.

The final didactic aim of the Bologna Industrial Heritage Museum is the scientific and cultural literacy that we can observe in the prioritisation of conceptual and procedural content in heritage, in its projects to further the knowledge of patrimony through research and inquiry. In addition, the creation of identitary links is pursued through the knowledge of historical heritage, uniting the past with the present and even becoming acquainted with it from relatives who have lived through the times of the objects in the museum's collection and, in turn, the social transformation seeking that knowledge of the past leads to improvement of the present.

Table 2. Main results by category in each of the museums studied.

Musem	Category 1	Category 2	Category 3	Category 4	Category 5
International Music Museum and Library of Bologna	Social and emotional dimension of learning.	Symbolic-identitary vision	Experiential and traditional activities (great difficulty)	Heritage is partially accessible.	Heritage as an element that enhances overall development of the person
	Identity links prioritised	Focused on historical-artistic heritage, although with hints of a holistic vision.	Specific materials and full integration (according to teacher availability).	They adapt the activity to the public.	Artistic heritage.
		Interdisciplinary: focuses on artistic heritage, but relates to historical and ethnological heritage.	Difficulty of connection between the school curriculum and the museum.	Low priority of accessibility.	People with ASD and cognitive disabilities stand out.
		Complex integration	Active resources.	Not currently a priority at a formal level.	
		Social		Social and educational inclusion	
				There is no guide.	
Bologna Industrial Heritage Museum	Cognitive and social learning dimension.	Symbolic-identitary vision	Experiential activities. Some traditional.	Heritage is partially accessible.	Heritage as an element that enhances overall development of the person
	Scientific and cultural literacy, identity ties and social transformation.	Scientific-technological (Industrial) and Historical Heritage.	Specific workshops, materials and full integration depending on cases.	Priority of accessibility, an issue that is currently being worked on. Social and educational integration	Technological heritage because it is the collection that they keep for their speciality.
		Interdisciplinary	Inclined towards full integration.	No guide.	No specific public stands out.
		Simple integration (procedures and concepts)	Close relation between museum and school.		
		Functional and social	Creation of networks between teachers, museum and businesses.		
			Traditional active resources.		

Table 2. *Cont.*

Musem	Category 1	Category 2	Category 3	Category 4	Category 5
Rimini City Museum	Social learning dimension	Symbolic-identitary vision	Mainly traditional activities, although some experiential sporadically.	Heritage is partially accessible.	Heritage as an element that enhances overall development of the person
	Scientific and cultural literacy and social transformation	Historical-artistic heritage	Occasional workshops (itineraries)	There are barriers, although they try to adapt the activity to the public.	Artistic heritage.
		Interdisciplinary.	Currently little relation museum-school. Little knowledge of teachers.	Average priority of accessibility.	People with ASD and cognitive disabilities stand out.
		Simple integration (procedures and concepts)	Traditional passive and active resources.	It is not a priority.	
		Functional and social		Social and educational integration	
				No guide.	
National Museum of Ravenna	Social dimension	Symbolic-identitary vision	Experiential activities, some traditional activities of itineraries with a guide.	Heritage is fully accessible.	Heritage as an element that enhances overall development of the person
	Scientific and cultural literacy and identitary ties	Historical-artistic heritage	Sporadic workshops, but within the educational programme of the school.	They adapt the activity to the public.	Artistic heritage.
		Interdisciplinary	Traditional active resources.	High priority of accessibility.	Persons with ASD stand out.
		Simple integration		Drafting of a new project	
		Functional, temporal and social		Social and educational inclusion	
				Complete didactic guide that refers to the diversity of publics.	
				Adaptations for ASD.	

The aim of the educational process at the Rimini City Museum is framed within scientific and cultural literacy, placing great emphasis on knowledge of historical heritage in order to understand the past, seeking social transformation in the present. To do this, they use activities that invite reflection on what happened, to help understand what is happening today and see how it can change tomorrow. The intention is to eliminate certain prejudices that exist about the city of Rimini. "Projects have a history; there are always fixed points: our heritage, we want to recognise ourselves, we want to make history and didactic and universal experiences from the methodological, universal and thinking standpoint, but setting out from our heritage". (Informant: Manager C, Rimini Museum).

Finally, the National Museum of Ravenna pursues scientific and cultural literacy with the aim of forging identity bonds in students and visitors to the museum. They explain that the knowledge of Ravenna's heritage encourages the development of identity in the students.

The four museums analysed show great interest in the educational setting of the museum and highlight the importance of having put together a teaching team that can link up with schools, developing educational programmes that address heritage education that connects the patrimony preserved in the museum with the curricular contents in the classroom. "It is very important to me that museums have specific staff dedicated to educational activities. A solid foundation is needed where the various functions of the museum are integrated and their knowledge is increased on the basis of the relationship with schools". (Informant: Manager B, Industrial Museum).

3.2. Category 2

Category 2 refers to "what to teach", focusing on the conceptualisation of heritage, the predominant type of patrimony in each museum, its treatment in relation to other heritages, the integration of content and its contextualisation.

The data gathered show that the education managers interviewed from the four museums consider heritage to be those elements that are symbolic because they epitomise a society, so much so that three of them arise at the outset from people related to the educational field, as they considered it necessary for their students to know the history and main characteristics of the place where they live, as in the case of the Bologna Industrial Museum, the Rimini City Museum, and the National Museum of Ravenna. "This is the history of the museum, which is not to say that a museum did not exist and therefore teaching did not exist either, or it only existed in the mind and desire of some particularly enlightened teachers who linked it to the territory, to monuments, to experience". (Informant: Manager C, Rimini Museum). However, we find a perspective of the monumental and aesthetic heritage mainly in the Bologna International Music Museum and Library, as composers, works, and instruments are highlighted for their grandeur and prestige. Moreover, an exceptionalist vision of heritage is also found in the Industrial Museum of Bologna, the Rimini City Museum, and the National Museum of Ravenna, as objects are displayed due to their antiquity, their exceptionality and their importance in time.

Regarding the predominant type of heritage, we observed in the exhibitions, the advertisements and the didactic material that centralisation in a single heritage predominates, with historical-artistic heritage being the most used, although we also find scientific-technological heritage in the case of Bologna's Industrial Heritage Museum. In the interviews, the managers emphasised the type of heritage offered by each of the institutions studied. Historical heritage takes pride of place at the Rimini City Museum, artistic heritage at the Bologna Music Museum, the scientific-technological heritage in the Bologna Industrial Museum, and historical-artistic heritage at the National Museum of Ravenna.

The four museums are characterised by relating the main heritage on which they focus with other types of patrimony, working on different types of heritage in a systemic way, relating one to the other. The Bologna International Music Museum and Library works on musical-artistic heritage, linking it with artistic heritage related to painting, and with historical heritage, using music to portray the societies of the different eras and their ethnological heritage, seeing which emotions and customs derived from each of the objects that are observed or the works found in it. The Bologna Industrial Museum unites scientific-technological heritage with historical patrimony at all times, drawing up

itineraries in which the student body not only gets to know the instruments of each era and in turn the historical events of each one, but also delves into meanings, relating yesterday to today by connecting the customs and day-to-day life of the past with the identity of today's society and the students' own identity (ethnological heritage). The Rimini National Museum and the National Museum of Ravenna establish a close union between historical and artistic heritage, creating itineraries and experiential activities around the objects and monuments of the city and reproducing some creations to further the understanding of the techniques with which they were developed, observable in the teaching material and introductory brochures of the didactic proposals of both museums.

In three of the museums, the integration of the contents is mainly simple. The Rimini City Museum, the National Museum of Ravenna and the Industrial Museum of Bologna make didactic proposals where conceptual and procedural contents are prioritised. The creation of mosaics at the National Museum of Ravenna, the specific research workshops on issues such as water at the Bologna Industrial Museum or the Rimini City Museum's multisensory workshops are examples of the predominance of procedural and conceptual contents. However, the International Music Museum and Library of Bologna presents a complex integration of contents, as it considers the acquisition of some basic concepts about music necessary to be able to experiment in activities of musical expression, become emotionally involved and acquire respectful attitudes towards different musical works. Therefore, we observed how the conceptual, procedural, and attitudinal contents are levelled, assuming the difficulty that derives from the museum's own heritage due to its specificity. "We work with very difficult material because the collections we have in the museum are already rather difficult collections even for the initiated". (Informant: Manager B, Industrial Museum).

The contextualisation of contents is diverse in the four museums, although in all of them there is a social character, as heritage is used to depict the social characteristics of the communities related to it. At the International Music Museum and Library of Bologna, the contents are worked on mainly to further the knowledge of the features of the society in each period. The Rimini City Museum and the Bologna Industrial Museum use heritage content with a social purpose, but at the same time prioritise the functionality of heritage, in the in-depth study of objects and their use. For example, this occurs with the machinery related to the Bologna Industrial Museum's hydraulic system or the recreation in 2D or 3D of works in the Rimini City Museum. The National Museum of Ravenna, in addition to contextualising its heritage in a social and functional manner, also does so from a temporal perspective, presenting the chronology of the heritage elements in different itineraries, an aspect that can be observed at specific times in the four museums.

3.3. Category 3

Moving onto category 3, "how to teach", according to the data compiled in the interviews, we perceive that the activities proposed for schools in three of the museums, the Bologna Industrial Museum, the National Museum of Ravenna, and the Bologna International Music Museum and Library are mainly experiential, although traditional activities such as guided tours continue.

The education managers of these three museums told us about activities or experiences that take place in the museums. At the National Museum of Ravenna, we find the elaboration and replication of mosaics to learn how they are made, the symbology of the animals, the techniques used, the colours that are applied according to the emotions that they want to provoke, etc., information that is also observed in the didactic proposal of the museum and in the advertising material made for schools. At the Bologna Industrial Museum, the visits take place based on different workshops that link up with the content being worked upon in class. In addition, specific research is carried out on topics proposed by teachers and museum staff and agreements are reached to combine the museum's activity with that of the classroom, with museum staff visiting the classroom and vice versa. Examples of specific experiments include "Water fairytales", where the family is also involved, research into the hydraulic system, or silk production, even investigating the process experimentally, ranging from breeding the silkworms to the achievement of a silk garment, etc. This museum sets out from the

notion that the teaching proposal for schools must begin with an experimental project, which is later consolidated and becomes part of the museum's offer. "These are experiences which, in general, are consolidated over time, starting experimentally and becoming part of the standard training offer provided by the museum. It is the methodology that we have always developed in close collaboration with teachers and subsequently analysing the results" (Informant: Manager B, Industrial Museum). At the International Music Museum and Library of Bologna, the majority of activities hinge around music as a medium for expression, holding laboratories on musical language, musical expression and similar subjects. "Sometimes I address the pupils directly. We take part in the musical laboratories with little games that serve to focus concentration, auditory attention, and they are little games, then later I say: at break time you can redo (them); once you understand, you can do it with your eyes closed". (Informant: Manager A, Music Museum). In addition, they always use a story as a common thread and interrupt the visit with activities such as putting into practice a dance, a song, etc. They highlight the "ringed visit" which consists of the impact of listening to three musicians before visiting the museum's collection and then working with the emotions that it has aroused. This museum focuses mainly on teacher training, with the creation of a formative experience carried out in nine sessions designed to convey to the teacher the importance of music as a means and not as an end in itself. The museum aims to promote a taste for music by connecting the school's activities with the museum and with families in such a way that the boys and girls feel at home in the museum, as a house where they can enjoy music. "What interests us is that children with their teachers, with their families, feel this place as their house of music and know that when they come through that door, there is a series of special things related to musical language". (Informant: Teaching team member 1, Music Museum). It is emphasised that in this museum, it is even more important that the type of activities should be adapted to the age of the participants.

The Rimini City Museum, according to the education manager, mainly offers traditional activities such as itineraries through different sites and monuments of the city of Rimini, based above all on the knowledge of its historical heritage. However, reference is also made to some experiential activities that we see described in its didactic proposal, offering plans for one or more days with several types of activities or specific activities for a given time. Among them, we find "Draw me spring" for three-year-olds, in which they design a mural depicting the season; "The moon a metre away", where 3 to 8-year olds experiment with the cosmos; "Splash! In-form of water", where children from 3 to 11 years of age work on the different senses, etc. In addition, different workshops are held, like the "Mosaic workshop, Stone sculpture workshop, Illuminated manuscript workshop ... ", as well as simulations, such as an archaeological dig.

In the four museums, the connection between museum, school, and city is highlighted. The education manager of the Rimini City Museum describes it this way, highlighting the triple relationship: "We always have a lot of influence on teaching, because it is not separate from the life of the museum and the life of the city", while her counterpart at the Bologna Industrial Museum emphasises the museum-school relationship: "The relation with the teacher is crucial. I always recommend that a museum cannot develop activities without the teacher. This becomes an important point, as the teacher is not only familiar with the class, but also knows the characteristics and other things, but it is something that museums may lose sight of from time to time. The teacher is able to simplify things for the children". (Informant: Manager B, Industrial Museum). At the National Museum of Ravenna, there is a strong connection to the school. Notably in the project "Making history...", which takes place in both contexts, evincing a great synergy between school and museum. "In Ravenna, being more connected to the museum, there is a very close relationship with the teachers, a very intimate museum-school-city relationship". (Informant: Teaching team member, Ravenna Museum). In an inclusive approach, the four museums studied offer the possibility of creating a common didactic plan, designed jointly by the didactic team of the museum and the school.

According to the interviewees, the analysis of didactic proposals and the observations, all four universities use traditional active resources. The Bologna International Music Museum and Library

emphasises the importance of preparing its own material and does a great job of providing teachers with resources. For example: "We always give a lot of practical materials; every time we use a song, you have all the references, you know where to go to find it, or we will send it to you". (Informant: Manager A, Music Museum). The main material produced by the museum is a guide found in its in-house magazine, Dada, where there are "... a series of descriptions taken from pieces in our museum, descriptions of possible workshops and a series of things carried out under our teaching plan. This is the most accomplished material we have made, but not systematically". (Informant: Manager A, Music Museum). Materials such as songs, scores, instruments, the body itself and the museum's collection are used. The Bologna Industrial Museum mainly uses materials from the child's closest environment that facilitate understanding of the theme being developed, for example, materials such as silkworms, collection machinery, etc. In addition, it prepares teaching material in which research and the subject are encouraged. At the National Museum of Ravenna, teaching materials are used to explain the process of making mosaic, or posters for the laboratories, and the pupils create their own productions in the workshops with real material based on the museum collection. The Rimini City Museum uses its collection as the main resource to develop the activities, but it has also developed didactic material that induces research in students, although some traditional activities such as completing and copying also appear. These last two museums, together with the Museum of Music, have drawn up the didactic planning of the museum, which we have analysed, and published it either in magazines or in brochures.

The museums disseminate their didactic proposals through the web, information brochures, posters and social networks. The schools, mostly specific teachers, contact them to choose the didactic activity to carry out, coordinate, and to put them into practice, as one member of the didactic team from the Rimini Museum explains in this example: "Everything is on the website. Here is the history and then here is the activity (...) Here we have always collaborated with primary and secondary teachers". (Informant: Teaching team member, Rimini Museum). In some cases, events are used to display the didactic information provided by the different heritage institutions at stands. In the case of the Ravenna and Rimini Museums, the diffusion of didactic proposals is strongly promoted by the city government. One member of the didactic team from the Ravenna Museum explains: "The government of the city of Ravenna, in coordination with the museum, organises different educational itineraries so that the boys and girls of Ravenna can get to know their heritage because their families don't bring them to learn it. From September to January these activities are carried out and from January the didactic offer is opened to all schools in other places". (Informant: Teaching team member, Ravenna Museum). Another member of the teaching team from the Rimini Museum commented on the link between Museum and city: "Because our museum, which is called the City Museum, has always been closely linked to the city, so, for example, we always propose routes between the city and the museum, so the link is always very strong, precisely to make it clear that the museum is not just something that appeared out of thin air and landed here by chance". (Informant: Teaching team member, Rimini Museum).

3.4. Category 4

As for the fourth category, inclusion through heritage and its accessibility, the museums analysed present different situations. The four institutions studied are considered museums fully open to being accessible, adapting in all cases to any type of public. Two members of the didactic team from the International Music Museum and Library of Bologna explained that it is adapted to the visiting public, and they even seek relevant assistance in other associations and institutions to respond to specific audiences such as visually impaired or blind people: "Here we have had groups with learning difficulties, with autism spectrum disorder... and we have even asked for guidance from associations related to these issues". (Informant: Teaching team member 2, Music Museum). However, we can observe that accessibility is not a priority objective at a formal level in the International Music Museum and Library of Bologna. There is no didactic guide for differently-abled people, nor is there any reference to inclusive activities that can be carried out by all kinds of visitors. Nevertheless, we were

able to see live that the pertinent adaptations are made according to the people who request the activity: "Although it is not in our catalogue, we ensure that each visit is suitably adapted to the public we have". (Informant: Teaching team member 1, Music Museum). The highly positive attitude of the museum's educational managers towards the diversity of audiences is notable. This attitude and involvement are projected in the drafting of a publication on how to respond to the diversity of the visiting public through different adapted or inclusive activities.

In the case of the Industrial Heritage Museum, accessibility is currently a priority issue in that they are considering making adaptations to resources and activities to ensure easier access for all: "Accessibility and inclusion are among the main interest of the Museum, which is working (in collaboration with Istituto Cavazza, Fondazione Gualandi and Associazione Accaparlante) to prepare some materials that will make the visit more useful, such as tactile maps, routes and subtitled videos for the audience, etc". (Informant: Teaching team member, Industrial Museum). However, it is currently not accessible: "At the moment, the activities proposed by the museum are not designed for a disabled public. It may be that there is a child with a disability (deafness, blindness, etc.) in a class; in that case, at the time of booking, the museum operators help the teacher choose the path by guiding them towards proposals that may allow their participation". (Informant: Teaching team member, Industrial Museum). However, they respond to exclusive activities for groups with some type of functional diversity and adapt the visit to these groups. "The main experiences with people with disabilities are related to specific requests from homogeneous groups (...). In these cases, tailored itineraries are drawn up, taking advantage of the experience of the active staff in these associations, to take into account the different needs of the users from time to time, but always on the basis of the museum's collections. For example, a tactile path was created for a group of blind people in the section dedicated to Bologna". (Informant: Teaching team member, Industrial Museum).

Without a doubt, the Ravenna Museum is the most concerned with developing heritage accessibility and inclusive museum practices. In it, we were able to observe and analyse materials adapted for people with autism spectrum disorders, including most of the posters, diptychs, and even a story about the museum in pictograms. High priority is given to accessibility, priority that is impregnated in the inclusion in a new project for social and educational integration of museums in collaboration with the university. They have a didactic guide in which they include activities for the diversity of audiences and, in addition, the general activities they propose are mostly inclusive. This means that all kinds of the public can engage in them. "On many occasions, we are working with visually impaired people, or with mobility issues, deafness, etc. (...) Some of the activities available in the museum particularly lend themselves to the inclusion of people with disabilities, especially the activity of making mosaics, as there is no need to adapt them". (Informant: Teaching team member, Ravenna Museum).

At the Rimini Museum, the heritage is partially accessible; there are some barriers, although they do try to adapt the activity to the visiting public. The priority of accessibility is high; they try to prepare materials and activities adapted to the differences and, likewise, in their didactic proposals there are inclusive activities, in which all types of the public can take part. For example, the manager explains: "Normally when a group comes with a disabled child, the teacher chooses one of the didactic proposals that adapt to everyone's characteristics, for example, if a blind child comes, they choose a blindfolded itinerary in which the sense of touch is prioritised" (Informant: Teaching team member, Rimini Museum).

The four museums are deemed partially accessible, as all of them make an attempt to respond to the needs of people with different abilities, performing the adaptations that are appropriate at all times. In the majority of cases, they rely on associations and entities working with these people to provide them with guidance. In addition, the visits of these people tend to occur in a homogeneous way, although in the case of the last two museums, inclusive activities are carried out with all the pupils, attending to the needs of all.

3.5. Category 5

Regarding the fifth category, all the education managers interviewed from the four museums coincided in conceiving heritage as a potential element of the development of all people, highlighting a type of heritage in each one. At the Bologna International Music Museum and Library, the value of artistic heritage to stimulate people with different abilities is highlighted. The museum's work with people with cognitive disabilities and autism spectrum disorder stands out, highlighting the great contribution that direct experience with artistic heritage makes for them, provoking emotions that develop processes of improvement on a personal and social level: "Musical heritage is a good medium to provoke emotions in people with different disabilities; it's easy to work with emotion through music". (Informant: Teaching team member 2, Music Museum).

The Bologna Industrial Heritage Museum makes reference to the potential of technological heritage through experiential activities developed in practical workshops based on the characteristics of the public visiting the museum. These activities are mainly linked to special projects that the museum plans to respond to teachers' demands. "Each year the museum rolls out "special projects" for a limited number of participants, designed to meet the most specific needs of teachers". (Informant: Manager B, Industrial Museum). In this case, no type of public more closely related to the museum's heritage stands out.

The Rimini City Museum and the National Museum of Ravenna coincide in highlighting the importance of artistic heritage as an element that enhances the global development of all people and in turn provokes emotions. Both managers emphasise that among people with different abilities are people with autism spectrum disorder and cognitive disability, who get excited and interact more with the heritage: "Above all, we see that development is greater in people with autism spectrum disorders because it focuses them closely on their activity and we do wonderful things". (Informant: Teaching team member, Ravenna Museum).

In short, all museums consider that heritage becomes a fundamental resource to promote emotions in all people with different abilities, highlighting the artistic heritage in people with autism spectrum disorder and cognitive disability, although they also underline the effectiveness with visually impaired or blind people. The inclusive value of heritage is highlighted as an element that evokes emotions in all people, promoting the global development of all.

4. Discussion

In this work, we have analysed the educational proposals for schools from four Italian museums, selected for their relationship with schools and for the initiatives carried out for the development of good practices in heritage education, linking the museum's heritage with the classroom. To this end, we focused on the what, how, and why to teach and, on the other hand, on the accessibility of heritage and its potential for people with different abilities, analysing the information gathered through interviews, observation and document analysis.

The importance of heritage education in school is an unavoidable fact in this society where it is necessary to train people in critical citizenship who can withstand today's changes. However, recent studies such as those by [11,66] highlight the scarcity of content on heritage that is developed in schools today, carrying out an analysis of the contents of the textbooks that are currently used to develop the curriculum.

In the different museums, we find a vision of heritage that ranges from a monumental perspective, passing through aesthetics to that related to identity links, and it is still possible today to observe how the different ways of seeing or considering heritage remain [61]. These museums consider that their heritage elements include values, are potentially transmissible, contain identitary potential, and entail a belonging-reference to a specific context [67]. Although there is a new concept of heritage based on a systemic, integrative and complex perspective [68], we observed that the four museums focus their activity on a type of heritage that is usually historical-artistic, as is the case in the majority of heritage centres of this type [20,69]. In some cases, we find that the historical or artistic heritage is

worked upon in a summative way with others, but we do not find a holistic vision of heritage [34]. The didactic proposals of the museums examined tend to work on their contents in a multidisciplinary way, focusing on the conceptual and procedural contents, which seems to be a breakthrough, as in other research we observed the prioritisation of conceptual contents [70]. The museums present the objects that make up their collections by referring to their relationship with the features of the societies to which they belong, leading to the importance of connecting the past with the present, this being one of the main objectives of history teaching in the education system [71].

The methodologies used for the development of museum educational programmes are characterised by being at a turning point, moving from traditional methodologies with traditional activities such as guided tours and itineraries with passive traditional resources, such as the guide as the sole interlocutor and didactic flashcards, towards experiential activities where the children are the creators of their own learning, with the development of research through different workshops or laboratories, animated itineraries, demonstrations, dramatisations, etc. [7]. Resources used for the activities are mainly traditional and active, such as guides that induce investigation, or posters with motivating questions, workshops, hands-on manipulation, etc., although traditional materials such as showcases or panels are also still used [72]. To this end, the importance of a close relationship between the museum's teaching team and the school is highlighted, considering the development of collaborative teaching programmes fundamental. In our case, museums become a resource to work on conceptual, procedural and attitudinal content [73]. However, the difficulty of this is highlighted and it is acknowledged that full collaboration takes place only in some projects, with sporadic activities still characteristic of museums and demanded by schools.

The learning dimension is framed mainly in the social. The museums consider that heritage is a great opportunity to bring about interactions with the social context within a territorial framework. Thus, through heritage, ancient and current societies become known, developing the social sphere of the person through the creation of links with heritage and the personal, physical, psychological and social connection that occurs [74]. On the other hand, in some cases we observed that the cognitive development of the students is intended, considering the knowledge of heritage to be important, along with reflection, deduction of hypotheses, etc., that can enable people to grow at a cultural and scientific level and build their own concept. Museums should be places where visitors do much more than observe, manipulate and explore; the experience should also seek emotion, expression, etc. [75]. Finally, we observed that the emotional dimension is also important for an institution where the important thing is not only the heritage but for the emotions that it is capable of arousing in people, the ability to express themselves, the ability to empathise, to know oneself, etc.

Ultimately, the aim of the educational process of these museums tend towards scientific and cultural literacy, the creation of identity bonds and social transformation. Encouraging literacy in pupils, so that they get to know and study the evolution of heritage in depth to further their knowledge of past societies, as well as those of today, is one of the goals of the museums analysed, as they consider that knowledge can contribute to the construction and development of the people on a human, physical and social level. This means that each of them can defend their own principles and contribute as much as possible to citizenship. In addition, the heritage found in museums is used to reinforce the collective identity of the city and develop the individual identity of each individual, as identification processes are generated that set out from the heritage [76]. Thus, museums intend heritage to be a starting point for the transformation of society and the forming of a critical citizenry that can face the changes that are taking place in it.

It is, therefore, necessary to develop didactic proposals linking schools and museums, so that they can help train citizens to face the problems of the planet from the concept of "glocality" [77]. This way, it is important to draw up didactic proposals that advocate the development of people who begin to value heritage, as the value of heritage is found in people [78].

Accessibility of heritage is today a priority issue in heritage institutions [45,79–82]. As stated by [83] (p. 846), "Without a doubt, the range of people and groups with special needs is very broad,

but museums cannot shirk this responsibility if we truly want to build a more inclusive and democratic institution together". Thus, the accessibility of the four museums studied today becomes a priority axis, given the importance of this issue as already stated in [84] (p.60): "Appreciation of the collections should be made easier for the more diverse public through the clear presentation, systematic labelling that provides succinct information, publishing guides and brochures that provide visitors with the necessary explanations and the systematic organisation of guided and commented tours, adapted to the different categories of visitors and entrusted to suitable people (...)".

Once heritage is accessible, we can see its effectiveness in people with different abilities. We must defend diversity and accessibility as a fundamental aspect in the development of educational programmes that use the diversity of heritage assets to serve the diversity of people [45]. This research highlights that the use of inclusive activities that serve people with different abilities promotes the symbolic appropriation that occurs in heritagisation and in the process of linking with an object through the generation of new meanings, new ties, or connections [46], leading to the global development of all people through the emotional bond to heritage. However, coinciding with [82], the response obtained by the museums confirms that, despite the fact that two of the museums engage in a conscious and thoughtful planning process in favour of the groups that attend them, the other two either delegate to the guidance of external agents when it comes to projects for a group with functional diversity or carry out isolated activities that do not have much to do with the inclusive concept that we advocate. To speak of inclusive activities that relate to the museum-school link is to speak of activities that are planned for all people, an issue to which all museums make reference. However, we consider that these inclusive activities must have prior planning based on inclusive principles, which must be far from a conception focused on the people's deficit, tending more towards the valuation of their differences [43].

Likewise, the four museums coincide in perceiving heritage as an agent that favours emotions, socialising and creating personal identity and development, which means that its true value is found in people [78]. Notwithstanding the evidence of reasons that should lead to greater importance being given to the knowledge of history and heritage, its teaching seems to be underestimated by European programmes, although, little by little, some initiatives are being carried out. Faced with the lack of motivation on the part of students towards history and heritage, the most favourable ways should be sought to motivate, involve and activate everyone [85]. From this perspective, it is necessary to adopt a first general criterion: undertaking educational proposals that can attract students and aim to make them acquire awareness, responsibility, autonomy of thought, and planning skills. The propagation and use of methodologies that pursue active learning is appropriate, not only seeking the accumulation of content by the students but also their mastery of the necessary skills and competencies that allow them to become critical citizens.

The unfolding of history, in fact, gives rise to heritage, that is, the heterogeneous and multiform set of legacies and resources in which the characters, assets, values and environmental, historical-artistic, scientific and ideals are brought together, are established and shared by human communities in their different territorial areas [86]. To respect and value it, it is necessary to learn about it through the most appropriate ways, those which, by activating its adoption and protection, introduce forms of responsibility and active citizenship. In this sense, cultural heritage appears as a necessary landing place and an integrating basis of relevant educational and inclusive value, capable of projecting the specific contributions of local cultural heritage and making use of the most up-to-date communication tools.

In this way, it becomes an opportunity for the acquisition and production of knowledge whereby the learning of competencies and the construction of knowledge are stimulated. This requires cross-disciplinary comparison and involves the systematic use of all communication tools.

Social and educational inclusion through heritage is an unavoidable issue at this time [39]. Advocating the diversity of heritages to respond to the diversity of people is becoming more and more necessary, using the emotional tie for the global development of all people with different capacities. The inclusive role of heritage is there because it allows us to connect different times, different people, and different communities that have taken part in the construction of the identity of a people, and that

allows us to work on inclusive proposals that enhance individual identity, highlight the value of diversity and value collective identity through the use of cultural heritage as an inclusive tool to create the necessary bridges between one's own and that of others, the common and the different [49] (p. 96).

5. Conclusions

The study we carried out highlights the value of heritage for the development of a heritage education that serves to achieve inclusive education. Using any type of heritage to learn about and value societies and build our own identity by uniting the past, the present and the future, and realising the value of diversity, makes heritage a key element for the implementation of inclusive principles, which seek no more than to respond to all people, pursuing equal opportunities, equity and the non-exclusion of the most vulnerable populations such as people with different capacities.

Taking into account the aims of the research, we have reached different general conclusions that encourage us to think about future lines of research that can contribute to a considerable improvement in the social and educational inclusion of people with different capacities.

The approach of the didactic proposals of the museums reveals a value of heritage as an element that increases the social dimension of learning and promotes interaction with the social context and knowledge of the students. However, the more emotional dimension of learning is also highlighted, as an inescapable means to elicit emotions that bear with them the achievement of abilities such as curiosity, creativity, imagination, etc., as well as the integral development of the person. This emotional component of the heritage makes everyone feel included and able to access the element, as there is a link with it that converts differences into equal opportunities. The emotional bond with the different heritage elements can make us feel unique so that we discover the value of our differences and, in turn, are able to see the positive in the differences of the other. Heritage is indubitably a good transmitter or carrier of emotions that ensures, if used in the right way, the development of inclusive principles for a more socially just and equitable society. However, we consider that heritage not only works the social and emotional dimension but also the cognitive, emphasising the activation of the students' basic psychological processes to acquire skills related to the formulation and analysis of arguments.

The aim of educational processes in museums is different according to the heritage institution in question. We see how in the majority of cases the identitary links with the existing collection in the different heritage institutions are prioritised, with these links leading to the achievement of other objectives, such as scientific and cultural literacy. In this way, we conclude that one of the most important purposes in the educational processes carried out in the school-museum practices focuses on the creation of identity links.

This aim is combined with the concept of heritage and the contents that are developed in the school-museum didactic proposals. These proposals of the museums studied have an approach focused on the symbolic value of heritage, valuing the type of heritage most present in them, mostly the historical-artistic, while continuing to pursue a more systemic vision of heritage that leads to a holistic perspective of heritage. Heritage becomes a means to work on the knowledge of the characteristics of the moment, contextualising each object in a social and functional manner.

As for the activities of the didactic proposals, the role of teachers and students and the didactic resources used, we conclude that the heritage institutions examined are more inclined towards experiential activities using workshops, cooperative work or corners, although passive traditional activities and resources are also still used, such as the guided tour focused on the guide's commentary, although in some cases, these guided tours are animated with different interactions with the public and interspersed activities that cause a change in the conception of said strategy. In the more experiential activities carried out by the museums, the active role of teacher and student and the coordination of said teaching staff with the museum are highlighted, and in the more traditional activities such as the guided tour without interaction, the more passive role of the students and teachers is emphasised. We also conclude that teacher training in heritage issues is a priority to connect the museum's activities

with the school and make visiting the museum an activity included in the didactic planning of the same, giving it a curricular meaning in the more academic sphere.

Undoubtedly, in the museum field, it is also necessary to ensure human rights and move towards the inclusion of all people, ensuring the rights of all citizens. Accessibility has to be ensured through the development of universal design, applicable to all people without the need for specific supports. This leads us to conclude that the museums analysed are following the right path, a route in which all the proposed activities are aimed at all people. However, we are worried that in this inclusive discourse, perspective may be lost and the relevant adaptations to ensure universal learning design for all people may not be carried out. Therefore, a start towards the inclusion of all people with different abilities in heritage institutions is the development of specific adapted activities, such as those described by the education managers interviewed in the research, which allow certain specific audiences to have a heritage experience that allows them to develop their identity and their emotional bond, while fostering the acquisition of different skills, with the heritage thus acquiring a therapeutic value.

From this perspective, we can conclude that the didactic proposals more focused on experiential and manipulative activities allow a better inclusion of all people with different capacities, in addition to provoking emotions that involve an evolution in the development of these people. This is related to the value of heritage as an element that enhances emotions, highlighting the contribution made by direct experience with it on a personal and social level for all people, specifically highlighting artistic heritage as the most appropriate type for this purpose.

Among the proposals for improvement and future lines of research, we are considering extending the study by contrasting the data of the informants who come from the museums with the perspectives of the students themselves and the schools (the teachers), thus carrying out a triangulation based on different views of the various educational proposals offered by museums.

In short, museum and school relations generate inclusive didactic proposals for heritage education as long as a conceptualisation of heritage is pursued from a holistic perspective, prioritising the development of all dimensions, whether social, cognitive, or emotional. Dynamic activities are carried out, such as experiential workshops in which student and teacher both play an active role, with close coordination between the school and the museum. Active resources such as mosaics are used and an accessible heritage is ensured that can generate emotions in people with different capacities that carry with them the acquisition of skills, giving a therapeutic value to heritage to achieve better global development of the person and their social and educational inclusion.

Author Contributions: Conceptualization, I.G.-H., J.M.C.-L. and B.B.; data curation, I.G.-H.; formal analysis, I.G.-H.; funding acquisition, I.G.-H. and J.M.C.-L.; investigation, I.G.-H.; methodology, I.G.-H., J.M.C.-L. and B.B.; resources, I.G.-H., J.M.C.-L. and B.B.; supervision, J.M.C.-L. and B.B.; validation, I.G.-H., J.M.C.-L. and B.B.; visualization, I.G.-H., J.M.C.-L. and B.B.; writing—original draft, I.G.-H.; writing—review & editing, J.M.C.-L. and B.B. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study has been possible thanks to the working teams and the financing provided by the research project "Heritage Education for the Territorial and Emotional Intelligence of Citizens" (HETEIC), financed by the Ministry of Science, Innovation and Universities and by EU FEDER funding: (EDU2015-67953-P) (MINECO/FEDER), as well as the grants from the mobility sub-programme within the framework of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2013–2016 in R+D+i (Ministry of Education, Culture and Sports), Call for Scholarships José Castillejo 2017 and Red14: Research Network on Social Science Teaching (RED2018-102336-T), funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities. This work is part of the Centre for Research in Contemporary Thought and Innovation for Social Development (COIDESO) of the University of Huelva.

Acknowledgments: Translated by Neil Macowan Language Services.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript, or in the decision to publish the results.

References

1. Fontal, O.; Ibáñez, A. Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educ. Siglo XXI* **2015**, *33*, 15–32. [CrossRef]
2. Fontal, O.; Ibáñez, A. La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Rev. Educ.* **2017**, *375*, 184–214.
3. Martín-Cáceres, M.J.; Cuenca, J.M. Educomunicación del patrimonio. *Educ. Siglo XXI* **2015**, *33*, 33–53. [CrossRef]
4. Fontal, O. Educación Patrimonial: Retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estud. Pedagógicos* **2016**, *42*, 415–436. [CrossRef]
5. Fontal, O. El observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cult. Educ.* **2016**, *28*, 261–266. [CrossRef]
6. Fontal, O.; Martínez, M. The Heritage and Education Research Network: Place Value on Cultural Heritage in Europe. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*; Delgado, E., Cuenca, J.M., Eds.; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2020; pp. 173–196.
7. Aerila, J.A.; Rönkkö, M.L.; Grönman, S. Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education. *Visit. Stud.* **2016**, *19*, 144–155. [CrossRef]
8. Apostolopoulou, A.; Carvoeiras, L.M.; Klonari, A. Cultural Heritage and Education. Integrating tour maps in a bilateral Project. *Eur. J. Geogr.* **2014**, *5*, 67–77.
9. Barghi, R.; Zakaria, Z.; Hamzah, A.; Hashim, N. Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teach. Teach. Educ.* **2017**, *61*, 124–131. [CrossRef]
10. Borghi, B.; Dondarini, R. *Le Radici per Volare*; Minerva: Argelato, Italy, 2015.
11. Cuenca, J.M.; López-Cruz, I. La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cult. Educ.* **2014**, *26*, 1–43. [CrossRef]
12. Güler-Biyikli, S.; Aslan, C.C. Review of Cultural Heritage Education in Turkish Schools (1962–2011). *J. Public Archaeol.* **2013**, *12*, 255–270. [CrossRef]
13. Cuenca, J.M.; Martín Cáceres, M. *Manual para el Desarrollo de Proyectos Educativos de Museos*; Trea: Gijón, Spain, 2014.
14. Falk, J.H. *Identity and the Museum Visitor Experience*; Routledge: London, UK, 2016.
15. Falk, J.H.; Dierking, L.D.; Adams, M. Living in a learning society: Museums and free-choice learning. In *A Companion to Museum Studies*; Macdonald, S., Ed.; Wiley-Blackwell: Chichester, UK, 2011; pp. 323–339.
16. Hooper-Grenhill, E. *Museums and Their Visitors*; Routledge: London, UK, 2013.
17. Mattozzi, I. Il museo nel curricolo di storia: Una questione di trasposizione didattica. In *Il Museo nel Curricolo di Storia*; Rabitti, M.T., Santini, C., Eds.; Franco Angeli: Milano, Italy, 2008; pp. 40–55.
18. Nam, Y.-L. The Meaning of Critical Multicultural Museum Education Based on the SI Model. *Res. Art Educ.* **2020**, *21*, 93–113. [CrossRef]
19. Semedo, A. Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. Hist. Hist. Teach.* **2015**, *41*, 1–26.
20. Calaf, R.; Suárez, M.A. *Acción Educativa en Museos. Su Calidad Desde la Evaluación Cualitativa*; Trea: Gijón, Spain, 2015.
21. Estepa, J. (Ed.) *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva: Huelva, Spain, 2013.
22. Macdonald, S. *A Companion to Museum Studies*; Wiley-Blackwell: Chichester, UK, 2011.
23. Gómez Redondo, C.; Calaf, R.; Fontal, O. Colección Roser Calaf de recursos didácticos textuales para museos y sitios de patrimonio: Análisis y valoración desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Rev. Humanid.* **2016**, *28*, 85–114. [CrossRef]
24. Martín Cáceres, M.; Cuenca, J.M. La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: La perspectiva de los gestores. *Rev. Psicodidáctica* **2011**, *16*, 99–122.
25. Calaf, R. Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza Cienc. Soc.* **2010**, *9*, 17–27.
26. Fontal, O. *La Educación Patrimonial: Del Patrimonio a las Personas*; Trea: Gijón, Spain, 2013.
27. Borghi, B. Italy seen through the eyes of Anselmo Adorno. A Testimony of the Middle Ages. *Almatourism-J. Tour. Cult. Territ. Dev.* **2017**, *9*, 1–23.
28. Borghi, B. Educación patrimonial en Italia: Identidad y ciudadanía. In *Identidad, Ciudadanía y Patrimonio: Educación Histórica para el Siglo XXI*; Puché, S., Llonch, N., Martínez, T., Eds.; Trea: Guijón, Spain, 2016; pp. 39–62.

29. Borghi, B.; Mattozi, I.; Martínez Rodríguez, R. Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. In *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*; De Alba Fernández, N., García Pérez, F., Santiesteban Fernández, A., Eds.; Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora: Sevilla, Spain, 2012; pp. 241–246.
30. Borghi, B.; Dondarini, R. The International Feast of the History—A concrete project for the dissemination of History and Heritage. In Proceedings of the 5th International Congress on Science and Technology for the Safeguard of Cultural Heritage in the Mediterranean Basin. Biological diversity, museum projects and benefits, Turkey, Istanbul, 21–25 November 2011; Guarino, A., Güleç, A., Eds.; Valmar: Roma, Italia, 2011; Volume IV, pp. 257–262.
31. Borghi, B. The city, an area for the story. The experiences of teaching history and heritage in Bologna. La città, uno spazio per la storia. Esperienze di didattica della storia e del patrimonio a Bologna. *Tour. Herit.* **2012**, *1*, 61–70.
32. Cuenca, J.M. El papel del patrimonio en los centros educativos: Hacia la socializacón patrimonial/Heritage in the school: To Heritage socialization. *Tejuelo* **2014**, *19*, 76–96.
33. Cuenca-López, J.M.; Molina-Puche, S.; Martín-Cáceres, M.J. Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor* **2018**, *194*, 447. [CrossRef]
34. Estepa, J.; Cuenca, J.M. La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In *Miradas al Patrimonio*; Calaf, R., Fontal, O., Eds.; Trea: Oviedo, Spain, 2006; pp. 51–71.
35. Martín-Cáceres, M.; López-Cruz, I.; Morón, H.; Ferreras, M. La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos Heritage Education in Museums. Educational Material Analysis. *CLIO Hist. Hist. Teach.* **2014**, *40*, 1–24.
36. Suárez, M.Á.; Calaf, R.; San Fabián, J.L. Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Rev. Educ.* **2014**, *365*, 38–66.
37. Iglesias, P. El valor terapéutico del patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnolóxico en Ribadavia. *PH Boletín Inst. Andal. Patrim. Histórico* **2006**, *58*, 110–112. [CrossRef]
38. Kim, J.-W. A Study on Culture and Art Education as a Method for the Realization of Inclusive Values in an Inclusive Art Museum. *Korean J. Cult. Arts Educ. Stud.* **2020**, *15*, 135–161.
39. Pablos, L.; Fontal, O. Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. *Pulso Rev. Educ.* **2018**, *41*, 35–48.
40. Pablos, L.; Fontal, O. Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: Los museos capacitantes. *Arteterapia* **2018**, *13*, 39–52. [CrossRef]
41. Trabajo, M.; Cuenca, J.M. Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability* **2020**, *12*, 3046. [CrossRef]
42. Gómez Hurtado, I. Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el Desarrollo de una Escuela para Todos. Ph.D. Thesis, Universidad de Huelva, Huelva, Spain, 2012.
43. Asensio Brouard, M.; Santacana Mestre, J.; Fontal Merillas, O. Inclusión en Patrimonio y Museos: Más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her Mus. Herit. Mus.* **2016**, *17*, 39–56.
44. Fontal Merillas, O.; Marín-Cepeda, S. Patrimonio inclusivo: Hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio. *CADMO* **2018**, *18*, 7–24. [CrossRef]
45. Marín Cepeda, S. Educación Patrimonial y Diversidad: Evaluación de Programas y Definición de un Modelo Basado en los Procesos de Patrimonialización. Ph.D. Dissertation, Universidad de Valladolid, Valladolid, Spain, 2013.
46. Marín Cepeda, S. Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso* **2013**, *36*, 115–132.
47. Marín-Cepeda, S.; García-Ceballos, S.; Vicent, N.; Gillate, I.; Gómez-Redondo, C. Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: Un estudio prospectivo. *Rev. Educ.* **2017**, *375*, 110–135.
48. Marín Cepeda, S. Ciudadanos diferentes, identidades compartidas. In *Patrimonio, Identidad y Ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*; Molina, S.P., Escribano-Miralles, A., Díaz-Serrano, J., Eds.; Edit.um: Murcia, Spain, 2016; pp. 49–61.

49. Martínez Gil, T.; López Benito, V.; Santacana Mestre, J. La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: Definición, factores y modelización. *Andamio Rev. Didáctica Hist.* **2016**, *2*, 81–97.
50. Pérez, S.; Fontal, O. Educación Patrimonial y sordera. ¿Clave para el trabajo cognitivo y experiencial con el colectivo sordo. In *Reflexionar Desde las Experiencias. Una Visión Complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*; Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martín, L., Eds.; IPCE/OEPE: Madrid, Spain, 2014; pp. 963–970.
51. Avelar, S. La Educación Inclusiva del Patrimonio Cultural y Natural como herramienta para la salvaguarda del mismo en la Región Centroamericana. In *Como Bálsamo de Fierabrás. Cultura en Tiempos y Territorios en Conflictos*; Quiles, F., Quiñónez, A., Cruz, C., Padilla, C., Eds.; Cuadernos del Aula: Sevilla, Spain, 2018; pp. 178–182.
52. Cho, H.; Jolley, A. Museum Education for Children with Disabilities: Development of the Nature Senses Traveling Trunk. *J. Mus. Educ.* **2016**, *41*, 220–229. [CrossRef]
53. Kanari, H.; Argyropoulos, V. Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities. *Int. J. Incl. Mus.* **2014**, *6*, 13–26. [CrossRef]
54. Micieli-Voutsinas, J. An absent presence: Affective heritage at the National September 11th Memorial & Museum. *Emot. Space Soc.* **2016**, *24*, 93–104.
55. Newman, A.; McLean, F. Heritage builds communities: The application of heritage resources to the problems of social exclusion. *Int. J. Heritage Stud.* **1998**, *4*, 143–153. [CrossRef]
56. Prats, L. *Antropología y Patrimonio*; Ariel: Barcelona, Spain, 1997.
57. Matozzi, I. La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. In *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*; Estepa, J., Domínguez, C., Cuenca, J.M., Eds.; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva: Huelva, Spain, 2001; pp. 57–96.
58. Gibbs, G. *El Análisis de Datos en Investigación Cualitativa*; Ediciones Morata: Madrid, Spain, 2012.
59. Stake, R. *The Art of Case Study Research*; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 1995.
60. Flick, U. *Introducción a la Investigación Cualitativa*; Morata: Madrid, Spain, 2004.
61. Cuenca, J.M.; Martín-Cáceres, M.; Shugurensky, D. Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estud. Pedagógicos* **2017**, *18*, 29–48. [CrossRef]
62. Jiménez, R.; Cuenca, J.M.; Ferreras, M. Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teach. Teach. Educ.* **2010**, *26*, 1319–1331. [CrossRef]
63. Martín-Cáceres, M.J. La Educación y la Comunicación Patrimonial. Una Mirada Desde el Museo de Huelva. Ph.D. Thesis, Universidad de Huelva, Huelva, Spain, 2012.
64. Cuenca López, J.M.; Martín Cáceres, M.J.; Estepa Giménez, J. Buenas prácticas en educación patrimonial: Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta* **2020**, *49*, 45–54. [CrossRef]
65. Cuenca, J.M. El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de Concepciones, Dificultades y Obstáculos para su Integración en la Enseñanza Obligatoria. Ph.D. Thesis, Universidad de Huelva, Huelva, Spain, 2002.
66. Ferrerás, M. El Patrimonio como Contenido de Enseñanza: Análisis de Concepciones y de Recursos Didácticos. Ph.D. Thesis, Universidad de Huelva, Huelva, Spain, 2015.
67. Fontal, O. La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. In *La Comunicación Global del Patrimonio Cultural*; Mateos, S.M., Ed.; Trea: Barcelona, Spain, 2008; pp. 79–109.
68. Cuenca, J.M.; Estepa, J.; Cáceres, M. El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. In *La Educación Patrimonial en Lanzarote. Teoría y Práctica en las Aulas. Menú de Recetas Patrimoniales*; Fuentes Luis, S., Ed.; Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes, Lanzarote: Las Palmas, Spain, 2016.
69. Cuenca, J.M.; Martín-Cáceres, M.J.; Ibáñez, A.; Fontal, O. La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío Hist. Hist. Teach.* **2014**, *40*, 1–8.
70. Escribano, A.; Miralles, P.; Serrano, F. Heritage and Museums as Objects of Education for Citizenship in the Teaching of History. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*; Delgado, E., Cuenca, J.M., Eds.; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2020; pp. 103–125.
71. Estepa, J. Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investig. Esc.* **2009**, *69*, 19–30.

72. Madariaga, J.M.; Gillate, I.; Ibañez, A.; Molero, B. Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto. *Cult. Educ.* **2018**, *30*, 584–599. [CrossRef]
73. Pérez, C.; Díaz, M.P.; Echevarría, I.; Morentín, M.; Cuesta, M. *Centros de Ciencia. Espacios Interactivos para el Aprendizaje*; Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Bilbao, Spain, 1998.
74. Gómez-Carrasco, C.; Miralles, P.; Fontal, O.; Ibáñez, A. Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability* **2020**, *12*, 933. [CrossRef]
75. Santacana, J.; Martínez, T. El patrimonio cultural y el sistema emocional: Un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor* **2018**, *194*, 1–9. [CrossRef]
76. Gómez-Redondo, C. Identización: La construcción discursiva del individuo. *Arte Individuo Soc.* **2012**, *2*, 19–28. [CrossRef]
77. Gil-Pérez, D.; Vilches, A. Museos para la" glocalidad": Una propuesta de museo que ayude a analizar los problemas de una región dada en el marco de la situación del mundo. *Rev. Eureka* **2004**, *1*, 87–102. [CrossRef]
78. Fontal, O.; Sánchez-Macías, I.; Cepeda, J. Personas y patrimonios: Análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *MIDAS. Mus. Estud. Interdiscip.* **2018**, *9*, 1–18.
79. Calaf, R.; Fontal, O.; Valle, R.E. (Eds.) *Museos de Arte y Educación: Construir Patrimonios desde la Diversidad*; Trea: Gijón, Spain, 2007.
80. Espinosa, A.; Bonmatí, C. *Manual de Accesibilidad e Inclusión en Museos y Lugares del Patrimonio Cultural y Natural*; Trea: Gijón, Spain, 2013.
81. Juncá Ubierna, J.A. Accesibilidad y Patrimonio Cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. *Real Patron. Discapac.* **2008**, *64*, 4–12.
82. Pablos-González, L.; Fontal Merillas, O. La accesibilidad en los museos españoles: Evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educ. Siglo XXI* **2020**, *38*, 99–118. [CrossRef]
83. Coca, P. Proyectos educativos inclusivos en museos de arte contemporáneo. In *Reflexionar desde las Experiencias. Una Visión Complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*; Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martín, L., Eds.; IPCE/OEPE: Madrid, Spain, 2014; pp. 833–846.
84. UNESCO. Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos. 1960. Available online: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (accessed on 15 September 2020).
85. Borghi, B. *La Storia. Indagare, Apprendere, Comunicare*; Pàtron: Bologna, Italy, 2016.
86. Dondarini, R. *L'albero del Tempo. Motivazioni, Metodi e Tecniche per Apprendere e Insegnare la Storia*; Pàtron: Bologna, Italy, 2007.

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

© 2020 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

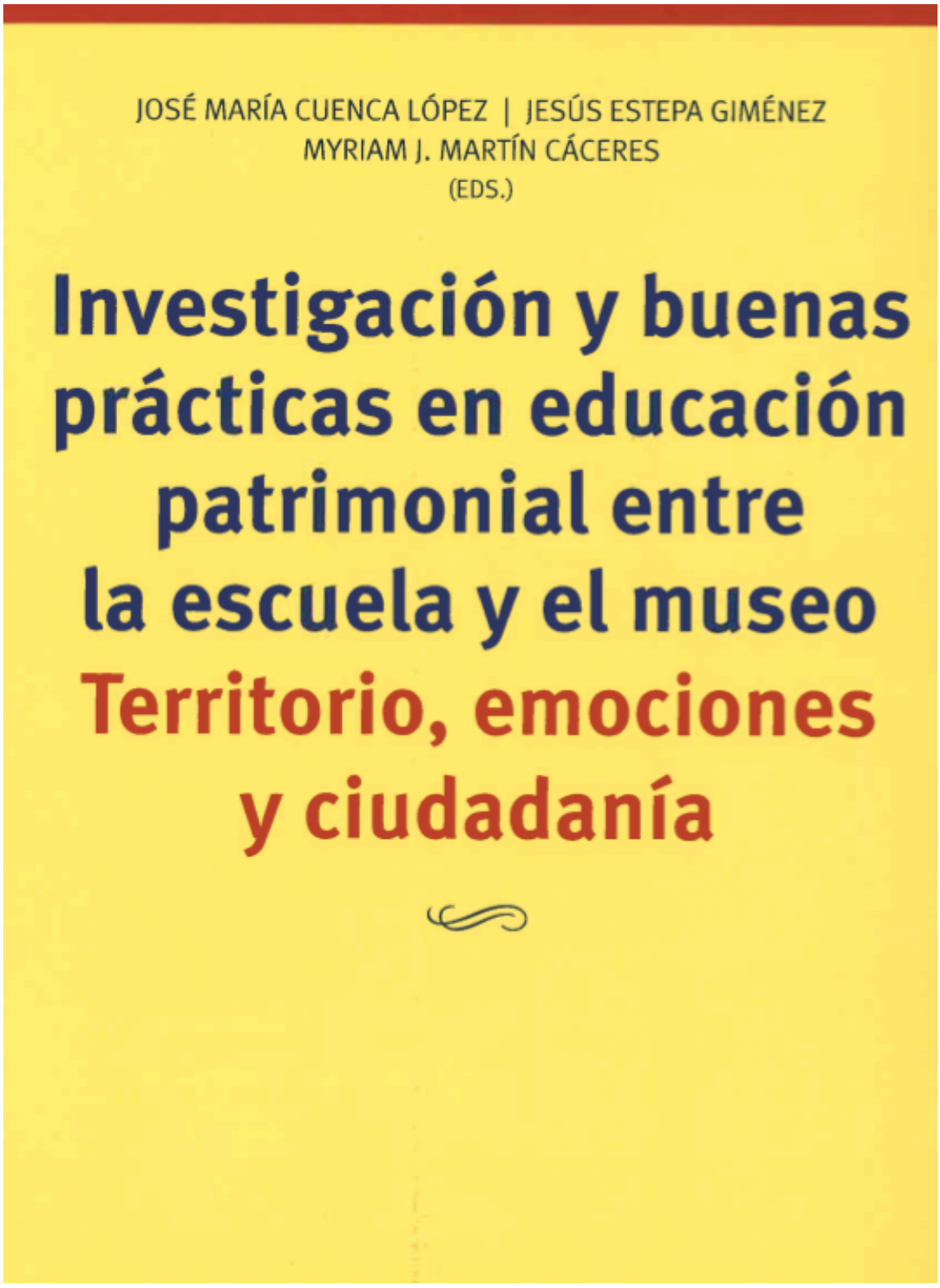
4.2.7. Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía (Pp. 175-194). Trea.

Ediciones Trea se centra en las ciencias sociales, la literatura y las ediciones de arte y bibliofilia, además de la temática asturiana. Fundada en Gijón (Asturias, España) en 1991, Ediciones Trea ha consolidado un prestigioso catálogo con más de un millar de títulos. El eje de su proyecto editorial es el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales, atendiendo también a la creación literaria y las ediciones de arte y bibliofilia, entre otras materias como la cultura alimentaria y gastronómica.

Ediciones Trea obtuvo en 2014 el Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial Cultural, concedido anualmente por el Ministerio de Educación y Cultura "al conjunto de la labor editorial de una persona física o jurídica que haya destacado por su aportación sobresaliente e innovadora a la vida cultural española".

Tabla 34.
Publicación 7

Editorial	Trea
ISBN	978-84-18105-99-9
País	España
URL	https://www.trea.es/p/equipo-editorial
Indizada en	SPI Q1 Fundada en Gijón (Asturias, España) en 1991 Ediciones Trea ha consolidado un prestigioso catálogo con más de 1500 títulos vivos en el ámbito de las Humanidades, de las Ciencias Sociales y de la creación literaria, además de la cultura alimentaria y gastronómica, entre otras materias. Desde 2011, publica la revista digital cultural El Cuaderno y coedita las revistas Territorio, Sociedad y Poder, Revista de Estudios Medievales (con la Universidad de Oviedo) y Her&Mus. Heritage & Museography (con la Universidad de Barcelona). Bien posicionada en los rankings de prestigio e impacto editorial (SPI, IE-CSIC), en 2014, el Ministerio de Educación y Cultura concedió a Ediciones Trea el Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial Cultural «al conjunto de la labor editorial de una persona física o jurídica que haya destacado por su aportación sobresaliente e innovadora a la vida cultural española».


JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ | JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ
MYRIAM J. MARTÍN CÁCERES
(EDS.)
Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo
Territorio, emociones y ciudadanía

10

Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva

Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva

Introducción

El desarrollo de una sociedad inclusiva que atienda a las necesidades de la diversidad heterogénea de las personas que vivimos en ella es un tema de gran interés en el campo educativo científico. La inclusión educativa y social es hoy un sueño que se está consiguiendo poco a poco en diferentes contextos. La colaboración de todos está siendo el camino para comenzar a dar respuestas a todas las demandas que cada cual, por su propia idiosincrasia, solicita al entorno social y educativo en el cual vive (Ainscow, 2009).

La atención a la diversidad de las personas en el ámbito educativo formal y no formal se ha convertido en una preocupación importante de nuestra sociedad, la cual está buscando respuestas pertinentes para llegar a responder a las necesidades de cada cual. Es importante que sea bien atendida la diferencia, entendida como un valor inherente a la persona que hace posible la diversidad, para que no se desarrollen procesos de desigualdad (Gómez-Hurtado, 2012). Esto lleva implícito el replanteamiento de las prácticas educativas para que puedan llevarse a cabo aquellas que sean más adecuadas para dar respuesta a la idiosincrasia del ser humano. Así, se hace imprescindible poner en marcha nuevas metodologías y estrategias didácticas que desarrollen una educación patrimonial inclusiva e individualizada, usando el patrimonio como elemento clave para el desarrollo global de todos y todas (Marín, 2013a).

La educación inclusiva, en el marco de la investigación, se constituye como la forma de educación más adecuada para responder a todo el alumnado, teniendo como meta promover y conseguir sistemas educativos más equitativos que respondan a las demandas y necesidades de todo el alumnado y cumplan el derecho a la educación de todos los niños y niñas (Ainscow, 2020; Ainscow y Messiou, 2016; Echeita y Navarro, 2014; Dyson y Gallannaugh, 2007; Munatnaer, Roselló y De la Iglesia, 2016).

Marín (2013b) 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. 115-112). El valor del patrimonio y su complejidad tiene su causa ligada a que el valor del mismo se encuentra en las personas, teniendo este una naturaleza múltiple que lleva a una visión caleidoscópica (Fontal, 2013) y a una perspectiva holística del patrimonio (Estepa y Cuenca, 2006).

El patrimonio aparece, así, como un elemento adecuado para atender a la diversidad del alumnado, convirtiendo a la educación patrimonial, disciplina en pleno auge (Fontal e Ibáñez, 2017), en un vehículo potente para trabajar aspectos fundamentales para el desarrollo de la inclusión, como la identidad, la ciudadanía y las relaciones culturales (Cuenca, Molina-Puché y Martín-Cáceres, 2018), ayudando al individuo a su desarrollo pleno en sus potencialidades gracias a que genera un proceso de apropiación e inserción en su entorno, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados por la cultura, además de ayudar a construir las identidades individual y social (Marín, 2013b).

La educación patrimonial, por tanto, es un camino para trabajar la inclusión social y educativa de todas las personas. Se hace presente en el ámbito formal (Aerila, Rönkkö y Grönman, 2016; Apostolopoulou, Carvoeiras y Klonari, 2014; Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim, 2017; Borghi y Dondarini, 2015; Güler-Biyikli y Aslan, 2013) y en el ámbito no formal (Cuenca y Martín-Cáceres, 2014; Falk, 2016; Falk, Dierking y Adams, 2011; Hooper-Grenhill, 2013; Mattozzi, 2008; Nam, 2020; Semedo, 2015), lo que supone un gran avance en esta línea.

Para ello, el patrimonio debe ser accesible a todos y todas (Juncá, 2012; Espinosa y Bonmatí, 2014 y Pablos y Fontal, 2020) a través de diferentes recursos (Poyuelo, Val, Merino y Felip, 2011), contribuyendo al desarrollo de la identidad de cada cual y a la evolución emocional y personal de las mismas. Debemos luchar por una inclusión patrimonial y museal entendida esta como «un proceso que identifica, visualiza y responde a la diversidad de todos sus visitantes, usuarios, participantes, clientes y ciudadanos de referencia, a través de una mayor participación en la exposición, los programas y las acciones, de una manera 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, que facilite la conciencia en las responsabilidades de su conservación y puesta en valor. La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todas las personas diversas, con la convicción de que la responsabilidad de todo el sistema patrimonial es la de alcanzar a toda la ciudadanía» (Asensio, Santacana y Fontal, 2016: 46).

Esta perspectiva inclusiva del patrimonio se ha convertido en una línea emergente en los últimos años. Los estudios relacionados con el patrimonio inclusivo, la accesibilidad del patrimonio o la atención desde la educación patrimonial a personas con capacidades diferentes han incrementado tanto en el ámbito nacional (Asensio, Santacana y Fontal, 2016; Fontal y Marín, 2018; Marín, 2013a y b; Marín y otros, 2017; Martínez, López y Santacana, 2016; Pablos y Fontal, 2018a y b; Pérez y Fontal, 2014) como internacional (Avelar, 2018; Cho y Jolley, 2016; Franzini, 2019; Kanari y Argyropoulos, 2014; Kim, 2020; Micieli-Voutsinas, 2017; Mygind y otros, 2019; Newman y McLean, 2007), considerando así el patrimonio como un elemento vehicular para la promoción del desarrollo de las personas, potenciando sus características individuales, conectando la diversidad de patrimonios con la diversidad de personas (Fontal y Marín, 2018).

La investigación que presentamos muestra los resultados generales de una tesis doctoral que tiene por objetivo general describir buenas prácticas inclusivas de educación patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria y su repercusión en el desarrollo emocional de personas con capacidades diferentes.[1]

Metodología de investigación

El trabajo de investigación que presentamos tiene sus raíces en el derecho de todos los niños y niñas a la educación, apostando fielmente por una educación en la cual la diversidad sea una característica positiva y no una «excusa» para la exclusión. Desde esta perspectiva inclusiva que impregna nuestra investigación consideramos que la educación patrimonial puede ponerse al servicio de todas las personas para contribuir al desarrollo personal e identitario de las mismas, construyendo así ciudadanos críticos que respeten, valoren y disfruten su patrimonio y el del otro, aceptando de manera positiva las diferencias.

Nuestra investigación, por tanto, se encuadra dentro de un enfoque de corte cualitativo (Flick, 2004). El proceso de investigación que hemos seguido se corresponde con el proceso de investigación cualitativa propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64), aunque con algunas modificaciones, ya que no operábamos con un esquema de acción previamente determinado, sino que ha sido un proceso abierto y flexible (véase gráfico 1: diseño de la investigación).

[1] La investigación se ha desarrollado bajo el marco del proyecto de investigación I+D+i Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía (Epitec), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y fondos FEDER (EDU2015-67953-P), el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (EDU2014-51720-REDT y RED2018-102336-T).

Gráfico 1. Diseño de la investigación.

De esta forma, la investigación se divide en cuatro grandes fases: una fase previa al campo en la cual se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva (fase preparatoria), una fase de trabajo de campo, en la cual se dividió a su vez en tres subfases (estudio de propuestas didácticas, estudio multicasos y estudio de caso), en ellas se utilizaron instrumentos tales como la observación, el análisis de documentos y las entrevistas y participaron gestores y miembros de los equipos didácticos de museos, profesorado universitario, maestros y maestras de escuelas y alumnado (véase la tabla 1).

FASE 2: TRABAJO DE CAMPO		
Subfase	**Instrumentos de recogida de datos**	**Participantes o informantes clave**
Estudio de propuestas didácticas	Análisis de documentos: Propuestas didácticas de los diferentes museos, instituciones patrimoniales y empresas de gestión cultural.	
Conversaciones informales: Preguntas cortas en la jornada organizada por el Commune de Bologna.	Museos, instituciones patrimoniales y empresas de gestión cultural (gestores o miembros de los equipos didácticos).	

FASE 2: TRABAJO DE CAMPO		
Subfase	**Instrumentos de recogida de datos**	**Participantes o informantes clave**
Estudio multicasos	Entrevistas: 4 entrevistas a gestores didácticos y 4 entrevistas a miembros de los equipos didácticos de los museos de Ravenna, Rímini, el Museo Industriale de Bologna y la Biblioteca y Museo de la Música de Bolonia.	Gestores y miembros de los equipos didácticos de los cuatro museos. Público que ha estado presente durante las observaciones.
	Observaciones: Observaciones de las exposiciones y de actividades realizadas en los cuatro museos.	
	Análisis de documentos: Análisis de las propuestas didácticas y la información aportada en la web por los cuatro museos.	
Estudio de caso del proyecto «Le Radice per volare»	Entrevistas: 1 entrevista al equipo de profesores coordinadores del proyecto en la universidad, 3 entrevistas en profundidad a una maestra jubilada iniciadora del proyecto en las escuelas, una entrevista a 4 maestras de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 1 entrevista a la directora de una escuela de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 4 entrevistas a gestores didácticos de instituciones participantes en el proyecto.	Profesorado universitario, maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, directora de un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, maestra jubilada, miembros de los equipos didácticos de cuatro instituciones participantes en el proyecto.
	Observaciones: 6 observaciones en diferentes momentos de la puesta en práctica del proyecto y en diferentes contextos (escuela, lugar patrimonial y universidad).	
	Análisis de documentos: Se analizaron 7 cuadernos del alumno desarrollados a lo largo del proyecto.	
	Diario: Se realizó un registro de la investigación a través de un diario de la investigadora en el cual se iban anotando cuestiones relevantes en relación con las categorías de estudio.	

Tabla 1. Instrumentos y participantes en la investigación.

Se pasará después a una fase analítica que se realizará en función del sistema de categorías elaborado por el grupo de investigación del proyecto Epitec adaptado al enfoque inclusivo de la investigación (tabla 2) y, finalmente, tendrá lugar una fase de información en la cual se recogerán los resultados y conclusiones de la investigación en diferentes publicaciones, una es esta misma.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
I. ¿Para qué enseñar?	1. ¿Hacia qué enfoques se orienta la propuesta?	Inteligencia emocional
		Alfabetización científica y cultural
		Educación ciudadana
		Educación ambiental
		Inteligencia territorial
	2. ¿Qué finalidad tiene el proceso educativo?	Academicista
		Propagandística
		Práctica-conservacionista
		Sociocrítica
II. ¿Qué se enseña?	3. ¿Por qué algo es patrimonio?	Fetichista-excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria
	4. ¿Qué patrimonio se enseña?	Patrimonio natural-histórico-artístico
		Patrimonio etnológico
		Patrimonio científico-tecnológico
		Patrimonio holístico
	5. ¿Qué nivel de interrelación existe entre el patrimonio que se enseña?	Unidisciplinar
		Multidisciplinar
		Interdisciplinar
	6. ¿Cómo se integran los contenidos?	Sin integración
		Integración simple
		Integración compleja
	7. ¿De qué manera se contextualizan los contenidos?	Funcional
		Temporal
		Espacial
		Social

Categorías	Subcategorías	Indicadores
III. Cómo se enseña?	8. ¿Qué presencia tiene el patrimonio en el programa educativo?	Presencia anecdótica
		Recurso didáctico
		Objetivo específico
		Contenido educativo
	9. ¿Qué papel juega el profesorado y alumnado?	Comunic. unidireccional
		Comunic. bidireccional
		Comunic. multidireccional
	10. ¿Qué tipo de actividades se desarrollan?	Complejidad de nivel cognitivo baja
		Complejidad de nivel analítico
		Complejidad de nivel sistémico
	11. ¿Qué recursos se emplean?	Pasivos tradicionales
		Pasivos TIC
		Activos tradicionales
		Activos TIC
IV. ¿Qué relaciones se establecen entre la inteligencia emocional y el patrimonio?	12. ¿Qué dimensiones del aprendizaje se establecen?	Cognitiva
		Emocional
		Social
	13. ¿Qué habilidades se desarrollan a través de la inteligencia emocional?	Inteligencia intrapersonal
		Inteligencia interpersonal
		Adaptación al entorno
	14. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la identidad/ patrimonio?	Afectivo-emocionales
		Territoriales
		Convenciones sociopolíticas
		Multiplicidad identitaria
V. ¿Qué relaciones se establecen entre inteligencia territorial y patrimonio?	15. ¿Qué visión del paisaje se trabaja?	Musealizado
		Sostenible
		Cultural
	16. ¿Qué visión de la ciudadanía se trabaja?	Ciudadanía individual
		Ciudadanía social
		Ciudadanía global
	17. ¿Qué visión del medioambiente se trabaja?	Proteccionista-conservacionista
		Activista
		Desarrollo sostenible
		Posdesarrollo
	18. ¿Qué conexión con el entorno se aborda?	Sin conexión
		Institucional
		Territorial
		Interterritorial

Categorías	Subcategorías	Indicadores
VI. ¿Qué inclusión educativa y accesibilidad al patrimonio se da?	19. ¿Cómo llega el patrimonio a todas las personas?	Es totalmente accesible
		Parcialmente accesible
		No es accesible
	20. ¿Se considera la accesibilidad y la inclusión uno de los puntos de interés actuales? ¿Por qué sí o por qué no?	
		Prioridad alta
		Prioridad Baja
	21. ¿Cómo contribuye la institución patrimonial a la inclusión social y educativa? ¿Y a la accesibilidad?	Segregación
		Integración social y educativa
		Inclusión social y educativa
	22. ¿Cuentan con alguna guía (documento) en la que se fundamenten para desarrollar sus actuaciones con personas con capacidades diferentes?	Guía segregadora
		Guía integradora
		Guía inclusiva
VII. Qué relaciones se dan entre patrimonio, educación emocional e inclusión?	23. ¿Piensan que el patrimonio contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? ¿Cómo? ¿Puede poner un ejemplo?	Desarrollo global
		Desarrollo social
		Desarrollo personal
		Desarrollo emocional
	24. En personas con capacidades diferentes, ¿el patrimonio emociona? ¿Qué tipo emociona más?	Patrimonio artístico
		Patrimonio histórico
		Patrimonio etnológico
		Patrimonio científico tecnológico
		Patrimonio natural
		Perspectiva holística

Tabla 2. Sistema de categorías.

Resultados

Los resultados que se presentan en este capítulo son resultados generales extraídos del análisis de las diferentes subfases del trabajo de campo, construyendo a partir de estos datos parciales una serie de cuestiones fundamentales para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas para atender a la diversidad en los museos, a través de las propues-

tas didácticas, trabajando las emociones en personas con capacidades diferentes. De acuerdo con Cuenca, Martín-Cáceres y Estepa (2020, p. 52), consideramos «buenas prácticas las que parten de un tratamiento holístico del concepto de patrimonio y una visión integrada del mismo, con actividades didácticas que atienden al componente emocional de la educación patrimonial y al sentido social y comunitario del análisis territorial, siendo siempre las identidades un factor clave para que se pueda formar al alumnado en una ciudadanía comprometida, activa y crítica». En pro de una educación patrimonial inclusiva, entendemos que la inclusión educativa es un enfoque que va más allá de dar respuesta a las personas con capacidades diferentes, es más un principio que apoya y recibe a la diversidad de todas las personas. Se presupone que el objetivo de la inclusión es eliminar la exclusión social provocada por las actitudes y respuestas a la diversidad, y parte de la creencia de que la educación es un derecho básico y el pilar de una sociedad más justa y equitativa (Ainscow, 2020).

Partiendo de este concepto de educación inclusiva de Ainscow (2020) y fundamentada en la conceptualización de educación patrimonial de Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres (2016), consideramos que una educación patrimonial inclusiva conlleva el análisis y desarrollo de propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, que tenga como fin último la inclusión de todos, promoviendo la defensa del derecho a la educación, teniendo objetivos, contenidos, metodologías y estrategias didácticas que propicien el desarrollo global de la persona, construyendo los valores identitarios, fomentando el respecto intercultural y el cambio social, dirigiéndonos hacia la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida que promueva la igualdad y la equidad. Para ello, es necesario un cambio en los objetivos, contenidos, metodologías didácticas y la destrucción de barreras actitudinales, sociales, culturales y arquitectónicas para el desarrollo de prácticas educativas museo-escuela que atiendan a la diversidad de todos sus visitantes, cambios que produzcan una mayor participación en las exposiciones, programas y acciones, que inviten a todos los ciudadanos a una participación activa que promueva la creación de redes de colaboración que una el ámbito social, educativo y cultural, en pro de construir un sistema patrimonial accesible a toda la ciudadanía. Apoyados en López (2014), entendemos que la educación patrimonial se caracteriza por centrarse en los vínculos que definen al patrimonio, por lo que en sí misma contiene la inclusión dentro de su propio enfoque (p. 232). Un museo inclusivo, por tanto, sería, como dice Asensio, Santacana y Fontal (2016, p. 45), «aquel que tiene la sensibilidad proactiva a favor de la diversidad en todos sus órdenes de actuación (patrimonio, colecciones y sus mensajes; funciones, participantes y programas públicos y educativos; gestión de los recursos humanos, de los recursos muebles e inmuebles y de los recursos económicos)».

En este proceso de embudo, en el cual hemos ido filtrando los datos más relevantes, hemos llegado a diez ideas claves para una educación patrimonial inclusiva (gráfico 2), las cuales explicamos a continuación:

— Desarrollo de un enfoque global en relación con la dimensión del aprendizaje. La flexibilidad y apertura en la dimensión del aprendizaje se convierte en el primer aspecto clave para el desarrollo de buenas prácticas patrimoniales inclusivas. La dimensión del aprendizaje de las propuestas educativas patrimoniales inclusivas debe estar abierta al desarrollo de la inteligencia emocional, la alfabetización científica, la educación ciudadana, la educación ambiental y la inteligencia territorial, es decir, una propuesta que abogue por los principios inclusivos puede apostar por diferentes caminos en el aprendizaje, velando siempre por que a través del desarrollo de los mismos se dé la atención a todas las personas, sean cuales sean sus características. No obstante, las propuestas que hemos analizado en la investigación muestran que la tendencia de la mayoría de las instituciones patrimoniales y museos es la búsqueda de una dimensión del aprendizaje centrada en la alfabetización científica y cultural, siendo la dimensión del aprendizaje social la más remarcada por aquellas instituciones y museos que tienen una mayor accesibilidad y atención a la diversidad, a todos los públicos, ya que persiguen la interacción con el contexto social y la interacción del alumnado con el entorno y con los elementos patrimoniales que ofrece, convirtiéndose así en una experiencia vivencial y significativa para todas las personas. El conocimiento, conservación y disfrute del patrimonio por parte de todos los visitantes es una cuestión fundamental en cuanto a la dimensión social del aprendizaje, lo que lleva a los gestores didácticos o miembros del equipo didáctico a defender que «la mayoría de los proyectos que hemos discutido se centran en el conocimiento de su territorio y su patrimonio, es importante que el alumnado lo conozca y lo disfrute» (informante: gestor del Museo Rávenna). Sin duda alguna, consideramos que la inteligencia emocional, implícita en algunas propuestas didácticas, es una dimensión muy adecuada para establecer vínculos entre el patrimonio y las personas y, específicamente, con personas con capacidades diferentes. El proceso de conocimiento, valoración, conservación y disfrute puede ser adquirido de manera más rápida si, como dicen Marín (2013a), existe una conexión emocional o vínculo con los elementos patrimoniales.
— Finalidad sociocrítica del proceso didáctico. Si queremos construir una sociedad inclusiva que luche por la no exclusión de los colectivos más vulnerables, es incuestionable que la finalidad de los procesos educativos patrimoniales inclusivos deba sustentarse en una finalidad sociocrítica que luche por la for-

mación de ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible de una sociedad más justa e igualitaria, que defienda, conozca, conserve, valore y disfrute su patrimonio. Inclusión significa que todos estén presentes y, para ello, el fin de la educación patrimonial debe ser la defensa del desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial. En el análisis de propuestas realizado, el 54 % de las propuestas mostraba en sus actividades una finalidad sociocrítica, reflejada en actividades de reflexión y búsqueda de la comprensión del pasado para la transformación del presente, teniendo como objetivo la formación de ciudadanos críticos, aunque el resto de propuestas tendían hacia una finalidad academicista o conservacionista, aspecto que no favorece la inclusión. No obstante, los estudios de casos realizados mostraban una fuerte finalidad sociocrítica, haciendo hincapié en la importancia de conocer el territorio a través del patrimonio para poder reflexionar sobre él y dar respuesta a las mejoras que se pueden desarrollar, permitiendo desde este enfoque que todas las personas puedan reflexionar según sus potencialidades o características, abriendo la posibilidad de entender y pensar de diferentes formas, adaptándose así la idiosincrasia de todas las personas.

— Establecimiento de vínculos con el patrimonio. La creación de vínculos con los elementos patrimoniales se convierte en otro aspecto relevante que promueve la inclusión de todas las personas (Marín, 2013b). La inteligencia emocional se convierte en una esencial dimensión vehicular para establecer lazos de conexión con todas las personas. Se observa en la investigación que las emociones pueden ser un camino importante para crear uniones entre el patrimonio y las personas con capacidades diferentes. Estas emociones provocan la construcción de vínculos identitarios con el territorio, convirtiéndose en una oportunidad para crear la identidad, individual y colectiva, de las personas que participan en las diferentes propuestas didácticas: «todo para nosotros debe pasar por una emoción, una curiosidad, un interés, y esto produce la acción, es lo más importante: conseguir emocionar» (entrevista al profesorado universitario 2). El estudio de caso del proyecto *Le radice per volare* señala la grandeza que puede tener la ciudad como territorio y legado, a través de los elementos patrimoniales para construir la sociedad social y colectiva boloñesa: «El proyecto *Le radice per volare* se ha convertido en un proyecto educativo y social con un objetivo claro de valoración, respeto y disfrute del patrimonio de la ciudad de Bolonia, creando vínculos identitarios en las personas para construir ciudadanos en el futuro» (entrevista al profesorado universitario 1).

— Perspectiva holística del patrimonio. Sin duda alguna, el enfoque global de aprendizaje es considerado como una de las bases de las metodologías didácticas más favorecedoras de la inclusión. Entender el patrimonio desde una

perspectiva holística es, desde nuestra óptica, tener una visualización global del patrimonio, es decir, trabajar las diferentes tipologías del patrimonio desde un enfoque global del aprendizaje. Por tanto, si el enfoque global facilita la inclusión, la perspectiva holística del patrimonio favorece la inclusión, ya que las diferentes perspectivas de los elementos patrimoniales pueden hacer que diferentes personas conecten de diversas formas con dichos elementos. Nuestra investigación muestra que existe una predominancia del patrimonio histórico-artístico trabajado en las propuestas didácticas analizadas en las diferentes fases, sin embargo, las actividades más valoradas por las escuelas y que pueden responder más a la diversidad de públicos son aquellas abiertas a realizar un proyecto en el cual se puede dar una perspectiva holística del patrimonio. Los museos seleccionados para los estudios de caso se caracterizan por relacionar el patrimonio principal en el cual se centran con otros tipos de patrimonio trabajando diferentes tipos de patrimonio de forma sistémica, relacionando uno con el otro, apostando así por esta perspectiva holística del patrimonio.

— Integración compleja de los contenidos. Llevar a cabo un enfoque global de aprendizaje que favorece la inclusión del alumnado conlleva la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Trabajar las diferentes tipologías de contenidos nos ayuda a responder a todas las demandas de las personas visitantes o participantes de las propuestas didácticas de museos e instituciones patrimoniales. Ofrecer contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales nos permite llegar a cada una de las personas por el camino que más le favorezca, además de promover una educación integral basada no solo en la adquisición de concepto sino en el cómo hacer y cómo ser. Las propuestas didácticas analizadas trabajan más de la mitad los contenidos conceptuales y procedimentales, sin embargo, el estudio de caso realizado sobre el proyecto *Le redice per volare* muestra que la integración compleja de contenidos puede ser un factor importante a la hora de acceder al patrimonio, ya que abre diferentes caminos para llegar al mismo, y da herramientas para adquirir conceptos, procedimientos y actitudes, preparando a las personas para ser ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno y su patrimonio. De acuerdo con Pablos y Fontal (2018), el museo se puede convertir en un espacio inclusivo, su valor reside en su potencialidad para empoderar, ya que hace que la persona adquiera un sentimiento de pertenencia múltiple y abierto y no vinculado a una identidad cultural determinada.

— Metodologías didácticas patrimoniales favorecedoras de la inclusión. Llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva conlleva un cambio hacia el uso de metodologías y estrategias didácticas que favorezca la inclusión (Marín,

2013a). Entre dichas metodologías se encuentra, tal y como defiende la ley educativa actual española y la instrucción del 8 de marzo de 2017, por la que se regula la atención a la diversidad en Andalucía, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo. También el decreto 96/2019 sobre la inclusión en la escuela en Italia habla de innovación para garantizar la inclusión de todo el alumnado (decreto legislativo de 7 de agosto de 2019, n. 96, que contiene las *Disposizioni integrative e correttive* al decreto legislativo n. 66/2017 (el decreto que, para llevar a efecto la ley 107/2015, estipula normas para la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad). El trabajo por proyectos en el ámbito del patrimonio en las propuestas museo-escuela conlleva la planificación de un proyecto común diseñado por el equipo didáctico del museo y el equipo docente de los centros educativos, basándose en los intereses del alumnado, en la pertinencia curricular y en la relevancia social del tópico a estudiar (Pozuelos, 2007). El aprendizaje cooperativo lleva consigo el uso de diferentes actividades tipo que podrían ser llevadas a cabo tanto por las escuelas como por los museos o entidades patrimoniales, favoreciendo que el alumnado más vulnerable se encuentre incluido, dado que previamente se han asignado roles en los grupos en función de sus potencialidades. La investigación que hemos realizado muestra que el 30 % de las propuestas analizadas ofrece la posibilidad de crear un proyecto común escuela-museo. Además el proyecto *Le redice per volare* se constituye como buena práctica de educación patrimonial, ya que es valorado por todos los participantes y se ha instaurado en la ciudad como parte de la identidad de la misma. En este proyecto observamos que se atiende a las características de todas las personas implicadas, adaptando recursos (utilización de pictogramas, sistemas alternativos de comunicación, audios, etc.), objetivos, contenidos y metodologías para el desarrollo de una educación inclusiva que pueda cumplir el derecho a la educación de todo el alumnado. La metodología utilizada en este proyecto se basa en el trabajo por proyectos utilizando recursos activos, tanto tradicionales como tics, actividades de complejidad de nivel sistémico que parten de un elemento patrimonial y desarrollan los diferentes tipos de inteligencias múltiples. Estas actividades se basan en principios del aprendizaje cooperativo, ya que se desarrollan investigaciones colaborativas, se adquieren roles en los diferentes grupos y se realizan actividades como los parlamentos estudiantiles. El profesorado afirma que el alumnado con capacidades diferentes se encuentra incluido cuando trabajan en este proyecto, así lo explica una maestra: «El caso más difícil fue un niño con autismo, y aunque fue difícil en el sentido de que no se comunica, cuando terminó el proyecto […] estaba muy feliz de haber participado igual que sus compañe-

ros y compañeras, ya que adaptamos el material con pictogramas» (entrevista a maestra jubilada 2).

— Totalidad en la accesibilidad del patrimonio. Si queremos una educación patrimonial inclusiva escuela-museo, el primer requisito de ambos lugares debe ser la accesibilidad en todos sus sentidos. La inclusión es más que dar respuesta a las personas con capacidades diferentes. Es cierto que, tal y como expone Marín (2013b), hay un número escaso de museos que ofrecen adaptaciones para personas con capacidades diferentes, concretamente, para personas con diversidad sensorial, visual o auditiva. Sin embargo, cuando hablamos de accesibilidad no solo hablamos de adaptaciones físicas del entorno, sino más bien hablamos de llevar a cabo todas aquellas prácticas que permitan a cualquier persona generar los procesos necesarios para su inserción en el medio social, así como para desarrollar el conocimiento, la comprensión, la valoración, el cuidado y el disfrute de los elementos patrimoniales que forman parte de su cultura. El Consejo de Europa (2005) establece que es importante tomar medidas para mejorar el acceso al patrimonio, especialmente entre los jóvenes y la población más vulnerable, con el fin de concienciar sobre su valor, la necesidad de mantenerlo y preservarlo y los beneficios que se pueden derivar de él (Consejo de Europa, 2005, art. 12, p. 5). Tal y como dicen Asensio, Santacana y Fontal (2016), la accesibilidad es un objetivo de las instituciones museísticas y la inclusión, una misión, una filosofía que conlleva dar respuesta a todas las personas. En la investigación realizada observamos que la mayoría de las instituciones patrimoniales y museos y sus propuestas son parcialmente accesibles, dado que existen barreras actitudinales, físicas, sociales, políticas o económicas que no permiten que dicha accesibilidad se dé en su totalidad. Solo algunas de las propuestas didácticas muestran ser totalmente inclusivas, entendiendo por ello que están preparadas para responder a las características de todas las personas.

— Visión y compromiso de la institución con la inclusión. Una de las características básicas de una cultura escolar inclusiva es el compromiso y la visión compartida de la inclusión escolar. Estableciendo un paralelismo entre la situación de las escuelas respecto a la inclusión, y la inclusión en las instituciones patrimoniales y museos, consideramos que una cultura inclusiva en el ámbito no formal se relaciona también con la creación de una comunidad segura, acogedora y estimulante, donde se desarrollan valores inclusivos que comparten todos los miembros que trabajan, los visitantes y participantes, el personal; valores que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad (Ainscow y Booth, 2011). La investigación que presentamos muestra este compromiso y defensa de valores inclusivos en los participantes en el proyecto *Le radice per volare,* valores que se hacen presentes en las prácticas que se llevan a cabo en

las propuestas didácticas patrimoniales que se desarrollan. Sin embargo, del análisis de las propuestas didácticas de museos, entidades patrimoniales o empresas de gestión cultural se desprende que la mayoría de estos no tienen una perspectiva inclusiva ni integradora, ya que no especifican cómo se responde a las características de todas las personas.

— Desarrollo global a través de la educación emocional. De acuerdo con Marín (2013a), entendemos «la emoción como llave de la atención en ese proceso consciente de apropiación simbólica que es la patrimonialización, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Un modelo exportable y flexible para su posterior adaptación en intervenciones específicas, demostrando que se puede trabajar la patrimonialización según nuestro modelo con todo tipo de destinatarios con capacidades diversas» (p. 132). Desde un enfoque inclusivo de educación patrimonial, las propuestas didácticas deben apostar por conseguir el desarrollo global de las personas que participan de las actividades de los museos y entidades patrimoniales, para ello, la inteligencia emocional puede ayudar como eje fundamental para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, intrapersonal y de adaptación al entorno, fomentando la evolución de las potencialidades de la persona. Más del 70 % de las propuestas didácticas analizadas considera fundamental el desarrollo global de la persona, por lo que parece que es un factor esencial para incluir a todas las personas en tal proceso. De acuerdo con López (2014), es necesario remarcar que la emoción y la cognición van de la mano, lo que conlleva un beneficio para el emisor y receptor del acto educativo. La emoción acerca a docentes/museo y discentes/personas con capacidades diferentes, puesto que da la posibilidad de trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten. Actúa como un «elemento ecualizador» que ajusta las diferencia preconcebidas entre los participantes. Esta igualdad se convierte en inclusión. Las emociones se convierten en un vehículo para trabajar con todas las personas a través del patrimonio.

— Creación de redes de colaboración museo-escuela. Otra de las bases más importantes para el desarrollo de una educación inclusiva es la colaboración (Ainscow, 2009), la creación de redes de colaboración entre instituciones patrimoniales, museos, empresas de gestión cultural, escolares, familias, etc. favorece una cultura inclusiva que atiende a la diversidad de todo el alumnado. Hablar de redes en el ámbito educativo, formal o no formal, hace referencia a un grupo de personas que tienen objetivos o intereses similares e intercambian su conocimiento para crear lazos de apoyo, incrementando así los aprendizajes (Kools y Stoll, 2016). Las redes en este ámbito se convierten, en la mayoría de los casos, en una oportunidad para realizar los intercambios necesarios de

prácticas y conocimientos relacionados con la educación patrimonial (Rauch, 2016). El proyecto analizado, *Le radice per volare,* muestra que la colaboración entre los museos, instituciones patrimoniales, empresas de gestión cultural, gobiernos, centros educativos, etc. promueve el desarrollo de principios inclusivos buscando la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

— Patrimonio emocionante para personas con capacidades diferentes. Finalmente, la investigación llevada a cabo nos lleva a plantear el patrimonio histórico-artístico como principal tipo de patrimonio para trabajar las emociones con las personas con capacidades diferentes, dado que en las propuestas didácticas que se llevan a cabo por las instituciones patrimoniales y museos estas personas destacan emocionarse con el patrimonio histórico-artístico. Destacan sobre todo experiencias con el ámbito artístico que evocan emociones a través de talleres manipulativos y proyectos investigativos, y, también, hacen que la diversidad pase de un plano más negativo a una concepción más positiva.

En resumen, las diez ideas clave se sintetizan en el gráfico 2.

Desarrollo de un enfoque global en relación con la dimensión del aprendizaje
Finalidad sociocrítica del proceso didáctico
Establecimiento de vínculos con el patrimonio
Perspectiva holística del patrimonio
Integración compleja de los contenidos
Metodologías didácticas patrimoniales favorecedoras de la inclusión
Totalidad de la accesibilidad del patrimonio
Visión y compromiso de la institución con la inclusión
Desarrollo global a través de la educación emocional
Creación de redes de comunicación museo-escuela
Patrimonio emocionante para personas con capacidades diferentes

GRÁFICO 2. Diez ideas clave para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial inclusivas.

De acuerdo con Pablos y Fontal (2018), nos enfrentamos aún a propuestas didácticas de museos e instituciones patrimoniales integradoras educativa y socialmente sabiendo que la inclusión es un proceso y que dicho proceso depende, como dice el profesor Mel Ainscow (2012), «del deseo de hacer que suceda».

Conclusiones

Para finalizar este capítulo, estableceremos relaciones entre la educación inclusiva en los contextos meramente formales y la educación patrimonial inclusiva. Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, por lo que la actividad museística requiere también la presencia, participación y éxito de todas las personas que llegan al museo o entidad patrimonial.

Siguiendo con el análisis paralelo realizado en el ámbito educativo formal y el educativo no formal, me gustaría trasladar seis ideas clave que deben darse para que la inclusión educativa sea una realidad en museos e instituciones patrimoniales. Basándome en Ainscow (2014), estas son las siguientes:

— Para que las políticas y las prácticas en el ámbito de la educación patrimonial puedan avanzar, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva. Realizar una definición común de inclusión o consensuar una definición de inclusión entre todos es un requisito fundamental a la hora de construir un museo o entidad patrimonial inclusiva.
— Las prácticas inclusivas en las entidades patrimoniales y museos, conectados con las aulas, deben conllevar la dinamización de los recursos humanos disponibles, con el fin de vencer las barreras de la participación y el aprendizaje.
— Trabajar con distintas formas de evidencias disponibles puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas inclusivas. Se debe apostar por diferentes metodologías, estrategias y recursos que promuevan la atención a la diversidad y defiendan los principios inclusivos.
— Las personas que dirijan las actividades y den apoyo a las mismas deben estar coordinadas y deben haber planificado dichas actividades para atender adecuadamente a los visitantes.
— La utilización del apoyo pedagógico adicional al servicio de los alumnos requiere una planificación y coordinación adecuada entre los profesores.
— Los museos o entidades patrimoniales pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas deben tener en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva.
— El papel principal de los líderes es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus museos o entidades patrimoniales.

Hablar de buenas prácticas de educación patrimonial inclusiva es una cuestión emergente que está comenzando a tomar peso en los últimos años. La inclusión educativa y social de todas las personas es un objetivo actual de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

Aerila, J. A., M. L. Rönkkö y S. Grönman (2016): «Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education», *Visitor Studies,* vol. 19, n. 2, pp. 144-155, disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187>.

Ainscow, M. (2012): «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional», *Revista de Educación Inclusiva,* vol. 5, n. 2, pp. 39-49.

— (2009): «Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years», *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 21, n. 1, pp. 1-21, disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/09243450903569759>.

— (2020): «Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences», *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* vol. 6, n. 1, pp. 7-16.

Ainscow, M. y K. Messiou (2016): «Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity», *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 27, n. 1, pp. 45-61, disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson y otros (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion,* Nueva York: Routledge.

Apostolopoulou, A., L. M. Carvoeiras y A. Klonari (2014): «Cultural Heritage and Education. Integrating tour maps in a bilateral Project», *European Journal of Geography,* vol. 5, n. 4, pp. 67-77.

Asensio Brouard, M., J. Santacana Mestre y O. Fontal Merillas (2016): «Inclusión en patrimonio y museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad», *Her&Mus. Heritage & Museography,* vol. 17, pp. 39-56.

Avelar, S. (2018): «La educación inclusiva del patrimonio cultural y natural como herramienta para la salvaguarda del mismo en la región centroamericana», F. Quiles, A. Quiñónez, C. Cruz y C. Padilla: *Como Bálsamo de Fierabrás. Cultura en tiempos y territorios en conflictos,* Sevilla: Cuadernos del Aula, pp. 178-182.

Barghi, R., Z. Zakaria, A. Hamzah y N. Hashim (2017): «Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia», *Teaching and Teacher Education,* vol. 61, n. 1, pp. 124-131, disponible en línea en <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>.

Booth, T. y M. Ainscow (2011): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3.ª ed.), Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Borghi, B. y R. Dondarini (2015): *Le radici per volare,* Argelato: Minerva.

Consejo de Europa (27 de octubre de 2005): *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society,* Faro.

Cuenca López, J. M., M. J. Martín Cáceres y J. Estepa Giménez (2020): «Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía», *Aula abierta,* vol. 49, n. 1, pp. 45-54, disponible en línea en <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>.

Cuenca-López, J. M., S. Molina-Puche y M. J. Martín-Cáceres (2018): «Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España», *Arbor,* vol. 194, n. 788, pp. 1-13, disponible en línea en <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>.

Cuenca, J. M. y M. J. Martín Cáceres (2014): *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos,* Gijón: Trea.

Dyson, A. y F. Gallannaugh (2007). «National policy and the development of inclusive school practices: a case study», *Cambridge Journal of Education,* 37(4), 473-488, disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/03057640701705690>.

Echeita, G. y D. Navarro (2014): «Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas», *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas,* vol. 46, pp. 141-162.

Espinosa Ruíz, A. y C. Bonmatí Lledó (2014): «Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio», A. Domínguez, J. García y P. Lavado (eds.): *Actas del*

II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad, Huesca: Universidad de Zaragoza, pp. 57-73.

Estepa, J. y J. M. Cuenca (2006): «La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica», R. Calaf y O. Fontal: *Miradas al patrimonio,* Gijón: Trea, pp. 51-71.

Falk, J. H. (2016): *Identity and the museum visitor experience,* Londres: Routledge.

Falk, J. H., L. D. Dierking y M. Adams (2011): «Living in a learning society: museums and free-choice learning», S. Macdonald: *A companion to museum studies,* Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 323-339.

Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa,* Madrid: Morata.

Fontal, O. (2013) (coord.): *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas,* Gijón: Trea.

Fontal, O. y S. Marín-Cepeda (2018): «Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio», *CADMO,* vol. 18, pp. 7-24, 10.3280/CAD2018-001003.

Fontal, O. y A. Ibáñez (2017): «La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto», *Revista de Educación,* vol. 375, pp. 184-214.

Franzini, A. (2019): «Il Museo del Giocattolo e del Bambino: 30 anni di bambini "a Museo". Prima porta aperta verso la conoscenza del patrimonio artistico e culturale italiano», *ENTHYMEMA,* vol. 23, pp. 411-415, disponible en línea en <https://doi.org/10.13130/2037-2426/11937>.

Gómez Hurtado, I. (2012): *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos,* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Güler-Biyikli, S. y C. C. Aslan (2013): «Review of Cultural Heritage Education in Turkish Schools (1962-2011)», *Journal Public Archaeology,* vol. 12, n. 4, pp. 255-270, disponible en línea en <https://doi.org/10.1179/1465518714Z.00000000047>.

Hooper-Grenhill, E. (2013): *Museums and their visitors,* Londres: Routledge.

Juncá, J. A. (2012). *Accesibilidad y patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible,* disponible en línea en <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3174/168927.pdf?sequence=1>.

Kanari, H. y V. Argyropoulos (2014): «Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities», *International Journal of the Inclusive Museum,* vol. 6, n. 3, pp. 13-26, disponible en línea en <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v06i03/58333>.

Kim, J. W. (2020): «A Study on Culture and Art Education as a Method for the Realization of Inclusive Values in an Inclusive Art Museum», *Korean Journal of Culture and Arts Education Studies,* vol. 15, n. 2, 135-161.

Kools, M. y L. Stoll (2016): *What Makes a School a Learning Organisation?,* París: oecd Publishing.

López, V. (2014): «Un nuevo mensaje y un nuevo medio: estudio de caso sobre una nueva estrategia para la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles», O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria y L. Martín: *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial,* Madrid: ipce/oepe, pp. 653-662.

Marín-Cepeda, S. (2013a): «Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad», *Pulso,* vol. 36, pp. 115-132.

— (2013b): *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización,* tesis doctoral, Valladolid: Universidad de Valladolid.

Marín-Cepeda, S., S. García Ceballos, N. Vicent, I. Gillate y C. Gómez-Redondo (2017): «Educación patrimonial inclusiva en oepe: un estudio prospectivo», *Revista de Educación,* vol. 375, pp. 110-135, 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337.

Martínez Gil, T., V. López Benito y J. Santacana Mestre (2016): «La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización», *Andamio:Revista de la didáctica de la historia,* vol. 2, n. 3, pp. 81-97.

Mattozzi, I. (2008): «Il museo nel curricolo di sto-

ria: una questione di trasposizione didattica», M. T. Rabitti y C. Santini: *Il museo nel curricolo di storia,* Milán: Franco Angeli, pp. 40-55.

Micieli-Voutsinas, J. (2017): «An absent presence: Affective heritage at the National September 11th Memorial & Museum», *Emotion, Space and Society,* vol. 24, pp. 93-104, disponible en línea en <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.09.005>.

Muntaner, J., M. R. Roselló y B. De la Iglesia (2016): «Buenas prácticas en educación inclusiva», *Educatio Siglo xxi,* vol. 34, n. 1, pp. 31-50, disponible en línea en <https://doi.org/10.6018/j/252521>.

Mygind, L., T. Kryger, G. Sidenius, J. Schipperijn y P. Bentsen (2019): «A school excursion to a museum can promote physical activity in children by integrating movement into curricular activities», *European Physical Education Review,* vol. 25, n. 1, pp. 35-47, disponible en línea en <https://doi.org/10.1177/1356336X17700660>.

Nam, Y.-L. (2020): «The Meaning of Critical Multicultural Museum Education Based on the SI Model», *Journal of Research in Art Education,* vol. 21, n. 2, pp. 93-113, disponible en línea en <https://www.sciencegate.app/doi/abs/10.20977/kkosea.2020.21.2.93>.

Newman A. y H. McLean (2007): «Heritage builds communities: The application of heritage resources to the problems of social exclusion», *International Journal of Heritage Studies,* vol. 4, n. 3-4, pp. 143-153, disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/13527259808722232>.

Pablos-González, L. y O. Fontal Merillas (2020): «La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con tea», *Educatio Siglo xxi,* vol. 38, pp. 99-118, disponible en línea en <https://doi.org/10.6018/educatio.413431>.

Pablos, L. y O. Fontal (2018a): «Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con tea», *Pulso. Revista de Educación,* vol. 41, pp. 35-48.

— (2018b): «Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con tea: los museos capacitantes», *Arteterapia,* vol. 13, pp. 39-52, disponible en línea en <https://doi.org/10.5209/ARTE.60129>.

Pérez, S. y O. Fontal (2014): «Educación patrimonial y sordera. ¿Clave para el trabajo cognitivo y experiencial con el colectivo sordo?», O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria y L. Martín: *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial,* Madrid: ipce/oepe, pp. 963-970.

Pozuelos, F. J. (2007): «Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias», *Colección colaboración pedagógica,* vol. 18, pp. 14-75.

Puyuelo Cazorla, M., M. Val Fiel, L. Merino Sanjuan y F. Felip Miralles (2011): «Representaciones virtuales y otros recursos técnicos en la accesibilidad al patrimonio cultural», *ega. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica,* vol. 16, n. 17, pp. 164-173, disponible en línea en <https://doi.org/10.4995/ega.2011.919>.

Rauch, F. (2016): «Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme», *Educational Action Research,* vol. 24, n. 1, pp. 34-45, disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>.

Rodríguez, G., J. Gil y J. García (1996): *Metodología de la investigación cualitativa,* Málaga: Aljibe.

Semedo, A. (2015): «Representações e identidade em exposições de museus», *Clío. History and History Teaching,* vol. 41, disponible en línea en <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>.

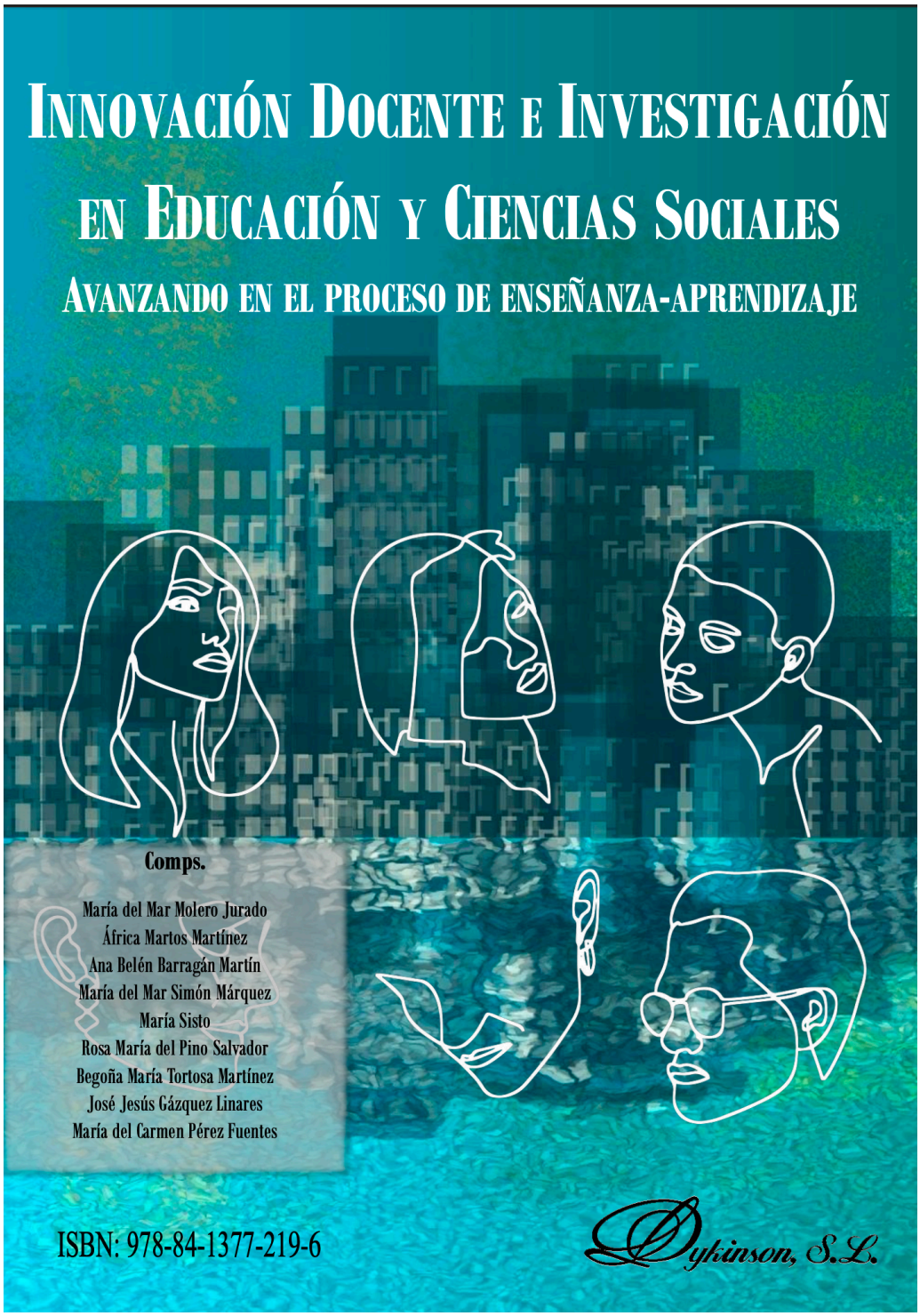
4.2.8. Gómez Hurtado, I. (2020). Hacia una educación patrimonial inclusiva: una propuesta didáctica para todos. En M.M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R. M. Del pino, B. M. Tortosa, J.J. Gázquez, M.C. Pérez. (2020). Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 663-672). Dykinson.

La editorial Dykinson, S.L., editorial independiente, con más de 40 años de experiencia ofrece especialización bibliográfica para los profesionales del mundo jurídico, la economía y empresa, humanidades, Educación, psicología,…;respondiendo a la demanda bibliográfica de estos, así como de investigadores, docentes e interesados por estas materias, Dykinson desarrolla la publicación de ensayos, monografías, estudios, libros electrónicos (ebooks), manuales, etc., con lo que de manera continua va actualizando y ampliando los conocimientos especializados, que difunde y distribuye. La Editorial Dykinson ha sido clasificada, en su especialidad científica, entre las 6 mejores editoriales españolas por dos proyectos de investigación:

- SPI (Scholarly Publishers Indicators), sistema de información que ofrece indicadores y herramientas relacionados con las editoriales científicas o de interés para la investigación en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Puede consultar información completa del proyecto en http://ilia.cchs.csic.es/SPI/index.html.
- Book Publishers Library Metrics, índice bibliométrico que pretende medir la difusióny visibilidad de las editoriales de libros científicos en el ámbito de las Humanidades y Ciencias Sociales. Puede consultar la información completa en http://www.librarymetricsforbookpublishers.infoec3.es. Recientemente, y para acreditar que los trabajos editados han superado un proceso de evaluación y calidad, seha establecido el proceso anónimo de revisión por pares.

Tabla 35.
Publicación 8

Editorial	Dykinson S. L.
ISBN	978-84-1324-493-8
País	España
URL	http://www.editorialdykinson.com/quienes-somos/
Indizada en	SPI Q1 Fundada en 1973, en Dykinson llevamos casi 50 años a su servicio en nuestra librería de la calle Meléndez Valdés, en el Barrio de Argüelles de Madrid. Especializados en libros jurídicos, universitarios, de economía-empresa, ciencias sociales y humanidades, y con un personal altamente cualificado, nuestra librería está completamente informatizada, pudiendo ofrecerle, entre otros, los siguientes servicios: Servicio de información bibliográfica a través de nuestro boletín por e-mail, y nuestros catálogos en papel. Búsqueda de obras de difícil localización (libros agotados y antiguos). Envíos a España y el extranjero. En Madrid capital, entregas a domicilio. Envíos de catálogos gratuitos sobre bibliografía recomendada en la UNED. Suscripción a revistas y bases de datos Servicio especializado para Bibliotecas Obtuvo el SELLO DE CALIDAD DE LAS LIBRERÍAS, en base al cumplimiento de los requisitos obligatorios, recogidos en el Referencial del Sello de Calidad de las Librerías, certificado el año 2016 por La Asociación de las Cámaras del Libro de España y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (reconocimiento a la calidad y excelencia de las librerías)


INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
AVANZANDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
Comps.
María del Mar Molero Jurado
África Martos Martínez
Ana Belén Barragán Martín
María del Mar Simón Márquez
María Sisto
Rosa María del Pino Salvador
Begoña María Tortosa Martínez
José Jesús Gázquez Linares
María del Carmen Pérez Fuentes
ISBN: 978-84-1377-219-6
Dykinson, S.L.

CAPÍTULO 60

HACIA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL INCLUSIVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TODOS

INMACULADA GÓMEZ HURTADO
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

Atender a la diversidad de las personas en nuestra sociedad es hoy un reto prioritario. Conseguir dar respuesta a las características individuales de cada ser es un objetivo común desde las diferentes disciplinas para promover el desarrollo global de las personas y, así la evolución positiva de nuestra sociedad. En el ámbito educativo, la educación inclusiva aparece con el objetivo de eliminar la exclusión social provocada por actitudes y respuestas a la diversidad en la raza, clase social, etnia, religión género y capacidad, considerando que la educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa y equitativa (Ainscow, 2020).

El patrimonio se convierte así en un recurso esencial que contribuye a la atención inclusiva de todas las personas, dado que el valor de este reside prioritariamente en las personas, estando el patrimonio también presente de diferentes formas, teniendo una naturaleza múltiple con una visión caleidoscópica (Fontal, 2013) y holística (Estepa y Cuenca, 2006) que permite que llegue de diversas a maneras a las diferentes características que tiene cada individuo.

Defender una educación patrimonial inclusiva es una apuesta segura para dar respuesta a la idiosincrasia de cada persona, siendo esta un camino para conseguir el desarrollo pleno o la potencialización de sus capacidades, generando así "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" (Marín, 2013a, p.397). Para ello, la accesibilidad del patrimonio es un requisito indispensable (Espinosa y Bonmatí, 2014; Juncá, 2012; Pablos y Fontal, 2020), dado que el patrimonio se convierte en un elemento transportador de diferentes respuestas ante la diversidad de las personas, provocando diferentes emociones que potencian las capacidades individuales, conectando así la diversidad de patrimonios con la diversidad de personas.

El aumento de investigaciones en esta línea muestra como el patrimonio se ha convertido en un recurso importante a la hora de dar respuesta a todas las personas, en general, y a las personas con capacidades diferentes, en particular (Marín, 2013a;

2013b). El patrimonio inclusivo (Avelar, 2018; Fontal y Marín, 2018; Kim, 2020; Marín et al., 2017), la accesibilidad del patrimonio (Pablos y Fontal, 2020), el análisis de propuestas didácticas patrimoniales inclusivas (Marín, 2013a y b; Martínez, López, y Santacana, 2016), el estudio del aporte del patrimonio a personas con capacidades diferentes (Franzini, 2019; Kanari y Argyropoulos, 2014; Mygind et al., 2019; Pablos y Fontal, 2018a y b), la educación patrimonial inclusiva en museos (Asensio, Santacana, y Fontal, 2016), son algunos temas emergentes en esta línea. Estas investigaciones ponen de relieve que el patrimonio se constituye como un elemento que debe ser accesible a todos y todas, llegando así a todas las personas, ofreciéndoles la posibilidad de enriquecerse del valor que se construye en la interacción entre el patrimonio y las personas, provocando emociones que, a su vez, producen un desarrollo en las potencialidades de cada cual y aboga por la construcción de ciudadanos críticos y responsables totalmente incluidos en nuestra sociedad.

Trabajar el patrimonio conlleva partir de una perspectiva concreta de Educación Patrimonial. La inclusión de todos y todas es nuestro objetivo prioritario a la hora de desarrollar propuestas didácticas patrimoniales. De esta forma, estamos de acuerdo con una mirada hacia la educación patrimonial que tiene como finalidad "la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales" (Estepa y Cuenca, 2006, pp.53-54). Para el desarrollo de esta finalidad, es necesario planificar de forma coherente unos contenidos conexionados con los objetivos, siendo el patrimonio un elemento importante a trabajar como contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), como objetivo en sí mismo y como recurso (Cuenca, Estepa, y Martín, 2011).

Esta concepción de Educación Patrimonial nos lleva a la construcción de una sociedad inclusiva en la cual los elementos patrimoniales constituyan una fuente para el desarrollo de las personas promoviendo aquellas características individuales que puedan enriquecer a la sociedad y que a su vez se enriquezcan con el patrimonio construyendo su identidad desde una perspectiva global.

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum no se basa en una metodología que enfoque los contenidos de siempre mediante una dinámica distinta. Este modelo no sigue a una corriente determinada, ni se relaciona a una teoría aplicada si no que sus principios proceden de perspectivas diferentes. Se fundamenta en el intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones sociales y de convivencia.

La educación Patrimonial apuesta por la promoción de propuestas didácticas que se apoyen en los principios básicos del modelo investigador, dado que este modelo produce buenos resultados, y esto conlleva no solo la conservación del patrimonio, sino que este sirva como media para llegar a conocer, para valorar,

disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos (Cuenca, Estepa, y Martín, 2016). De esta forma, el trabajo por proyectos, está íntimamente ligado a la Educación Patrimonial, ya que es una metodología didáctica basada en este modelo investigador que puede ayudar a enormemente al desarrollo de la socialización y la construcción de ciudadanos críticos a través del patrimonio.

De acuerdo con Baña, Losada, Fiel, Núñez, y Aboy (2018), tanto el aprendizaje cooperativo como el trabajo por proyectos provocan una mayor flexibilidad en el alumnado desarrollando niveles de mayor responsabilidad, facilitan la inclusión de las personas y se desarrollan valores como la ayuda mutua, el valor del grupo y la necesidad de valorar a todas las personas. Esto hace que dichas estrategias se conviertan en facilitadores de la inclusión en el aula.

Tanto el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) como el Trastorno del Espectro Autista tienen una prevalencia alta a nivel mundial. Existen síntomas comunes en ambos casos que, en algunas veces dificulta el diagnóstico. El TDAH se caracteriza por síntomas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Los TEA presenta una amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro, algunos de los más comunes son: fallas en la comunicación e interacción social, déficits en la capacidad de imaginar, alteraciones en las funciones atencionales y ejecutivas (memoria de trabajo e inhibición de respuesta) y un patrón repetitivo y rígido del comportamiento. En muchos de TEA se presentan también los principales síntomas del TDAH y con frecuencia dichos síntomas provocan en estos sujetos mayor disfunción y menor eficacia del tratamiento que reciben. Estas semejanzas se han observado en el área clínica pero sus bases neurobiológicas han sido poco estudiadas (Proal, Olvera, Blancas, Chalita, y Castellanos, 2013). No obstante, el alumnado con TEA, por ejemplo, tiene menos dificultades en las funciones ejecutivas, presentan mejor memoria de trabajo, planificación e índice metacognitivo, sin embargo, se observa grandes problemas para el cambio (Berenguer, Roselló, Miranda, Baixauli, y Palomero 2016).

Las estrategias educativas utilizadas en ambos trastornos son muy similares y pueden ser utilizadas de forma indiferente en muchos casos enriqueciendo el uso de diferentes estrategias y recursos el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna en favor de su desarrollo global. En ambos, es necesaria una terapia individualizada cognitiva-conductual con profesionales experto y diferentes estrategias a llevar a cabo en el aula Entre las estrategias a utilizar se destacan apoyos visuales, cambios de entonación, organización del tiempo, uso de la agenda, división de tareas, autoinstrucciones, ignorar conductas, etc. (Orjales, 1998). En cuanto al alumnado con TEA, es evidente la importancia de la enseñanza

estructurada, el uso de pictogramas, agendas, adquisición de rutinas, historias sociales, etc. (Fortuny y Sanbuja, 2019).

Sin embargo, aunque estamos hablando de estrategias y recursos didácticos específicos, apostamos por una educación para todos, una educación inclusiva que atienda las características de todo el alumnado. Para ello, nos centramos en las metodologías didácticas ya explicadas anteriormente, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo como medio más adecuado para dar respuesta a todos los niños y niñas.

En el presente capítulo, realizamos una propuesta didáctica que tiene por objetivo general acercar, conocer, valorar y disfrutar el patrimonio a todo el alumnado de la Educación Primaria, teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, haciendo las adaptaciones pertinentes para los niños y niñas con TEA y/o TDAH, usando el patrimonio como elemento evocador de emociones y precursor del desarrollo de habilidades tales como la creatividad, la empatía, el respeto, etc. y el desarrollo cognitivo.

METODOLOGÍA

La propuesta didáctica de Educación Patrimonial que presentamos se desarrolla a través de la metodología didáctica de trabajo por proyectos, la cual es complementada por otras estrategias o técnicas didácticas generales tales como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje servicio, los talleres y rincones.

Siguiendo a Pozuelos (2007), nuestro proyecto de Educación Patrimonial, titulado "Huelva se siente", tiene las siguientes fases:

Figura 1. Fases de la propuesta didáctica "Huelva se siente". Fuente: Elaboración propia

Los fundamentos pedagógicos en los cuales se sustenta dicha propuesta didáctica coinciden con los defendidos por diferentes autores como Trueba (2000) o Álvarez (2010), Estos fundamentos son complementados por las buenas prácticas a

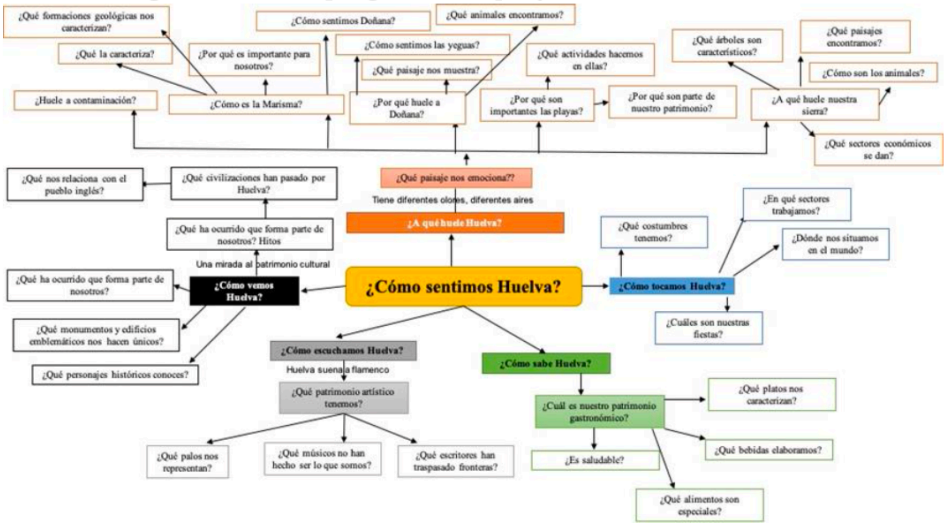
tener en cuenta para el desarrollo de una buena propuesta de educación patrimonial especificada por Cuenca, Martín-Cáceres, y Estepa (2020).

Además, se han utilizado estrategias específicas como pictogramas, autoinstrucciones, agendas, historias sociales, etc., para alumnado con TDAH y TEA que pueden beneficiar al grupo para el desarrollo de una planificación didáctica basada en los principios inclusivos.

La propuesta se ejemplifica en el curso de 6º de Educación Primaria, aunque puede ser adaptada para cualquier nivel de esta etapa.

Propuesta didáctica

Figura 2. Red de preguntas del proyecto "Huelva se siente"



Objetivos generales, contenidos y competencias

Tabla 1. Objetivos y contenidos

Objetivos	Contenidos
Conocer y valorar el patrimonio natural y cultura de Andalucía y España y contribuir activamente a su conservación y mejora, mostrando un comportamiento humano responsable y cívico	Valoración del patrimonio de Huelva Reconocimiento de los elementos patrimoniales de Huelva Análisis de los diferentes patrimonios de Huelva
Trabajar el concepto de patrimonio	Concepto de patrimonio
Despertar el interés del alumnado por conocer la provincia de Huelva	Adquisición de actitudes de respeto ante el patrimonio de la ciudad
Identificar los propios sentimientos y emociones y comunicarlos a los demás	Conservación, valoración y disfrute del patrimonio Tipos de patrimonio
Promover el conocimiento y respeto hacia al otro	Reconocimiento de los tipos de patrimonio Conocimiento de sí mismo
Analizar los diferentes paisajes existentes en Huelva	

Tabla 1. Objetivos y contenidos (continuación)

Objetivos	Contenidos
Reconocer los elementos paisajísticos de los parajes naturales	Conocimiento, expresión y gestión de las propias emociones
Conocer la fauna y la flora de Huelva	Los paisajes
Expresar las emociones que evocan los diferentes lugares de Huelva	Identificación de diferentes elementos paisajísticos
Conocer las principales costumbres y fiestas de Huelva	Fauna y flora de Huelva
Estudiar el patrimonio gastronómico	Costumbres y fiestas onubenses
Reconocer los patos típicos de Huelva	Conocimiento del patrimonio gastronómico de Huelva
Analizar los diferentes alimentos más representativos de Huelva	Desarrollo de la identidad
Identificar los elementos básicos de una dieta saludable	Conocimiento de los diferentes hitos históricos
Identificar los diferentes elementos patrimoniales de Huelva	Construcción de un eje cronológico
Desarrollar la identidad individual y colectiva del alumnado	Elaboración de una caja cronológica
Conocer los diferentes hitos históricos que han marcado la historia de Huelva	Identificación de diferentes personajes relevante en la historia de Huelva
Reconocer los monumentos y edificios emblemáticos de Huelva	Sectores económicos
Identificar personajes históricos relevantes de Huelva	El flamenco: el fandango
Estudiar los diferentes sectores económicos en relación a las profesiones de Huelva	Expresión de textos orales y escritos
Reconocer emociones ante los diferentes elementos patrimoniales	Resolución de problemas
Reconocer los productos americanos exportados a Huelva	Respeto al otro
Situar a Huelva en el mapa del mundo y de España	Reconocimiento de los alimentos típicos de Huelva
Estudiar los palos del flamenco más importantes de Huelva	Identificación de los sentimiento y emociones y expresión de los mismos
Conocer los músicos más reconocidos en la historia de Huelva	
Estudiar los escritores más ilustres de Huelva	
Trabajar la orientación en el espacio	
Trabajar los diferentes sentidos a través de la interacción con los elementos patrimoniales	
Promover el desarrollo de la identidad y autonomía personal	
Reconocer el impacto de las actividades humanas sobre el medio	
Expresar textos orales literarios y no literarios	
Producir textos propios de los medios de comunicación social	
Identificar problemas de la vida cotidiana utilizando diferentes operaciones	
Resolver problemas de la vida real utilizando diferentes medidas	

Las siete competencias se llevan a cabo a lo largo de las diferentes actividades globales que se desarrollan en el proyecto propuesto.

Actividades

Se presenta una breve descripción de cada uno de las actividades a realizar. Al comienzo de cada clase la maestra/o, realizará un resumen del día anterior acompañado de un esquema en la pizarra, explicará la actividad a desarrollar y colocará un pictograma representativo de cada tarea en la pizarra. En el aula habrá un panel, con los procesos que se realizan más en el aula (hablar con el compañero, realizar una pregunta al profesor, etc.) y el rincón de autoinstrucciones en el cual se podrán encontrar aquellas que son más utilizadas (salir al patio, hacer un examen, apuntar la tarea, etc.). Se incluirán algunas más concretas relacionadas con el proyecto a trabajar.

Tabla 2. Actividades

Tipo de Actividad	Título de la actividad	Descripción breve
Inicial/ Planificación	¿Cómo sentimos Huelva?	Se crearán cinco rincones en el aula, uno por cada sentido. El alumnado pasará por los diferentes rincones, llevará un pasaporte turístico en el cual deberá anotar los resultados de cada rincón. Se le dará a cada grupo un plano con los diferentes rincones y un pictograma que identifique cada cual. Se explicitará el trayecto a realizar por cada grupo de manera visual. En cada uno de ellos se desarrollará una tarea: Tarea 1. Rincón ¿Cómo huele Huelva? Fragancias con paisajes Tarea 2. Rincón ¿Cómo vemos Huelva? Búsqueda de imágenes en el collage de patrimonio. Tarea 3. Rincón ¿cómo se escucha Huelva? Escucha y elección de estilos musicales de Huelva. Tarea 4. Rincón ¿Cómo sabe Huelva? Cata de productos onubenses. Tarea 5. Rincón ¿Cómo tocamos Huelva? Dramatización de fiestas y costumbres Se terminará la actividad elaborando la red de preguntas que se irá resolviendo a lo largo del proyecto, la cual quedará colgada en la pared del aula. Cada alumno/a comentará en gran grupo cómo se ha sentido en cada uno de los rincones
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Cómo sentimos Huelva en una cajita?	Se le dará a cada alumno una caja con cinco pictogramas. Cada alumno/a deberá ordenar los pictogramas según considere. El orden de los pictogramas será el orden de las tareas a realizar en la actividad. El alumnado llevará a cabo una caja de vida la cual cumplimentará con una entrevista a sus abuelos o abuelas. Con la información recogida, contrastará los datos en una búsqueda en internet. Finalmente, cada alumno/a expondrá en el aula los elementos introducidos y las emociones que provocan en él. Cada objeto irá acompañado de su correspondiente pictograma

Tabla 2. Actividades (continuación)

Tipo de Actividad	Título de la actividad	Descripción breve
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Qué me emociona? El cuaderno patrimonial emocional	Durante todo el proyecto nos acompañará el cuaderno patrimonial emocional. En el aula habrá una tabla de doble entrada en la cual se colocará el nombre del alumno/a en un lateral y el elemento patrimonial trabajado en el otro. Cuando finalice una actividad cada alumno/a deberá colocar la emoción que ha sentido y realizará una ficha la cual recogerá el elemento patrimonial, la información básica del mismo, porqué siente la emoción colocada con dicho elemento y un recuerdo que tenga relacionado con el mismo
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Cómo huele Huelva?	Se realizará una tarea con cada uno de los paisajes a los que "huele" Huelva. Abriremos una fragancia que nos trasportará a cada lugar y, a partir de la apertura del tarro, investigaremos los elementos de cada paisaje, la flora y la fauna, las actividades que realiza el hombre en ellos, etc. Se formarán grupo y cada uno de ellos deberá realizar una revista informativa del paisaje que le ha tocado. Finalmente, realizaremos una exposición de las diferentes revistas y destacaran la noticia que más les haya gustado
	¿Cómo escuchamos Huelva?	Nos visitará un músico y una escritora de Huelva que interpretará diferentes estilos o palos típicos de Huelva. El alumnado previamente habrá construido una entrevista a realizar. Una vez realizada la entrevista analizaremos la información y cada grupo deberá elaborar una infografía de uno de los personajes que hayan destacado los entrevistados
	¿Cómo vemos Huelva?	Realizaremos una salida a distintos lugares emblemáticos de Huelva. La salida se realizará de la siguiente forma: Actividad previa a la salida: Dividimos el aula en diferentes rincones: Rincón 1: En este rincón jugaremos al memory de Huelva. Rincón 2: El alumnado jugará al "Doble" patrimonial. Rincón 3. Jugaremos al "Uno" patrimonial. Rincón 4. Pasapalabra Patrimonial. Rincón 5. El alumnado deberá explicar qué lugares de Huelva son sus favoritos y explicar porqué Actividad salida: Se le repartirá al alumnado un libreto patrimonial compuesto por fichas donde tendrá que recaudar la información sobre el elemento patrimonio que ven: nombre, uso, época…y explicar qué emoción le ha trasmitido. Se les dará una Tablet a cada grupo para que fotografíe aquellas barreras que existan a la hora de visitar los elementos patrimoniales. Para ello, previamente encontraremos un puzle en la clase que tiene un enigma el cual debe ser solucionado con una gyncana por la ciudad Se realizarán paradas en el Barrio Obrero, el cabezo del Conquero, la Casa Colón, el Berdigón 14, el Palacio de Mora Claros, etc. En cada uno de los lugares habrá una cata de un alimento típico de Huelva y un olor característico. Se le propondrá un reto en cada sitio Después de la salida. Una vez terminada la yincana, el alumnado en grupos de cuatro tendrá que realizar un video informativo sobre los elementos visitados introduciendo en ellos descripciones sobre cómo se han sentido en cada lugar. El alumnado deberá realizar también una propuesta para hacer más accesible los lugares e introducir en el video las recomendaciones

Tabla 2. Actividades (continuación)

Tipo de Actividad	Título de la actividad	Descripción breve
	¿Cómo vemos Huelva?	Cada grupo profundizará en uno de los lugares o alimentos catados a través de la actividad del folio giratorio. Finalmente, tendrán que elaborar un póster científico con la información e imágenes del elemento estudiado. Posteriormente, se realizará una exposición de pósteres
	¿Cómo tocamos Huelva?	A lo largo de todo el proyecto, tendremos el rincón festivo, un día a la semana un papá o una mamá nos visitará y contará una costumbre o fiesta de Huelva. Traerá objetos, documentos, etc. que quiera para explicarla. Al final, realizaremos una pieza de un gran puzle con la imagen de la fiesta y la emoción que provoca en la familia que nos visita
Desarrollo (Búsqueda/Estructuración)	¿Sientes Huelva?	Se llevarán a cabo diferentes talleres o rincones en el aula Rincón 1. El alumnado tendrá que ordenar diferentes historias sociales relacionadas con conductas ante situaciones con elementos patrimoniales, por ejemplo, cómo actuar en diferentes lugares emblemáticos de la ciudad de Huelva, cómo se lleva a cabo una receta típica de Huelva, cómo debo comprar un producto, cómo debo visitar el Museo de Huelva, etc. Taller 2. Elaboración de una ruta turística titulada "Por los cinco sentidos". El alumnado deberá seleccionar cinco lugares patrimoniales y organizar una ruta turística para llevar a cabo el último día del proyecto Para ello, deberá elaborar mapas, cuadernos de investigación, calcular gastos, realizar las llamadas pertinentes, etc. Taller 3. Recreación de un elemento patrimonial artístico. Elaboración de una ficha en la cual se concrete qué es, su historia y porqué se ha seleccionado. Imagen de la recreación y vínculo o enlace si fuera necesario (audio o video). Con todas las fichas se creará nuestro Libro "Sentimos el arte de Huelva"
Evaluación	¿Qué hemos sentido de Huelva?	El alumnado preparará un informativo sobre los elementos patrimoniales que hemos trabajado. Para ello, en grupo tendrán que redactar una noticia sobre uno de los elementos teniendo en cuenta la información recogida a lo largo del proyecto. En la noticia deberán hacer referencia a cómo se han sentido y cómo mejorarían la accesibilidad al elemento estudiado. Al final cada uno dirá brevemente qué es lo más les ha gustado. Una vez construidas las noticias se grabará el programa y, un grupo voluntario realizará el montaje del informativo. Este video se mostrará a las familias al final

Recursos

Los recursos se presentan en el siguiente gráfico:

Figura 3. Recursos utilizados durante el proyecto

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Desarrollar una educación patrimonial inclusiva conlleva tener como punto de mira conseguir que todas las personas tengan accesibilidad al patrimonio y puedan desarrollar las interacciones con el mismo de manera adecuada. Para ello, se deben tener en cuenta algunas líneas que hacen posible que se lleve a cabo una buena práctica de educación patrimonial para la inclusión.

La propuesta que hemos presentado tiene en cuenta las características del alumnado de Educación Primaria y utiliza actividades que favorecen el desarrollo de las potencialidades del alumnado con TDAH y TEA. Estamos convencidos del valor emocional que produce el patrimonio en las personas, por lo que el planteamiento realizado se ha llevado a cabo desde un punto de vista emocional.

Los vínculos con los elementos patrimoniales nos ayudan al desarrollo global de la persona, por lo que el patrimonio se convierte en un elemento con importante repercusión en el desarrollo global de las mismas de tal forma que adquiere, en ocasiones, un valor terapéutico.

Tener una sociedad inclusiva que atienda las características de todas las personas depende de las actitudes y pensamiento que hemos construido. Llevar a cabo buenas prácticas de educación patrimonial lleva consigo la finalidad de conocer, valorar, conservar y disfrutar el patrimonio.

Trabajo financiado por el Subprograma de movilidad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Convocatoria de Becas José Castillejo 2017. "Trabajo desarrollado dentro del proyecto EPITEC: "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-67953-P, y fondos FEDER de la Unión Europea".

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16.

Álvarez, L. (2010). Los pequeños proyectos de investigación, una herramienta de trabajo. *Revista Digital Eduinnova, 24*, 29-31.

Avelar, S. (2018). La Educación Inclusiva del Patrimonio Cultural y Natural como herramienta para la salvaguarda del mismo en la Región Centroamericana. (178-182). En Quiles, F.; Quiñónez, A.; Cruz, C. y Padilla, C. *Como Bálsamo de Fierabrás. Cultura en tiempos y territorios en conflictos*. Sevilla: Cuadernos del Aula.

Baña, M.; Losada, L.; Fiel, R.; Núñez, E., y Aboy, N. (2018). El aprendizaje cooperativo y la inclusión del alumnado con trastorno del espectro del autismo en aulas ordinarias. En *X Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Recuperado de http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/151.pdf

Berenguer, C. Forner, C., Roselló, B., Miranda Casas, A., Baixauli, I., y Palomero, B. (2016). Funciones ejecutivas y motivación de niños con trastorno de espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 103-112.

Cuenca, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España, 5*, 44-57.

Cuenca, J.M.; Estepa, J., y Martín Cáceres. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Espinosa, A., y Bonmatí, C. (2014). Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio. En Domínguez, A.; García, J. y Lavado, P. Actas del *II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad* (pp. 57-73). Huesca: Universidad de Zaragoza.

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 Calaf, R.. y Fontal, O. (eds.) *Miradas al patrimonio* (pp.51-71). Oviedo: Trea.

Fontal, O.; Marín-Cepeda, S. (2018). Patrimonio inclusivo: hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio. *CADMO, 18*, 7-24.
Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

Fortuny, R., & Sanahuja, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación, 44*(1), 62-92.

Franzini, A. (2019). Il Museo del Giocattolo e del Bambino: 30 anni di bambini 'a Museo'– Prima porta aperta verso la conoscenza del patrimonio artistico e culturale italiano. *ENTHYMEMA, 23,* 411-415.

Juncá, J.A. (2012). *Accesibilidad y patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible*. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3174/168927.pdf?sequence=1

Kanari, H., y Argyropoulos, V. (2014). Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities. *International Journal of the Inclusive Museum, 6*(3), p.13-26.

Kim, J.W. (2020). A Study on Culture and Art Education as a Method for the Realization of Inclusive Values in an Inclusive Art Museum. *Korean Journal of Culture and Arts Education Studies, 15*(2), 135-161.

Marín, S. (2013a). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Marín, S. (2013b). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso, 36*, 115-132

Marín-Cepeda, S., García Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I., y Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación, 375*, 110-135.

Martínez, T., López, V., y Santacana, J. (2016). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio, Revista de la Didáctica de la Historia, 2*(3), 81-97.

Mygind, L., Kryger, T., Sidenius, G., Schipperijn, J., y Bentsen, P. (2019). A school excursion to a museum can promote physical activity in children by integrating movement into curricular activities. *European Physical Education Review, 25*(1), 35-47.

Orjales, I. (1998). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid, España: CEPE.

Pablos, L., y Fontal, O. (2018a). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. Pulso. *Revista de Educación, 41*, 35-48.

Pablos, L., y Fontal, O. (2018b). Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: los museos capacitantes. *Arteterapia, 13*, 39-52.

Pablos-González, L., y Fontal, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educatio Siglo XXI, 38,* 99-118.

Proal, E., Olvera, J. G., Blancas, Á. S., Chalita, P. J., y Castellanos, F. X. (2013). Neurobiología del autismo y TDAH mediante técnicas de neuroimagen: divergencias y convergencias. *Revista de Neurología, 57*(0 1), S163.

Trueba, B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid, España: De la Torre.

Capítulo 5

Discusión, conclusiones, limitaciones y líneas futuras

"Háblale sobre la diferencia. Convierte la diferencia en habitual. Haz normal la diferencia. Enséñale a que valore la diferencia. Y no es para que sea justa o buena, sino simplemente para que sea humana y práctica. Porque la diferencia es la realidad de nuestro mundo. Y al enseñársela, estás equipándola para sobrevivir en un mundo diverso." (Querida Ijeawele: cómo educar en el feminismo. Chimamanda Ngozi Adichie, P. 44)

Capítulo V. Discusión, conclusiones, limitaciones y líneas futuras

5. Discusión y conclusiones
5.1. Discusión de resultados
5.1.1. Educación Patrimonial e Inclusión: un binomio indisoluble
5.1.2. Qué, para qué y cómo enseñar el patrimonio para atender a la diversidad
5.1.3. El patrimonio como elemento evocador de emociones en personas con capacidades diferentes
5.2. Conclusiones
5.3. Limitaciones y líneas futuras

Resumen

Llegamos al final de la tesis doctoral con este capítulo quinto en el cual intentamos realizar un contraste de los resultados obtenidos en nuestra investigación con los de aquellos estudios que hemos analizado en el marco teórico. Esta discusión de los resultados nos ayudará a llegar una serie de conclusiones que responderán a los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, queremos mostrar una reflexión sobre las principales limitaciones y obstáculos que hemos encontrado en el camino, cerrando dicho capítulo con las nuevas líneas que han emergido de nuestro estudio.

Abstract

We come to the end of the doctoral thesis with this fifth chapter, in which we attempt to contrast the results obtained in our research with those of the studies analysed in the theoretical framework. This discussion of the results will help us reach a series of conclusions that will respond to the specific objectives of the research. Finally, we would like to reflect on the main limitations and obstacles encountered along the way, closing this chapter with the new lines that have emerged from our study.

5. Discusión y conclusiones

Una vez que hemos analizado y descrito los diferentes resultados obtenidos en las distintas subfases de la fase de recogida de campo a través de las publicaciones que componen el compendio, en este capítulo queremos realizar un contraste de todos los datos obtenidos con las investigaciones ya existentes relacionadas con el tópico de nuestra investigación, llegando a una serie de cuestiones fundamentales para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas para atender a la diversidad de las personas con capacidades diferentes en diversos espacios que trabajen con el patrimonio, a través de propuestas didácticas que trabajen las emociones y se basen en principios inclusivos y accesibles.

La realización de la discusión de los resultados viene marcada por los objetivos propuestos en la investigación, teniendo presente en todo momento el objetivo general de la misma:

> *Describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria y su repercusión en el desarrollo emocional de personas con capacidades diferentes*

El cual está ligado al problema de investigación general:

> *¿Cómo atendemos desde la Educación Patrimonial en los museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria a las personas con capacidades diferentes y cómo repercute en su desarrollo emocional?*

Para responder a este problema de investigación, nos planteábamos una serie de objetivos específicos que estaban relacionadas con los problemas de investigación que han guiado nuestro estudio:

Tabla 36.
Objetivos específicos y problemas de investigación

Objetivos	Problemas de investigación
Contrastar los estudios llevados a cabo en el ámbito español respecto a la educación patrimonial y emocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, con los programas diseñados en el ámbito italiano para trabajar el patrimonio y las emociones en las instituciones educativas italianas y su repercusión en el desarrollo de procesos inclusivos, revisando las principales fuentes bibliográficas de dichos contextos.	• ¿Qué vínculos existen entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Atención a la Diversidad? • ¿Qué vínculos existen entre la educación patrimonial, la educación especial/inclusiva y la educación emocional?
Conocer las principales actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados en las escuelas y en los diferentes programas desarrollados por las instituciones patrimoniales y museos para trabajar el patrimonio y cómo contribuyen a atender a la diversidad de todas las personas en el marco italiano.	• ¿Qué actividades, estrategias y recursos didácticos se utilizan en las propuestas didácticas de las entidades patrimoniales de Bolonia?
Conocer la accesibilidad del patrimonio a personas diferentes y cómo las instituciones patrimoniales y museos promueven dicha accesibilidad desde los principios inclusivos en el marco italiano.	¿Cómo es la accesibilidad al patrimonio para personas con capacidades diferentes?
Describir la oferta didáctica boloñesa de diferentes museos analizando las actividades y recursos utilizados para el conocimiento del patrimonio y la accesibilidad del mismo en dichas actividades.	• ¿Qué actividades, estrategias y recursos didácticos se utilizan en las propuestas didácticas de las entidades patrimoniales de Bolonia? • ¿Cómo es la accesibilidad al patrimonio para personas con capacidades diferentes?
Realizar un estudio de caso del proyecto "Le radici per volare" profundizando en un centro de Educación Infantil y Primaria boloñés para estudiar buenas prácticas de educación patrimonial que desarrollen las emociones en el alumnado con capacidades diferentes.	¿Qué elementos se identifican como buena práctica de educación patrimonial para atender a las personas con capacidades diferentes y desarrollar sus emociones?
Defender el trabajo por proyectos como metodología didáctica para trabajar la atención a la diversidad a través de la educación patrimonial.	¿Cómo elaborar una propuesta de educación patrimonial inclusiva?

Fuente: elaboración propia

Una vez realizada la discusión de los resultados en función de los objetivos y problemas de investigación propuestos pasaremos a describir y reflexionar sobre las

conclusiones finales del estudio basándonos en los principales resultados extraídos del estudio, contrastando los puntos fuertes y débiles de la mima. Estas conclusiones nos llevarán a diez ideas clave para desarrollar una educación patrimonial inclusiva, ideas fruto de la reflexión y análisis de los datos a lo largo de toda la investigación y posteriormente a ella. Finalmente, realizaremos una retrospectiva para analizar qué limitaciones nos hemos encontrado en el camino haciendo balance de las dificultades y obstáculos que se han dado en el mismo, lo que algunos llamarían "las piedras" del mismo.

El estudio realizado ha permitido que podamos observar y analizar como diferentes propuestas didácticas de Educación Patrimonial escuela-museo pueden ser accesibles e inclusivas apostando por el desarrollo emocional de todas las personas siendo el trabajo por proyectos, en muchos casos, la metodología didáctica implementada. El patrimonio es considerado un recurso evocador de emociones que puede promover los principios inclusivos siendo usado para conseguir ciudadanos críticos que desarrollen su identidad disfrutando de su patrimonio. No obstante, aún queda mucho por hacer para que los elementos patrimoniales sean accesibles a todas las personas y se puedan convertir en un elemento fundamental en el desarrollo de las mismas, convirtiéndose en una herramienta más para conseguir que todas las personas accedan a todos los derechos fundamentales, centrándose en este caso en el derecho a la educación.

5.1. Discusión de resultados

Este punto de la tesis doctoral es considerado, por muchos investigadores, uno de los más relevantes. Ha llegado el momento de debatir y contrastar aquellos resultados obtenidos en nuestro estudio con otras investigaciones que se han planteado objetivos e interrogantes iguales o similares a nuestro estudio y han llegado a conclusiones que refutan nuestros resultados o, por el contrario, discrepan con los mismos.

Para realizar esta discusión hemos dado protagonismo a las dos categorías que hemos incluido en el sistema de categorías elaborado por el equipo del proyecto de investigación EPITEC, dedicando un primer subapartado de esta discusión a plantear los vínculos o conexiones existentes entre los conceptos de educación patrimonial e inclusión analizando las buenas prácticas de educación patrimonial inclusiva que hemos estudiando, respondiendo así de manera global a los seis objetivos específicos.

El segundo subapartado se dedica a la discusión de los datos relacionados con las primeras cinco categorías de nuestro sistema de categorías de análisis, intentando profundizar en los elementos didácticos de las propuestas didácticas que se han analizado remarcando aquellos puntos fuertes y débiles de las mismas para llegar al final a una serie de claves para construir una educación patrimonial inclusiva.

Finalmente, cerramos el apartado con la segunda categoría incluida específicamente en el sistema de categorías EPITEC, referente a las emociones evocadas por el patrimonio en personas con capacidades diferentes. En este subapartado, discutiremos cómo el patrimonio se ha convertido en un motor importante en el desarrollo emocional de las personas.

5.1.1. Educación Patrimonial e Inclusión: un binomio indisoluble

Unir patrimonio e inclusión hace unos años se planteaba como una nueva línea de investigación potente que abría un camino hacia una sociedad más accesible y comprometida con la diversidad. A lo largo del desarrollo de la tesis doctoral, hemos observado como el número de publicaciones que relacionan patrimonio e inclusión ha ido incrementando considerablemente afianzando una nueva vertiente investigadora de la educación patrimonial: el patrimonio inclusivo.

¿Por qué la unión de la educación patrimonial y la inclusión? ¿por qué consideramos que se han convertido en un binomio indisoluble? Los resultados de nuestro estudio en contraste con otras investigaciones nos van ayudar a defender la importancia de una educación patrimonial que atienda a la diversidad de las personas, que utilice el patrimonio como elemento para incluir y que este mismo sea inclusivo y accesible y permita que todas las personas puedan desarrollarse como ciudadanos críticos que participen activamente de la sociedad. De igual forma, la educación inclusiva debe abrir la mirada hacia el patrimonio, porque el patrimonio puede llegar a ser un motor importante en la construcción de la identidad de las personas y el desarrollo global de las mismas. La investigación pone de manifiesto que la educación patrimonial es un vehículo potente para trabajar aspectos tan importantes para el desarrollo de la inclusión como la identidad, la ciudadanía y las relaciones culturales (Cuenca et al., 2018).

La inclusión, en relación con el patrimonio en el contexto boloñés, un objetivo a alcanzar. En el análisis de los datos obtenidos de las propuestas didácticas encontramos que la mayoría de las instituciones son parcialmente accesibles dado que no están preparadas para atender a las características de todas las personas, ya que aunque las actividades planteadas pueden ser desarrolladas por la mayoría de los públicos, existen colectivos concretos dentro de las capacidades diferentes a los cuales no se les da respuesta, bien por la accesibilidad física, cognitiva o social, o por no existir las condiciones optimas para ello, coincidiendo con el estudio de Marín et. Al, (2017) en el cual se llega a la conclusión que "tan solo un 5,36% de los programas inventariados en el OEPE mencionan en su descripción adaptaciones a diversos grupos, lo que nos hace cuestionar si hasta el momento, pesan los criterios de cantidad en detrimento de la calidad inclusiva de la educación" (p.129). Estamos de acuerdo con estas autoras, en que es necesario poner en cuestión la escasa presencia de proyectos educativos con pretensión inclusiva. Los proyectos y acciones específicas en casos concretos son imprescindibles, porque no tiene que ser el público el que se adapte al patrimonio sino más bien el patrimonio el que sea accesible para el público, hay que pasar de una educación patrimonial integradora a una educación patrimonial inclusiva. En ocasiones, el no desarrollo de programas o proyectos específicos se esconde detrás de "una falsa inclusión" cuando Ainscow et al. (2006) consideran que la inclusión implica, en primer lugar, dar respuesta a los colectivos más vulnerables y que se encuentran en exclusión social para solventar la brecha social y educativa en las cuales se encuentran estos. La atención a la diversidad ha de estar presente siempre en el marco de una programación inclusiva que contemple este tipo de medidas para todos los públicos, así como propuestas estables y generales de programación educativa en condiciones de igualdad.

No obstante, muchos de los equipos didácticos destacan que es un objetivo inminente "*hacer que el patrimonio sea accesible a todas las personas que visiten el museo*" (Entrevista. Miembro del Equipo didáctico del Museo Industriale de Bolonia). La inclusión es ya una meta con prioridad alta para la mitad de la oferta didáctica patrimonial de la ciudad de Bolonia, no obstante, es fundamental concienciar en relación a la importancia de la accesibilidad del patrimonio para todas las personas puesto que aún se dan conceptos integradores en relación a la atención a la diversidad desde el patrimonio e, incluso en algunos casos, segregadores. Las guías didácticas de la mayoría de las entidades patrimoniales estudiadas no esclarecen las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad lo que plantea la accesibilidad o no de su patrimonio al público que decide visitar por la información que extrae de dichas guías.

La accesibilidad es un principio básico para la construcción de cualquier proyecto o actividad inclusiva que se quiera desarrollar en contextos educativos formales y no formales (Pablos y Fontal, 2020). Como dice Coca (2014, p. 846), "*no cabe duda que el número de personas y colectivos con necesidades especiales es muy amplio, pero los museos no pueden eludir esta responsabilidad, si verdaderamente queremos construir entre todos una institución más inclusiva y democrática*". Al igual que ya las instituciones patrimoniales boloñesas se están planteando la necesidad de hacer realidad este objetivo de la accesibilidad, los estudios refutan esta necesidad de hacer accesible el patrimonio e incrementan en número mostrando una preocupación cada vez mayor por esta cuestión (Cho y Jolley, 2016; Coca, 2014; Calaf et. Al, 2007; Deffner et al., 2015; Espinosa y Bonmatí, 2013, 2014; Espinosa y Guijarro, 2005; García-Ceballos, 2013; González y Becerra, 2016; Juncá, 2008; Kajda et al., 2015; Marín, 2014; Pérez López, 2014; Pablos y Fontal, 2020; Poyuelo et Al., 2011; Rix, 2009; Ruíz et Al., 2011; Selmanović et al., 2020; Torres Falcón, 2014; Utray y Ruíz, 2009). Para los cuatro museos estudiados en profundidad (Anexo X. Imágenes museos), se convierte hoy en un eje prioritario dada la importancia de esta cuestión dando valor a lo que ya exponía la UNESCO en 1960:

"*Debería facilitarse al público más diverso la apreciación de las colecciones mediante una presentación clara, una rotulación sistemática que facilite datos sucintos, la edición de guías y folletos que proporcionen a los visitantes las explicaciones necesarias y la organización sistemática de visitas con guía y comentadas, adaptadas a las diferentes categorías de visitantes y confiadas a personas idóneas* (...) (p.60)."

El proyecto "Le radici per volare" tiene claro sus principios inclusivos, los participantes muestran una gran sensibilidad porque el patrimonio sirva como herramienta para responder a las demandas de las personas con capacidades diferentes. Para ello, el profesorado y las personas implicadas de la universidad y las entidades patrimoniales buscan itinerarios didácticos que sean adaptables y accesibles para todos los públicos, y adaptan, si es necesario el material didáctico (ver figura 6). La accesibilidad es una prioridad alta en este proyecto, se persigue una educación patrimonial inclusiva que atienda a las necesidades de todo el alumnado y eviten la exclusión de cualquier individuo por cualquier circunstancia (Martínez et al., 2016). Las diferentes entidades patrimoniales estudiadas identifican el avance de la tecnología como una oportunidad para mejorar la atención y la accesibilidad de las personas con capacidades diferentes al patrimonio.al De igual maneram Kosmas et al. (2020)

consideran que la nueva generación de tecnologías y sistemas de computación social está cambiando la forma en que accedemos al patrimonio cultural, facilitando la inclusión de grupos de personas socialmente aislados, concretamente estudian las posibilidades con personas sordas y con otras necesidades. Tal y como expresa Deffner et al. (2015) todas las personas deben disfrutar de la misma manera de los mismos beneficios y servicios de alta calidad que se ofrecen en relación al patrimonio. No obstante, estamos de acuerdo con Marín (2013b) en que no existe un modelo educativo definido en materia de patrimonio, educación y accesibilidad universal.

Figura 6.

Imágenes del material adaptado con pictogramas para el Cuaderno del alumno en el proyecto Le radici per volare

Una vez que el patrimonio es accesible, podemos ver la efectividad del mismo en las personas con capacidades diferentes (Gómez-Hurtado et al., 2020). Debemos defender la diversidad y accesibilidad como aspecto fundamental en el desarrollo de programas educativos que utilicen la diversidad de patrimonios para atender a la diversidad de personas (Marín, 2013a). Esta investigación pone de relieve que el uso de actividades inclusivas que atiendan a personas con capacidades diferentes promueve la apropiación simbólica que se da en la patrimonialización y en el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones (Marín, 2013b), llevando al desarrollo global de todas las personas a través del vínculo emocional al patrimonio. Desde la perspectiva del diseño inclusivo conviene insistir en la importancia de promover y equiparar la visita de todas las personas tanto en tiempo como en contenidos de conocimiento y disfrute del lugar (Poyuelo et al., 2011). La investigación de Chauhan y Anand (2021) corrobora como los paseos patrimoniales consiguen más inclusión a través de construir significados conjuntos, utilizando las conexiones con la diversidad de patrimonio y la diversidad de las personas.

Sin embargo, coincidiendo con Pablos y Fontal (2020) la respuesta obtenida por parte de las diferentes entidades patrimoniales constata que, a pesar de que un porcentaje escaso lleva a cabo un proceso de planificación consciente y meditado a favor de los colectivos que acudían al mismo, el resto o delegan en orientación de agentes externos cuando se trata de proyectos para un colectivo con diversidad funcional o realizan actividades aisladas que no tienen mucho que ver con la concepción inclusiva que defendemos. Como dice Delgado et al. (2022), se tratan o bien de actividades segregadoras para un colectivo concreto o actividades que intentan salvar las barreras físicas del patrimonio sin ir más allá, dejando a un lado las barreras emocionales, sociales o cognitivas.

Hablar de actividades inclusivas que relacionen museo-escuela, es hablar de actividades que se planifiquen para todas las personas, cuestión a la que hacen referencia la mayoría de las entidades patrimoniales analizadas, sin embargo, consideramos que estas actividades inclusivas tienen que tener una planificación previa sustentada en los principios inclusivos y en el Diseño Universal de Aprendizaje las cuales tienen que estar lejos de una concepción centrada en el déficit de las personas yendo más hacía la valoración de las diferencias de las mismas (Asensio et al., 2016). Una planificación didáctica patrimonial en la cual se puedan percibir las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje: proporcionar diferentes opciones para percibir la información, proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos y proporcionar opciones para la comprensión (Alba et al., 2014; Rose y Gravel, 2010). Para ello, de acuerdo con Wang (2022), hay que ir más allá de este Diseño Universal y construir un diseño y una educación patrimonial inclusiva aumentando la posibilidad de interacción entre las personas y el entorno desde la perspectiva de reducir la exclusión y ampliar la comprensión de los diversos elementos patrimoniales, estudiando cómo los profesionales del patrimonio pueden entender la inclusión desde una punto de vista sensorial e involucrar progresivamente el entorno histórico construido para volverse más inclusivo, para que más personas puedan participar en él y desarrollar un sentido de bienestar y pertenencia.

La inclusión social y educativa a través del patrimonio es una cuestión ineludible en estos momentos (Pablo y Fontal, 2018). Abogar por la diversidad de patrimonios para responder a la diversidad de las personas se hace cada vez más necesario utilizando el vínculo emocional para el desarrollo global de todas las personas con capacidades diferentes. El papel inclusivo del patrimonio está en el mismo porque:

> "nos permite conectar diferentes épocas, diferentes personas, diferentes comunidades que han formado parte en la construcción de la identidad de un pueblo y que permite trabajar propuestas inclusivas que potencian la identidad individual, resaltan el valor de la diversidad y ponen en valor la identidad colectiva a través del uso del patrimonio cultural como herramienta inclusiva para crear los puentes necesarios entre los propio y lo ajeno, lo común y lo diferente" (Martínez-Gil et al., 2016, p. 96).

La educación patrimonial, por tanto, se caracteriza por la importancia que adquieren los vínculos que definen al patrimonio, considerando que en sí misma contiene la inclusión dentro de su propio enfoque. Se entiende como patrimonio inclusivo o la inclusión a través del patrimonio como la capacidad de englobar relacionalmente contextos, personas y conceptos, generando espacios de diálogo y unión donde se construyan vínculos comunes generados a partir de los propios. Partir desde la experiencia de las personas con el patrimonio, hace que el patrimonio sea inclusivo en sí mismo, porque permite que todas las personas se desarrollen en función de sus características y puedan relacionarse, de forma inclusiva, con el resto. (Pérez López, 2014). De acuerdo con Marín (2016) hablar de educación patrimonial inclusiva implica tener en cuenta la diversidad de patrimonios y la diversidad de personas, dado que todos los individuos generamos procesos que construyen la identidad de cada cual. Esto supone que entandamos la educación patrimonial como un tronco común para la inclusión de todas las personas, pero flexible para dar respuesta a la individualidad de cada individuo, cada cual único, con su propia idiosincrasia.

5.1.2. Qué, para qué y cómo enseñar el patrimonio para atender a la diversidad

Para el desarrollo de una educación patrimonial inclusiva debemos conocer qué se enseña, cuál es la finalidad y qué metodologías didácticas, estrategias y recursos se utilizan para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Encontramos en las diferentes subfases de la investigación, una perspectiva del patrimonio que va desde una perspectiva monumental, pasando por la estética hasta la relacionada con vínculos identitarios siendo aún hoy posible observar cómo permanecen las diferentes formas de ver o considerar el patrimonio (Cuenca et al., 2017).

Comenzando por el "para qué enseñar", en los estudios realizados dentro de nuestra investigación (Gómez-Hurtado et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2022 y Gómez-Hurtado y Borghi, 2021), observamos que existen discrepancias entre los resultados obtenidos en el análisis de propuestas didácticas y el estudio multicasos y el estudio de caso del proyecto "Le radici per volare". En el proyecto, la dimensión que prevalece es una dimensión social del aprendizaje ya que se persigue la interacción con el contexto social y la interacción del alumnado con el entorno y con los elementos

patrimoniales. Se considera que la interacción directa con el patrimonio de la ciudad produce que el alumnado conozca su entorno, su patrimonio, lo respete, lo valore y lo disfrute. Suarez et al., (2014), en esta línea, considera que tener una experiencia directa con los elementos patrimoniales en el contexto real es una gran oportunidad para el aprendizaje (Suárez et al., 2014). Asimismo, investigaciones relevantes (Gurses et al. 2015; Nie y Lau, 2010; Smith, 1999) demuestran que el aprendizaje no solo tiene una dimensión teórica, sino también social. Investigaciones como las de Trabajo y Cuenca (2022), en esta dirección, concluyen, tras la evaluación de una intervención basada en los principios teóricos de la educación patrimonial, que el uso del museo próximo "*introduce y hace agente activo al alumnado en relación con su patrimonio, favoreciendo la construcción de su identidad individual y colectiva*" (p.16). En el proyecto, se aprovecha la ciudad como museo y los propios museos considerando estos las instituciones de mayor responsabilidad a la hora de llevar a cabo propuestas didácticas relacionadas con el patrimonio (Martín-Cáceres et al., 2014) (Ver figura 7).

Figura 7. Imágenes de los niños exponiendo los trabajos finales en el lugar estudiado

No obstante, en el resto de propuestas didácticas analizadas tanto en el estudio multicasos como en el análisis de propuestas, la dimensión del aprendizaje es principalmente basada en la alfabetización científica y cultural presentándose actividades en las cuales la prioridad es la transmisión del conocimiento científico y el inicio o profundización de los aspectos relevantes del patrimonio en relación al significado cultural o la repercusión del mismo en la sociedad, se observa en la priorización de contenidos conceptuales y procedimentales (Gómez-Hurtado et al, 2022). En algunos casos, esta dimensión del aprendizaje puede estar ligada al carácter academicista que es observado en las exposiciones y actividades de los museos o entidades patrimoniales (Arroyo y Cuenca, 2021). Sin embargo, más del 45% de las propuestas didácticas analizadas superan esta priorización de los contenidos conceptuales que se da en otras investigaciones (Escribano et al., 2020).

La finalidad principal que se prioriza en los datos recogidos en toda la fase de campo, en la mayoría de los casos, está relacionada con los vínculos identitarios con la colección existente en las diferentes instituciones patrimoniales, provocando estos vínculos la consecución de otras finalidades tal como la alfabetización científica y cultural. Las propuestas analizadas apuestan, en más de la mitad de los casos, por una perspectiva sociocrítica del patrimonio presentando actividades que invitan a la reflexión

y buscan la comprensión del pasado buscando la transformación social en el hoy, persiguiendo la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el patrimonio (Gómez-Hurtado y Borghi, 2021). La finalidad del proceso educativo en el proyecto "Le radici per volare" tiene un enfoque global desarrollando todos los enfoques, sin embargo, existe una prioridad por la creación de vínculos identitarios con el territorio. El proyecto se basa en una consideración de la ciudad como museo abierto con multitud de elementos patrimoniales que pueden ser una oportunidad para crear la identidad de las personas que la visitan, identidad individual y colectiva, señalando la grandeza de la ciudad como territorio a disfrutar por las personas y como legado que está construyendo la identidad social o colectiva de la sociedad boloñesa (Gómez-Hurtado et al., 2022). De esta forma, en el análisis de las propuestas didácticas y el estudio multicasos también prima una perspectiva simbólico-identitaria sumándole a ella una visión estética, se percibe en el uso de actividades experienciales en las cuales se prioriza la conexión de la persona con los elementos patrimoniales (Figura 8 y 9). El patrimonio toma valor en las personas (Fontal, 2012) siendo un recurso esencial en la construcción de su identidad (Martín-Cáceres et al., 2018) y la construcción de una ciudadanía crítica (Cuenca et al., 2021). No obstante, la alfabetización científica y cultural también es muy perceptible en toda la fase de campo, destacamos cómo se observa en el proyecto "Le radici per volare", en la documentación elaborada por el profesorado y el uso posterior con el alumnado, la pulcritud y respeto hacia la veracidad de los acontecimientos históricos y el trato de los mismos con el alumnado. Se destaca también algunos atisbos que buscan el desarrollo de la inteligencia emocional, concibiendo el patrimonio como un elemento esencial a la hora de evocar emociones (Falcón et al., 2015).

Figura 8.

Imágenes exposición del Museo Biblioteca della Música donde el visitante realiza actividades con los elementos expuestos en una sala

Figura 9.
Imágenes de actividades realizadas en el Museo del Patrimonio Industrialle

Pasando al "qué se enseña" entorno al patrimonio, se hace referencia a la conceptualización del patrimonio, el tipo de patrimonio más utilizado en las diferentes entidades patrimoniales, su tratamiento en relación con otros patrimonios, la integración de los contenidos y su contextualización.

La conceptualización del patrimonio en el estudio multicasos y el análisis de propuestas didácticas está ligado a una visión del patrimonio principalmente simbólica-identitaria. Los equipos didácticos de los museos entrevistados consideran patrimonio a aquellos elementos que son simbólicos por caracterizar a una sociedad y destacan la necesidad de que el alumnado conozca la historia y las características principales del lugar donde vive. No obstante, en el análisis de propuestas didácticas también sobresale la perspectiva estética del patrimonio, destacando aquellos elementos por su belleza natural, artística o estilística. En este sentido, cabe destacar la perspectiva holística, integradora y compleja que se observa en el proyecto "Le radici per volare", en él, de acuerdo con las investigaciones de Estepa y Cuenca (2006), los referentes patrimoniales son articulados desde un único hecho sociocultural manifestándose en todo su esplendor su carácter su carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, permitiéndonos conocer así de manera integral o global las diferentes sociedades tanto

del pasado como del presente, obteniendo como resultado la creación de estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que se entrelazan y construyen sistemas (Gómez-Carrasco et al., 2020) que pueden ser estudiados gracias a esta dimensión sistémica y compleja de estudio a través del patrimonio. Se observa así la generación de procesos de identización (Gómez-Redondo, 2012) a partir del estudio global de un elemento patrimonial que son simbólicos por caracterizar a una sociedad.

El tipo de patrimonio predominante que arrojan todos los datos de la investigación se decanta por el patrimonio histórico-artístico, siendo lo habitual en los centros patrimoniales (Calaf y Suárez, 2015; Cuenca, Martín-Cáceres et al., 2014), además, en la mayoría de los casos se centran en un solo patrimonio (Figura 10, 11 y 12). No obstante, en el proyecto "Le radici per volare" observamos que se estudian elementos patrimoniales de todo tipo dado que la ciudad es el objeto de estudio principal y en ella confluyen diferentes tipologías del patrimonio. De esta forma, aunque se elige un elemento patrimonial como eje principal de la propuesta didáctica a llevar a cabo a lo largo del curso, esta se convierte en un punto de partida para enlazar con diferentes temas y elementos patrimoniales. Así, se percibe en el proyecto una visión del patrimonio que pasa desde una perspectiva monumental hasta una perspectiva más unida la relación con los vínculos identatiarios, dándose a la vez diferentes maneras de ver o considerar el patrimonio (Cuenca et al., 2017).

Figura 10.

Museo Biblioteca della música. Patrimonio Artístico Musical.

Figura 11.
Exposición del Museo del Patrimonio Industriale. Patrimonio Tecnológico.

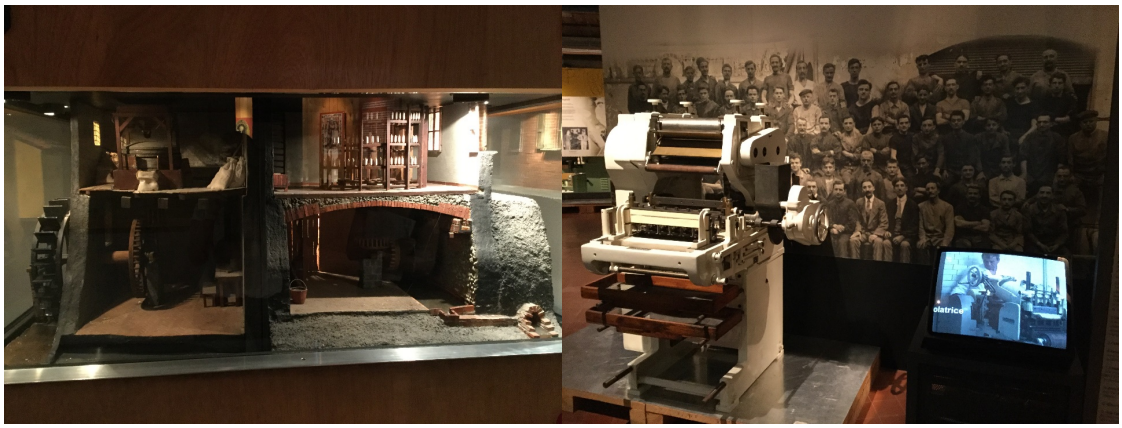


Figura 12. Exposición del Museo de la Ciudad de Rímini. Patrimonio Histórico-artístico

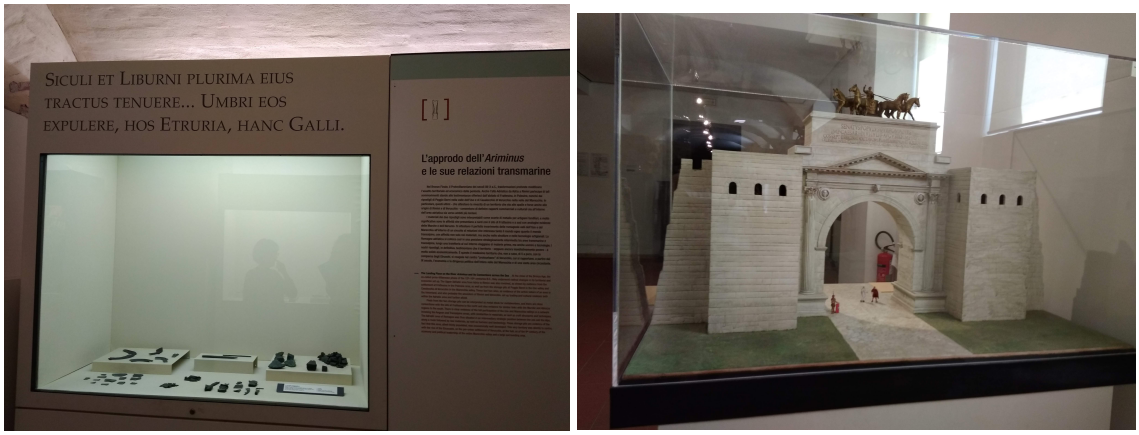


Figura 13. Aula taller y exposición del Tamo Museo del mosaico de Ravenna. Patrimonio Histórico-artístico

Tal y como sucede en otras investigaciones (Cuenca-López et al., 2017b), la integración de los contenidos en la mayoría de las propuestas didácticas patrimoniales analizadas en toda la fase de campo, es simple, priorizando contenidos conceptuales y procedimentales, ejemplos de ello, son el Museo della Città de Rímini, el Museo Nazionale di Ravenna y el Museo Industriale di Bologna, en los cuales se centraliza la acción didáctica patrimonial en investigaciones específicas de temas concretos tales como el agua o los mosaicos. Sin embargo, tanto en el Proyecto "Le radici per volare" como en otras entidades patrimoniales como el Museo Internazionale e Biblioteca della Musica di Bologna, se presenta una integración de los contenidos compleja, estableciendo relaciones entre el concepto, el procedimiento y la actitud, considerando los tres tipos de contenidos esenciales para desarrollar una educación patrimonial inclusiva.

La contextualización de los contenidos es diversa en las entidades patrimoniales estudiadas, no obstante, el carácter social aparece en la mayoría de ellas ya que se utiliza el patrimonio para conocer las características sociales de las comunidades relacionadas con el mismo. En contraposición con el estudio de Cuenca et al., (2020), donde la contextualización del patrimonio es fundamentalmente temporal y espacial, las propuestas didácticas analizadas en toda la fase de campo muestran una contextualización del patrimonio funcional, siendo el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales el eje del discurso de las propuestas, tal como se percibe claramente en propuestas como la del Museo Tecnológico de Bologna. Cabe destaca que en el proyecto "Le radici per volare" esta contextualización de los contenidos muestra un fuerte enfoque social ya que adquiere un papel relevante el patrimonio como elemento esencial para conocer las características sociales de la sociedad boloñesa y el contexto histórico que encierra cada elemento patrimonial. Este proyecto trabaja los contenidos principalmente de forma multidisciplinar, centrándose esto en un avance con respecto a otras investigaciones donde se siguen priorizando los contenidos conceptuales (Escribano et al, 2020). Similar a otras propuestas como la estudiada por Trabajo y López-Cruz (2019), el proyecto se ha convertido en una propuesta de educación patrimonial referente a nivel internacional por este carácter principalmente multidisciplinar.

En relación al "cómo se enseña" los datos de nuestra investigación completa hacen visible la relevancia que adquieren las relaciones entre la escuela y el museo (Múñoz-Labraña et al., 2021), aunque en la mayoría de los casos, las actividades que se proponen

parten de los museo, entidades patrimoniales o empresas de gestión cultural más que de las propias escuelas (Sánchez, 2013), no obstante, hay una cantidad importante que ofrecen la elaboración de un proyecto didáctico común. Por tanto, la investigación confirma el éxito de las relaciones entre el museo y la escuela (Pinto e Ibáñez, 2018; Trabajo, 2020;). Se remarca la necesidad de las relaciones escuela y museo con el objetivo de un mayor aprovechamiento de la visita por los escolares (Sanger et al., 2015).

El proyecto "Le radici per volare", por el contrario, es un proyecto donde la acción didáctica patrimonial parte de la escuela, de los docentes y las instituciones patrimoniales se ponen al servicio para generar un proyecto global de educación patrimonial que tenga por objetivo el desarrollo integral del niño o la niña como ciudadano crítico, su identización y la creación de lazos con el patrimonio de su ciudad.

El patrimonio se convierte en gran parte de las propuestas didácticas, en un contenido, aunque también observamos en algunas de ellas su papel como objetivo, contenido y recurso didáctico. En el proyecto "Le radici per volare" se muestra el patrimonio de esta forma, siendo objetivo puesto que se se persigue conocer, valorar, conservar y disfrutar el patrimonio propio de la ciudad de Bolonia, principalmente sensibilizar al alumnado del valor de su ciudad y crear vínculos en los mismos que hagan que defiendan los elementos patrimoniales de la misma. Es contenido porque se estudian los diferentes elementos patrimoniales, sus características, porqué surgieron, cómo, etc. dándole también valor a la alfabetización científica y a la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con el patrimonio. Y, por último, también como recurso porque es utilizado como medio para realizar procesos de simbolización que lleven a la construcción de una identidad individual y colectiva que ayude a la revaloración de la ciudad de Bolonia. Las propuestas didácticas que utilizan el patrimonio como objetivo, contenido y recurso destacan por su carácter multidireccional con actividades basadas en talleres manipulativos y experienciales, visitas dinamizadas y dialogadas o proyectos de investigación entorno a uno o varios elementos patrimoniales de la colección.

De esta forma, tanto el papel del alumnado como del profesorado es activo, en la mayoría de los casos se dan actividades dinamizadas y dialogadas activas que destacan por su carácter multidireccional (González-Sanz et al., 2017). El papel del profesorado y el alumnado en el proyecto "Le radici per volare" concretamente, es activo pero ambos papeles están enmarcados por un rol fundamental que el del experto. Este experto es una maestra jubilada que se convierte en eje central en la elaboración de las propuestas didácticas patrimoniales, eligiendo un elemento patrimonial a partir del cual realiza toda la planificación didáctica del proyecto, se coordina con el profesorado, las diferentes entidades patrimoniales y la universidad, y acompaña en la implementación de la propuesta a los grupos que la llevan a cabo.

La investigación pone en valor el uso de metodologías didácticas activas en las propuestas didácticas patrimoniales como favorecedoras de la inclusión dado el carácter activo que toma el papel del alumnado (Trabajo, 2020). Las actividades que se plantean en el proyecto tienen una complejidad de nivel sistémico ya que, desde un enfoque globalizador, se parte de un elemento patrimonial y se desarrollan los diferentes tipos de las llamadas inteligencias múltiples. Estas actividades remarcan la conexión del museo,

la escuela y la ciudad. Estas actividades son principalmente de investigación científica relacionada con el elemento patrimonial, se desarrollan cuentos entorno a la historia del patrimonio estudiado, se crean dibujos, se llevan a cabo talleres de experimentación y se realizan salidas a los diferentes lugares patrimoniales ya que, de acuerdo con Aerila et al. (2016) se considera que la experiencia manipulativa en museos con propuestas activas produce más aprendizaje. La característica fundamental de las actividades comentada por el profesorado implicado es la adaptación de las mismas a los intereses y las características de los niños y niñas. Este principio es esencial para el desarrollo de una didáctica inclusiva que atienda las características de todo el alumnado, donde este sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la participación, presencia y éxito del alumnado (Booth y Ainscow, 2015). No obstante, también existen propuestas didácticas patrimoniales más tradicionales basadas en una comunicación más unidireccional.

En esta línea, y en contraposición a los datos de la subfase del estudio de caso, os datos de nuestra investigación muestran que más de la mitad de las propuestas didácticas analizadas utilizan actividades de carácter analítico y sistémico desarrollando taras teórico-prácticas en las cuales se llevan a cabo descripciones, argumentaciones o justificaciones que requieren el contraste entre diferentes fuentes de información.

Finalmente, en relación a los recursos utilizados observamos que se utilizan recursos didácticos tanto activos como pasivos. Se seleccionan recursos tales como paneles, folletos, hojas informativas, etc. (Madariaga et al., 2018) pero también encontramos el uso de móviles, tablets, materiales del entorno, etc. como recursos potenciales para trabajar el patrimonio (Ibáñez et al., 2019; Ibáñez et al., 2018; Mendoza et al, 2019). En algunos casos, como el proyecto estudiado profundamente, los recursos humanos son esenciales, no solo centrándose en el profesorado o el equipo didáctico de las entidades patrimoniales, sino haciendo referencia a las familias, personas relacionadas con el patrimonio de la ciudad, alumnado universitario, personal voluntario, etc. haciendo uso del establecimiento de redes de colaboración como una herramienta inclusiva que atiende a la diversidad (Arnáiz et al., 2018) y que hace posible una educación patrimonial más inclusiva.

Las relaciones entre el patrimonio y el desarrollo de la inteligencia territorial son una característica importante de las propuestas didácticas de las entidades patrimoniales de Bolonia y otras ciudades italianas estudiadas en la investigación. La ciudad se convierte en el territorio específico estudiado dándole a este la importancia necesaria para establecer después conexiones con otros territorios buscando siempre el desarrollo de ciudadanos críticos que sepan respetar y valorar su territorio para adaptarse al resto de territorios. Así, se le da valor al territorio convirtiéndose el mismo es un espacio para la acción, en el cual el espacio geográfico es Bolonia y la comunidad territorial son todas las personas que viven y participan activamente en un sistema de cooperación (Trabajo y Cuenca, 2017).

5.1.3. El patrimonio como elemento evocador de emociones en personas con capacidades diferentes

Diversos estudios ponen de relieve el valor del patrimonio como un elemento que promueve el desarrollo emocional o que lleva implícito la emoción (Álvarez-Domínguez, 2007; Pérez-López, 2014; Santacana y Martínez, 2018, etc.). Desde nuestra investigación basada en una perspectiva inclusiva del patrimonio, nos preguntábamos ¿qué piensan nuestros participantes, todos involucrados con el patrimonio, sobre la influencia del patrimonio en el desarrollo de la inteligencia emocional? ¿emocional el patrimonio en personas con capacidades diferentes? ¿qué patrimonio emociona más? ¿qué experiencias didácticas lo demuestran en el contexto italiano estudiado? Estamos de acuerdo con Marín (2013b) en que la emoción es la llave de la atención para que se dé el proceso de apropiación simbólica que es la patrimonialización, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Este proceso nos permite desarrollar un modelo educativo que pueda dar respuesta a todos los destinatarios.

Nuestra investigación arroja la importancia de las conexiones o la creación de redes de colaboración escuela-museo. Es necesario el trabajo conjunto entre el museo y la escuela con la finalidad de un mayor aprovechamiento de la visita al museo por los escolares (Sanger et al., 2015). El museo se convierte en un espacio terapéutico, transferencial, inclusivo que promueve la inclusión social y educativa a través, entre otros elementos, del valor emocional del patrimonio. Además, el estudio pone de relieve el valor del patrimonio como elemento inclusivo que emociona a las personas con capacidades diferentes. La emoción provocada por el patrimonio logra acercar el abismo que se puede encontrar entre docentes/museos y discentes/sordos, puesto que permite trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten. La emoción es inherente al ser humano por lo que permite trabajar con cualquier persona sin utilizar etiquetas (Pérez López, 2014). El patrimonio construye la identidad de las personas provocando emociones, construyendo símbolos e interactuando con el contexto (Falcón et al., 2015).

Los equipos didácticos de los diferentes museos, los docentes y el profesorado experto de la universidad ponen de relieve como el patrimonio evoca y promueve el desarrollo global de las personas y construye o desarrolla la inteligencia emocional de todas estas. Así, ya Álvarez-Domínguez (2007) en su investigación, ponía de relieve el valor del museo en el desarrollo emocional de todas las personas, tomando conciencia de su misión como activos interpretes del patrimonio, convirtiéndose en auténticos centros de proyección educativa sobre su entorno social, planteando la importante opción de valorar las emociones y sentimientos personales suscitados por el patrimonio para el desarrollo de la efectividad, entre otras cuestiones. “Repensar la educación patrimonial desde las emociones en escenarios museístico pedagógicos, representa un importante impulso y una sugestiva oportunidad para que la educación amplíe sus dominios más allá de lo cognitivo” (Álvarez, 2013, p.116). Estudios como el de Marshall et al. (2016) corroboran los resultados obtenidos en nuestra investigación poniendo de relieve el potencial de algunos elementos patrimoniales donde se da una fuerte conexión emocional entre los visitantes y el lugar patrimonial. Estos autores remarcan la importancia del

sonido que acompaña a la visita y la emoción, siendo el material utilizado de especial relevancia para dichas conexiones. Sobre esta cuestión, observamos que en el estudio de caso realizado también se hace referencia a la necesidad del uso del material adecuado, explicando, por ejemplo, la necesidad de pictogramas para conseguir una comunicación el alumnado con espectro autista y así poder trabajar el plano emocional con los mismos.

La educación emocional es entendida como "un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (Núñez Cubero et al., 2006, p. 18). La investigación pone de relieve la importancia que adquiere la educación emocional y los vínculos con el patrimonio de la persona en el desarrollo de una educación patrimonial inclusiva. Las propuestas didácticas y el proyecto "le radici per volare" muestra cómo las emociones toman un papel protagonista en las experiencias patrimoniales, sobre todo en aquellas actividades más manipulativas, experienciales y basada en talleres y proyectos de investigación. Desde este enfoque inclusivo de educación patrimonial las propuestas didácticas deben apostar por conseguir el desarrollo global de las personas que participan de las actividades de los museos y entidades patrimoniales, para ello, la inteligencia emocional puede ayudar como eje fundamental para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, intrapersonal y de adaptación al entorno fomentando la evolución de las potencialidades de la persona.

Los resultados de nuestra investigación arrojan que el patrimonio histórico-artístico es el principal tipo de patrimonio para trabajar las emociones con las personas con capacidades diferentes. García (2014) remarca esta cuestión haciendo referencia al valor del patrimonio de los museos considerando estos "contenedores de emociones" para trabajar con personas con capacidades diferentes e incluso señala el valor terapéutico del mismo. Los equipos didácticos de las instituciones patrimoniales que se han entrevistado, el profesorado universitario y los docentes participantes en el proyecto "le radici per volare" resaltan este tipo de patrimonio como el más valorado por el alumnado y los diferentes públicos en relación a las emociones. Se destacan sobre todo experiencias con el ámbito artístico que evocan emociones a través de talleres manipulativos y proyectos investigativos, y, también, hacen que la diversidad pase de un plano más negativo a una concepción más positiva. No obstante, se observa que tanto en el estudio multicasos como en el estudio del proyecto "le radici per volare" este tipo de patrimonio es el más utilizado en las diferentes actividades.

De esta forma, vemos como el patrimonio despierta un valor emocional y sentimientos de pertenencia a un grupo (Santacana y Martínez, 2018) por lo que sirve para la promoción de la inclusión social y educativa de todas las personas, incluidas las personas con capacidades diferentes. El patrimonio, por tanto, "*debe ser un elemento clave para la formación integral de la persona, para su desarrollo emocional y como elemento favorecedor de la interacción y cohesión social, desde su función ideológica"* (Monteagudo et al., 2009, p. 411), contribuyendo así al reforzamiento de una identidad individual o colectiva debido a los vínculos, los sentimientos o el afecto que una persona o grupos de personas pueden establecer con ese elemento patrimonial (Molina et al., 2016).

5.2. Conclusiones

Atender a la diversidad de las personas es hoy no solo una preocupación de los sistemas educativos sino más bien un eje prioritario de nuestra sociedad. Perseguimos construir una sociedad inclusiva y, para ello, necesitamos promover una educación basada en los principios inclusivos que tenga como objetivo dar respuesta a las características individuales de todas las personas. El patrimonio aparece como un elemento importante en la construcción de ciudadanos críticos y en el desarrollo de la identidad de las personas. Diversidad y patrimonio están unidos en una doble línea, la diversidad de las personas y la diversidad de patrimonios, las cuales convergen y pueden enriquecerse buscando la evolución de ambas (Marín, 2013a).

Nuestra investigación comenzaba planteándonos los nexos de unión entre tres líneas con bastante entidad en sí mismas: la educación patrimonial, la educación inclusiva y la educación emocional. Queríamos unir inquietudes profesionales y personales y construir un nuevo discurso que entrelazaran fuertemente estos tres temas. Lo queríamos hacer en un lugar del cual ya se hubiera hablado de buenas prácticas de educación patrimonial. Así, iniciamos esta andadura con una serie de planteamientos que nos hacían cuestionarnos y reflexionar sobre cómo el patrimonio podría favorecer el desarrollo de una escuela y sociedad inclusiva y, a su vez, nos preguntábamos si el patrimonio era accesible a todas las personas, cómo podría ayudar a responder a la diversidad de las mismas, por qué podría ayudar a la construcción de la identidad y el desarrollo emocional de las personas con capacidades diferentes y cómo se llevaría a cabo una educación patrimonial sustentada en los pilares básicos de la inclusión. En este proceso en el cual confluían diversos pensamientos fruto del análisis bibliográfico y la construcción del marco teórico surgió nuestro objetivo general de la investigación "describir buenas prácticas inclusivas de Educación Patrimonial en museos y escuelas de Educación Infantil y Primaria y su repercusión en el desarrollo emocional de personas con capacidades diferentes". No perdiendo de vista este objetivo general, nos gustaría elaborar nuestras conclusiones haciendo referencia los objetivos específicos de la investigación para llegar finalmente a la construcción de diez ideas clave para llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva.

5.2.1. Construyendo una educación patrimonial inclusiva

Contrastar los estudios llevados a cabo en el ámbito español respecto a la educación patrimonial y emocional en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, con los programas diseñados en el ámbito italiano para trabajar el patrimonio y las emociones en las instituciones educativas italianas y su repercusión en el desarrollo de procesos inclusivos, revisando las principales fuentes bibliográficas de dichos contextos

El primer objetivo que nos planteábamos en la investigación hacia referencia a la realización de un estudio bibliográfico sistemático que pudiera mostrarnos que nexos de unión existían ya en la investigación científica internacional y en las experiencias didácticas entre los tópicos de educación patrimonial, educación inclusiva/especial y educación emocional. Como respuesta a este objetivo, tras realizar una revisión bibliográfica sistemática internacional, llegamos a la conclusión de que las relaciones

entre los diferentes tópicos se dan más en unos casos que en otros, es decir, la literatura muestra más estudios que relacionan la educación patrimonial con la educación emocional, siguiéndole la unión entre la educación patrimonial y la educación especial/inclusiva, estando en tercer lugar, los estudios que muestran conexiones entre las tres líneas.

Los objetivos y tópicos estudiados por dichas investigaciones hacen referencia a la importancia de la accesibilidad del patrimonio por parte de todas las personas y el patrimonio como agente promotor, a través de las emociones, de la construcción de la identidad, la socialización y el desarrollo de la persona y, al mismo tiempo, de la patrimonialización de los elementos.

Las metodologías de investigación en estos estudios analizados son en su mayoría cualitativas, aunque se dan también en menor medida estudios mixtos o cuantitativos y revisiones bibliográficas. En el caso de las experiencias didácticas, la metodología se decanta por la investigación con actividades como salidas, talleres, rincones, etc.

Finalmente, el concepto de patrimonio que aparece está ligado a una perspectiva holística donde aparece el patrimonio unido a la emoción. La diversidad se entiende como riqueza, aunque se relaciona en muchos casos con las personas con capacidades diferentes.

En síntesis, la conclusión a la que llegamos para responder a este objetivo es la siguiente:

La revisión bibliográfica sistemática internacional realizada muestra que existen estudios que relacionan la Educación Patrimonial, la Educación Especial/Inclusiva y la Educación emocional, existiendo más investigación en la unión del patrimonio y la emoción, aunque emerge una línea importante que relaciona los tres tópicos. Esta línea se centra en el estudio de la accesibilidad del patrimonio a todas las personas utilizando el patrimonio como elemento que promueve el desarrollo emocional, la construcción de la identidad, la socialización y el desarrollo de la persona y, a su vez, la patrimonialización de los elementos. Para ello, se utiliza una visión del patrimonio holística y metodologías didácticas activas con actividades tales como talleres, salidas, rincones, etc. utilizando diversidad de recursos. La diversidad aparece como elemento enriquecedor, aunque se relaciona con las personas con capacidades diferentes.

Conocer las principales actividades, estrategias y recursos didácticos utilizados en las escuelas y en los diferentes programas desarrollados por las instituciones patrimoniales y museos para trabajar el patrimonio y cómo contribuyen a atender a la diversidad de todas las personas en el marco italiano.

Sumergidos en la realidad del contexto italiano, nos planteamos conocer la oferta didáctica de las diferentes entidades patrimoniales utilizando el catálogo de propuestas que se muestra al profesorado en la Feria para docentes que se realiza entorno al patrimonio. Fruto del análisis de las propuestas didácticas, el estudio multicasos y el estudio de casos llegamos a diferentes conclusiones que giran alrededor de la cuestión "cómo enseñar", qué tipo de actividades, estrategias y recursos didácticos se utilizan en

las diferentes instituciones patrimoniales para atender a la diversidad de públicos que participa en dichas propuestas.

En relación a esta cuestión, las propuestas didácticas muestran la importancia de las relaciones entre el museo y la escuela. Las actividades en la mayoría de los casos, son vivenciales, no obstante, se dan actividades más tradicionales como las visitas guiadas por el museo. Se pone de relieve como metodología didáctica el trabajo por proyectos, siendo los proyectos de investigación entorno a un elemento patrimonial una de las propuestas más valoradas por los diferentes participantes de la investigación. Se utilizan actividades de lápiz y papel, los cuadernos de campo y estrategias didácticas como la realización de talleres vivenciales, el trabajo cooperativo, la realización de experimentos o el análisis de elementos patrimoniales. Los recursos utilizados son tanto activos como pasivos, se remarca la potencialidad de los recursos tecnológicos y la importancia de los recursos humanos. En las actividades más experienciales llevadas a cabo por los museos se realza el papel activo del profesor y el alumno y la coordinación de dicho profesorado con el museo y en las actividades más tradicionales como la visita guiada sin interacción se destaca el papel más pasivo del alumnado y el profesorado. Concluimos también que, la formación del profesorado en cuestiones de patrimonio es prioritaria para conectar las actividades del museo con la escuela y hacer de la visita al museo una actividad incluida en la planificación didáctica del mismo dándole un sentido curricular en el ámbito más académico.

Se defiende el trabajo por proyecto en torno a un elemento patrimonial, como metodología didáctica activa para el desarrollo de propuestas didácticas patrimoniales que atiendan a la diversidad, utilizando actividades vivenciales y estrategias didácticas tales como talleres, salidas, experimentos, etc., utilizando la potencialidad de los recursos tics y resaltando el papel de todos los recursos humanos.

Conocer la accesibilidad del patrimonio a personas con capacidades diferentes y cómo las instituciones patrimoniales y museos promueven dicha accesibilidad desde los principios inclusivos en el marco italiano.

Atender a la diversidad de las personas en el contexto del patrimonio nos lleva indiscutiblemente a preguntarnos la accesibilidad del mismo a personas con capacidades diferentes. Nuestra investigación muestra que existe una preocupación importante por parte de los equipos didácticos de las entidades patrimoniales, gestores culturales, centros educativos de educación infantil y primaria y universidad, porque se desarrollen propuestas didácticas inclusivas, sin embargo, la mayoría de las propuestas didácticas son parcialmente accesibles ya que, aunque en la mayoría de las actividades pueden participar la mayoría de los públicos, existen colectivos concretos dentro de las capacidades diferentes a los cuales no se les da respuesta, bien por la accesibilidad física, cognitiva o social, por no existir adaptaciones. Por tanto, la accesibilidad es parcial y, en muchos casos, promueve más principios integradores que inclusivos e incluso a veces se da una "falsa inclusión" dado que se habla de actividades para todas las personas sin tener en cuenta las características de todas. Sin duda alguna en el ámbito museístico y patrimonial

también es necesario asegurar los derechos humanos y avanzar hacia la inclusión de todas las personas asegurando los derechos de todos los ciudadanos. Es necesario asegurar la accesibilidad mediante el desarrollo del diseño universal, aplicable a todas las personas sin necesidad de apoyos específicos. Esto nos hace concluir que las propuestas didácticas de los museos y entidades patrimoniales analizados se dirigen hacia el camino correcto, camino en el cual todas las actividades propuestas se dirigen a todas las personas, sin embargo, nos da miedo pensar que en este discurso inclusivo se pierda la perspectiva y no se hagan las adaptaciones pertinentes para asegurar el diseño universal aprendizaje de todas las personas.

El proyecto "Le radici per volare" constata que la metodología de trabajo por proyectos y el uso de actividades y recursos activos favorece la atención a personas con capacidades diferentes en el ámbito de la educación patrimonial, promoviendo la accesibilidad del mismo para la diversidad de públicos.

La accesibilidad del patrimonio es una prioridad de las entidades patrimoniales estudiadas, sin embargo, las propuestas didácticas son parcialmente accesibles dado que, en algunos casos, no se tienen en cuenta las características de determinados colectivos. La construcción de propuestas didácticas basadas en los principios de la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizaje son necesarias para asegurar la accesibilidad de todas las personas. El inicio se encuentra en realizar las adaptaciones o más bien prevenir diferentes formas de representación, expresión y comunicación para no caer en una "falsa inclusión".

Describir la oferta didáctica boloñesa de diferentes museos analizando las actividades y recursos utilizados para el conocimiento del patrimonio y la accesibilidad del mismo en dichas actividades.

Para conseguir este objetivo, centramos una subfase de la investigación en el análisis de cincuenta propuestas didácticas de entidades patrimoniales que participaron en la Feria para docentes del año 2018 en la ciudad de Bolonia. Este estudio ha permitido dar una perspectiva general de la oferta didáctica de los museos, instituciones patrimoniales y empresas de gestión cultural de Bolonia, pudiendo responder a qué, para qué y cómo enseñan el patrimonio, las relaciones entre el patrimonio y la inteligencia emocional y territorial, la inclusión a través del patrimonio y la accesibilidad y el potencial del patrimonio con personas con capacidades diferentes.

Tras el análisis, cuyas conclusiones podemos visualizar en Borghi et al., (2022), llegamos a la siguiente conclusión:

Las propuestas didácticas analizadas en la ciudad de Bolonia se decantan por una dimensión basada en la alfabetización científica y cultural, aunque ya existen algunas que persiguen objetivos relacionados con la inteligencia territorial, la inteligencia emocional y la educación ciudadana. Se pone de relieve la conexión museo y escuela en pro de conectar el patrimonio con la identidad del territorio, fomentando una perspectiva sociocrítica. El patrimonio es considerado por su valor simbólico-identitario. Las actividades de las propuestas didácticas se caracterizan por ser de carácter analítico o sistémico tales como talleres manipulativos y experienciales decantándose en la mayoría de los casos por una comunicación muldireccional donde el rol del profesorado y estudiantes es activo. Los recursos utilizados son principalmente los tradicionales activos tales como los cuadernos de campo, las actividades de lápiz y papel en cuentos elaborados por los propios museos, etc. La inteligencia emocional está presente en escasas propuestas didácticas. La dimensión social es la predominante, aunque la cognitiva está prácticamente en el mismo nivel. La inteligencia territorial es cada vez más un propósito de las diferentes propuestas, destacamos el fuerte lazo existente entre las instituciones patrimoniales de la ciudad viendo su actuación conjunta en la Fiesta de la Historia de la ciudad. La inclusión es un objetivo a conseguir en las propuestas didácticas.

Realizar un estudio de caso del proyecto “Le radici per volare” profundizando en un centro de Educación Infantil y Primaria boloñés para estudiar buenas prácticas de educación patrimonial que desarrollen las emociones en el alumnado con capacidades diferentes.

La tercera subfase del trabajo de campo de nuestra investigación se centra en responder a este objetivo del estudio. Se realizó un estudio de caso del proyecto “Le radici per volare” analizando las prácticas didácticas patrimoniales que se llevan a cabo en el mismo, profundizando en la accesibilidad y la atención a las personas con capacidades diferentes y su desarrollo emocional. A través del análisis documental, pudimos observar que el proyecto se configuraba como una buena práctica de educación patrimonial inclusiva dado que dan en él los principales principios de la educación inclusiva: presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, consiguiendo así la igualdad y equidad del alumnado y la no exclusión de las personas en situaciones más vulnerables.

Así, en esta propuesta se han observado una serie de características que hacen de ella una propuesta inclusiva que atiende a la diversidad del alumnado y se encuentran recogidas en Gómez-Hurtado et al. (2022). Estas características se recogen en la siguiente conclusión:

El proyecto "Le radici per volare" se constituye como una buena práctica de educación patrimonial inclusiva dado que se cumple con las siguientes características:

- Apuesta por una dimensión social del aprendizaje persiguiendo la interacción del alumnado con el entorno, el territorio, el patrimonio.
- La finalidad del aprendizaje es el desarrollo global del alumnado priorizando los vínculos identitarios con el patrimonio.
- Enfoque centrado en la inteligencia territorial y emocional para la construcción de la identidad individual y colectiva.
- Concepción de patrimonio desde una perspectiva holística, considerando como elemento patrimonial aquel que es simbólico por caracterizar a una sociedad.
- Contextualización de los contenidos desde un enfoque social.
- El patrimonio se utiliza como objetivo, contenido y recurso.
- El papel del profesorado y el alumnado es activo, se enmarca en modelo didáctico investigador utilizando como metodología didáctica el trabajo por proyectos.
- Actividades de una complejidad de nivel sistémico, considerando el enfoque globalizador el medido para el desarrollo integral de ciudadanos críticos. Actividades experienciales y manipulativas en las entidades patrimoniales participantes
- Recursos activos y pasivos dependiendo del fin de la actividad. Importancia de los recursos humanos.
- Dimensión social en la relación emoción/patrimonio, utilizando las emociones como medio para que los individuos se conecten a los elementos patrimoniales creando una identidad colectiva.
- Carácter prioritario del proyecto: creación de la inteligencia territorial.
- Práctica educativa inclusiva dando prioridad alta a la inclusión educativa y social de todas las personas implicadas en los procesos.
- Una sola propuesta didáctica que se sustenta en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y da respuesta a todos y todas utilizando recursos y actividades adaptadas en caso necesario.
- El patrimonio como un elemento potencial para el desarrollo de las personas.
- Se destaca el patrimonio histórico-artístico como el más favorecedor de emociones para todas las personas.
- Las relaciones entre el patrimonio, la inclusión y la emoción son evidentes, puesto que el patrimonio es un recurso importante para provocar emociones y conseguir la evaluación y desarrollo de todas las personas que intervienen en él.

Defender el trabajo por proyectos como metodología didáctica para trabajar la atención a la diversidad a través de la educación patrimonial.

Este último objetivo emerge a lo largo de la investigación, tras el análisis documental y el análisis de las propuestas didácticas de la primera subfase de la recogida de datos. En ambos momentos, se recogen datos que evidencia la eficacia de las metodologías didácticas activas, concretamente del trabajo por proyectos, como favorecedora para trabajar el patrimonio con todas las personas. De esta forma, las dos

subfases restantes constatan que llevar a cabo un proyecto de trabajo común entre las escuelas y los museos o entidades patrimoniales, basado en estrategias didácticas tales como el trabajo cooperativo, los talleres, los rincones, los experimentos, etc., y a través de actividades tales como las salidas, las simulaciones, los talleres de experimentación, la creación de historias, la elaboración de dibujos, etc. favorece la inclusión del alumnado y su desarrollo emocional a través del establecimiento de vínculos con los elementos patrimoniales.

Tal y como hemos defendido en el marco teórico, el trabajo por proyectos puede hacer que la finalidad de la Educación Patrimonial, facilitar la compresión de las sociedades pasadas y presentes, a través de los elementos patrimoniales y de su análisis, se cumpla en todo su esplendor ya que entre sus fundamentos se encuentra el aprendizaje significativo, el aprendizaje interpersonal, la investigación sobre la práctica, la evaluación procesual, la globalidad y la relación identidad y diversidad. Remarcamos que el trabajo por proyectos permite desarrollar el carácter investigativo, transdiciplinar y sociocrítico de la Educación Patrimonial, consiguiendo diseñar objetivos, contenidos y usar estrategias didácticas que se dirigen a que el alumnado comprenda la importancia del desarrollo de su identidad y la adquisición de los valores identitarios, la construcción de ciudadanos críticos y comprometidos, el respeto a las diferencias y el cambio social.

Así, llegamos a la siguiente conclusión:

> El trabajo por proyectos es una metodología didáctica activa que favorece el desarrollo de una educación patrimonial inclusiva utilizando estrategias didácticas tales como el trabajo cooperativo, los talleres, los rincones, etc. en actividades como salidas, simulaciones, talleres de experimentación, creación de historias, elaboración de dibujos, etc. utilizando uno o varios elementos patrimoniales como eje principal y potenciador de emociones de todas las personas, buscando la construcción de la identidad y el desarrollo de ciudadanos críticos que conozcan, respeten, valoren y disfruten del patrimonio.

5.2.2. Diez ideas clave para poner en práctica una educación patrimonial inclusiva

Tras realizar el análisis de los datos obtenidos y llegar a diferentes conclusiones, hemos llegado a diez ideas que nos parecen claves para llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva. Estas ideas, se recogen en la publicación siete del compendio (Gómez-Hurtado y Borghi, 2021). En este decálogo se concretan las siguientes consideraciones:

- ***Desarrollo de un enfoque global en relación con la dimensión del aprendizaje***. La flexibilidad y apertura en la dimensión del aprendizaje se convierte en el primer aspecto clave para el desarrollo de buenas prácticas patrimoniales inclusivas. La dimensión del aprendizaje de las propuestas educativas patrimoniales inclusivas debe estar abierta al desarrollo de la inteligencia emocional, la alfabetización-científica, la educación ciudadana, la educación ambiental y la inteligencia territorial, es decir, una propuesta que abogue por los principios inclusivos puede apostar por diferentes caminos en el

aprendizaje velando siempre porque a través del desarrollo de los mismos se dé la atención a todas las personas, sean cuales sean sus características.

- ***Finalidad Sociocrítica del proceso didáctico.*** Si queremos construir una sociedad inclusiva que luche por la no exclusión de los colectivos más vulnerables, es incuestionable que la finalidad de los procesos educativos patrimoniales inclusivos deba sustentarse en una finalidad sociocrítica que luche por la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible de una sociedad más justa e igualitaria que defienda, conozca, conserve, valore y disfrute su patrimonio. Inclusión significa que todos estén presentes y, para ello, el fin de la educación patrimonial debe ser la defensa del desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial.
- ***Establecimiento de vínculos con el patrimonio.*** La creación de vínculos con los elementos patrimoniales se convierte en otro aspecto relevante que promueve la inclusión de todas las personas (Marín, 2013b). La inteligencia emocional se convierte en una fuerte dimensión vehicular para establecer lazos de conexión con todas las personas. Se observa en la investigación que las emociones pueden ser un camino importante para crear uniones entre el patrimonio y las personas con capacidades diferentes. Estas emociones provocan la construcción de vínculos identitarios con el territorio convirtiéndose en una oportunidad para crear la identidad, individual y colectiva, de las personas que participan en las diferentes propuestas didácticas.
- ***Perspectiva holística del patrimonio.*** Sin duda alguna el enfoque global de aprendizaje es considerado como una de las bases de las metodologías didácticas más favorecedoras de la inclusión. Entender el patrimonio desde una perspectiva holística es, desde nuestra óptica, tener una visualización global del patrimonio, es decir, trabajar las diferentes tipologías del patrimonio desde un enfoque global del aprendizaje. Por tanto, si el enfoque global facilita la inclusión, la perspectiva holística del patrimonio favorece la inclusión ya que las diferentes perspectivas de los elementos patrimoniales pueden hacer que diferentes personas conecten de diversas formas con dichos elementos. Nuestra investigación muestra que existe una predominancia del patrimonio histórico-artístico trabajado en las propuestas didácticas analizadas en las diferentes fases, sin embargo, las actividades más valoradas por las escuelas y que pueden responder más a la diversidad de públicos son aquellas abiertas a realizar un proyecto en el cual se puede dar una perspectiva más holística del patrimonio. Los museos seleccionados para los estudios de caso se caracterizan por relacionar el patrimonio principal en el cual se centran con otros tipos de patrimonio trabajando diferentes tipos de patrimonio de forma sistémica relacionando uno con el otro, apostando así por esta perspectiva holística del patrimonio.
- ***Integración compleja de los contenidos.*** Llevar a cabo un enfoque global de aprendizaje que favorece la inclusión del alumnado conlleva la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Trabajar las diferentes tipologías de contenidos nos ayuda a responder a todas las demandas de las personas visitantes o participantes de las propuestas didácticas de museos e instituciones patrimoniales. Ofrecer contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales nos permite llegar a cada una de las personas por el camino que más le favorezca, además

de promover una educación integral basada no solo en la adquisición de concepto sino en el cómo hacer y cómo ser.

- ***Metodologías didácticas patrimoniales favorecedoras de la inclusión.*** Llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva conlleva un cambio hacia el uso de metodologías y estrategias didácticas que favorezca la inclusión (Marín, 2013a). Entre dichas metodologías se encuentra, el trabajo por proyectos. Este en el ámbito del patrimonio, en las propuestas museo-escuela conlleva la planificación de un proyecto común diseñado por el equipo didáctico del museo y el equipo docente de los centros educativos basándose en los intereses del alumnado, en la pertinencia curricular y en la relevancia social del tópico a estudiar (Pozuelos, 2007). El aprendizaje cooperativo lleva consigo el uso de diferentes actividades tipo que podrían ser llevadas a cabo tanto por las escuelas como por los museos o entidades patrimoniales favoreciendo que el alumnado más vulnerable se encuentre incluido dado que previamente se han asignado roles en los grupos en función de sus potencialidades.
- ***Totalidad en la accesibilidad del patrimonio.*** Si queremos una educación patrimonial inclusiva escuela-museo el primer requisito de ambos lugares debe ser la accesibilidad en todos sus sentidos. La inclusión es más que dar respuesta a las personas con capacidades diferentes. Es cierto que, tal y como expone Marín (2013b), hay un número escaso de museos que ofrecen algunas adaptaciones para personas con capacidades diferentes, concretamente para personas con diversidad sensorial, visual o auditiva. Sin embargo, cuando hablamos de accesibilidad no solo hablamos de adaptaciones físicas del entorno sino más bien hablamos de llevar a cabo todas aquellas prácticas que permitan a cualquier persona generar los procesos necesarios para su inserción en el medio social, así como para desarrollar el conocimiento, la comprensión, la valoración, el cuidado y el disfrute de los elementos patrimoniales que forman parte de su cultura. El Consejo de Europa (2005) establece que es importante tomar medidas para mejorar el acceso al patrimonio, especialmente entre los jóvenes y la población más vulnerable, con el fin de concienciar sobre su valor, la necesidad de mantenerlo y preservarlo y los beneficios que se pueden derivar de él (Consejo de Europa, 2005, art. 12, p.5). Tal y como dice Asensio et al. (2016), la accesibilidad es un objetivo de las instituciones museísticas y la inclusión una misión, una filosofía que conlleva dar respuesta a todas las personas.
- ***Visión y compromiso de la institución con la inclusión.*** Una de las características básicas de una cultura escolar inclusiva es el compromiso y la visión compartida de la inclusión escolar. Estableciendo un paralelismo entre la situación de las escuelas respecto a la inclusión y la inclusión en las instituciones patrimoniales y museos, consideramos que una cultura inclusiva en el ámbito no formal se relaciona también con la creación de una comunidad segura, acogedora y estimulante, donde se desarrollan valores inclusivo que comparten por todo los miembros que trabajan, los visitantes y participantes, el personal; valores que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad (Ainscow y Booth, 2015.
- ***Desarrollo global a través de la educación emocional.*** De acuerdo con Marín (2013a), entendemos «la emoción como llave de la atención en ese proceso consciente de apropiación simbólica que es la patrimonialización, el proceso de vincularse con un

objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Un modelo exportable y flexible para su posterior adaptación en intervenciones específicas, demostrando que se puede trabajar la patrimonialización según nuestro modelo con todo tipo de destinatarios con capacidades diversas» (p.132). Desde un enfoque inclusivo de educación patrimonial las propuestas didácticas deben apostar por conseguir el desarrollo global de las personas que participan de las actividades de los museos y entidades patrimoniales, para ello, la inteligencia emocional puede ayudar como eje fundamental para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, intrapersonal y de adaptación al entorno fomentando la evolución de las potencialidades de la persona. De acuerdo con López (2014) es necesario remarcar que la emoción y la cognición van de la mano, lo que conlleva un beneficio para el emisor y receptor del acto educativo. La emoción acerca a docentes/museo y discentes/personas con capacidades diferentes, puesto que da la posibilidad de trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten. Actúa como un "elemento ecualizador" que ajusta las diferencia preconcebidas entre los participantes. Esta igualdad se convierte en inclusión. Las emociones se convierten en un vehículo para trabajar con todas las personas a través del patrimonio.

- ***Creación de redes de colaboración museo-escuela.*** Otra de las bases más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es la colaboración (Ainscow, 2009), la creación de redes de colaboración entre instituciones patrimoniales, museos, empresas de gestión cultural, escolares, familias, etc. favorece una cultura inclusiva que atienda a la diversidad de todo el alumnado. Hablar de redes en el ámbito educativo, formal o no formal, hace referencia a un grupo de personas que tienen objetivos o intereses similares e intercambian su conocimiento teniendo la finalidad de crear lazos de apoyo incrementando así los aprendizajes (Kools y Stoll, 2016). Las redes en este ámbito se convierten, en la mayoría de los casos, en una oportunidad para realizar los intercambios necesarios de prácticas y conocimientos relacionadas con la educación patrimonial
- ***Patrimonio emocionante para personas con capacidades diferentes.*** Finalmente, la investigación llevada a cabo nos lleva a plantear el patrimonio histórico-artístico como principal tipo de patrimonio para trabajar las emociones con las personas con capacidades diferentes dado que en las propuestas didácticas que se llevan a cabo por las instituciones patrimoniales y museos estas personas destacan emocionarse con el patrimonio histórico-artístico. Se destacan sobre todo experiencias con el ámbito artístico que evocan emociones a través de talleres manipulativos y proyectos investigativos, y, también, hacen que la diversidad pase de un plano más negativo a una concepción más positiva.

5.3. Limitaciones y líneas futuras

5.3.1. Limitaciones

Tras realizar un recorrido por toda nuestra investigación, llega el momento de ser objetivos y realizar un análisis de las limitaciones y obstáculos que hemos tenido que solventar y que se observan en este estudio. No es fácil dejar atrás todo lo que hemos vivido en este proceso de elaboración de la tesis doctoral y despojarse de toda la

subjetividad que emerge de nuestras vivencias, acontecimientos y emociones. Sin embargo, es necesario y humilde realizar un análisis objetivo y remarcar aquellos aspectos que son mejorables o que deberían haber sido de otra manera para que la investigación fuera mejor.

En primer lugar, la primera limitación que encontramos en el camino se relacionaba con el empeño mostrado por la investigadora en unir tres tópicos que en sí mismos tienen entidad propia. Estudiar educación patrimonial, educación inclusiva/especial y educación emocional ha sido excesivamente ambicioso y lo hemos podido comprobar posteriormente en la fase de campo. Esto implicaba a su vez una limitación en la búsqueda bibliográfica de investigaciones y experiencias que unieran los tres tópicos, aunque finalmente encontramos varias investigaciones, el proceso ha sido arduo y difícil, ya que la gran mayoría de las investigaciones son a nivel internacional y, aunque el idioma no es hoy un problema, el acceso a las fuentes resulta complicado.

Por otra parte, otra limitación apareció cuando comenzamos a diseñar la investigación y decidimos realizarla en otro contexto diferente a nuestro país. Esto nos llevó a realizar un análisis específico de la normativa educativa, de la normativa relacionada con el patrimonio y de la ciudad de Bolonia, que nos diera una visión previa del contexto en el cual íbamos a realizar la fase de campo. Esta cuestión nos ha llevado durante la redacción de los artículos y el informe final a estar inseguros y pensar que no se reflejaba un análisis pulcro de la realidad estudiada, aunque se ha intentado solventar en todo momento consultando con la profesora que ha orientado la investigación en la Universidad de Bolonia y utilizando diferentes fuentes documentales del contexto.

Consideramos que la limitación más relevante de nuestra investigación ha sido el ambicioso trabajo de campo que se ha llevado a cabo en un tiempo concreto y limitado y que además se ha basado exclusivamente en instrumentos cualitativos, lo que ha arrojado una gran cantidad de datos. Esto, unido a que la investigación se ha desarrollado en un contexto con otro idioma, ha implicado que el proceso de análisis posterior llevado a cabo manualmente, haya dado lugar a un trabajo exhaustivo y minucioso de análisis por parte de la investigadora, la cual en algunas ocasiones ha sentido que la información recogida era difícil de reflejar al completo en el informe de investigación. En un principio, se quería utilizar un instrumento más cuantitativo y se elaboró un cuestionario para obtener la información de la primera subfase, las propuestas didácticas, sin embargo, la escasa participación de las entidades y el tiempo limitado de la investigadora en el contexto conllevó el abandono de este instrumento y el paso a instrumentos solo cualitativos.

Como toda investigación cualitativa, quizás otra limitación de la investigación es que se ha llevado a cabo en una etapa concreta, 2017-2019, y con unos participantes concretos, lo que implica que nuestros datos son válidos para este periodo de tiempo y para estos participantes. No obstante, intentamos trabajar con el mayor número de entidades y hacer un estudio de cada una de ellas, solo para describir y no generalizar puesto que sólo queríamos conocer la realidad de dichas entidades patrimoniales, centro y del proyecto.

Hay que señalar que ha sido difícil, en ocasiones, “generalizar” los pensamientos, ideas, sentimientos, actitudes y actuaciones de las diferentes personas que han participado en nuestro estudio, porque la investigación no pretendía dicha generalización y también

porque no podíamos revelar la identidad de los participantes y hacer referencia a personas concretas.

Hemos contado con las limitaciones de la propia investigadora a la hora de construir una nueva idea de investigación y de estudio. No ha sido fácil mover las estructuras mentales, contrastar y adecuar nuevos planteamientos de la investigación para llevar a cabo esta segunda tesis doctoral. Sin embargo, podemos decir que, tras su realización, este proceso de adaptación, nos ha enriquecido y ha aportado una visión más amplia y profunda de la investigación educativa.

Finalmente, hubiera sido interesante implementar y evaluar la propuesta didáctica elaborada teniendo en cuenta las diez ideas clave para llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva, no obstante, así abrimos el apartado de líneas futuras, porque en esta nueva línea de la educación patrimonial queda mucho recorrido por hacer.

5.3.2. Líneas futuras

Llevar a cabo una educación patrimonial inclusiva que atienda las necesidades de todas las personas es una cuestión que debe preocuparnos dada la constante preocupación de todos los países por construir una sociedad inclusiva donde todos tengan cabida. La Agenda 2030, remarca en su objetivo 4, la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos durante toda la vida, esta educación implica también el conocimiento de nuestro patrimonio no solo como objetivo y contenido propio sino como recurso para evocar emociones y responder a las características de personas con capacidades diferentes. Sin duda alguna, nuestro estudio ha constatado la necesidad de seguir realizando investigaciones en esta línea, investigaciones que luchen por la accesibilidad, el desarrollo de propuestas didácticas patrimoniales inclusivas para llegar a esta educación patrimonial basada en los principios de participación, presencia y éxito, de la educación inclusiva.

De esta forma, consideramos que sería interesante profundizar en buenas prácticas en Educación Infantil, Primaria y Secundaria utilizando la educación patrimonial para el desarrollo global, concretamente emocional, en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Analizar la inclusión de este alumnado en las propuestas didácticas y observar qué influencia tienen los vínculos con el patrimonio en su desarrollo como personas.

Por otro lado, una línea importante podría ser la investigación relacionada con el patrimonio como recurso terapéutico, llevar a cabo una propuesta didáctica con colectivos concretos, como personas con alzheimer, trastorno del espectro autista, trastorno del déficit de atención e hiperactividad, etc., y ver qué beneficios se obtienen utilizando el patrimonio como elemento para crear vínculos y desarrollar la identidad y personalidad de estas personas.

Consideramos necesario profundizar en la línea sobre la accesibilidad del patrimonio (barreras) para personas con capacidades diferentes en el ámbito educativo formal y no formal, ya que sin acceso no se pueden dar los procesos posteriores.

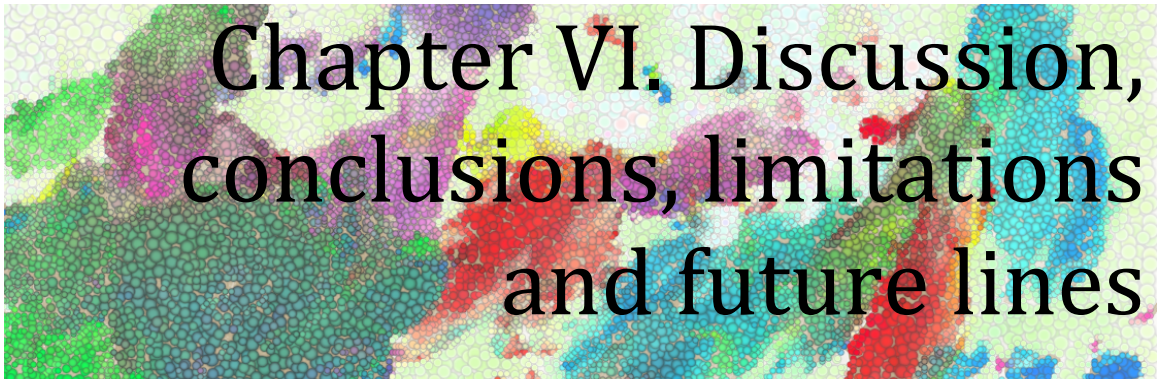
Asimismo, podría ser interesante estudiar, dado que las relaciones entre el patrimonio, la emoción y la inclusión son evidentes, el patrimonio como recurso importante para provocar emociones y conseguir la evolución y desarrollo de todas las

personas que intervienen con él en las diferentes propuestas didácticas de museos y entidades patrimoniales españolas.

Finalmente, sabemos que emergen más líneas de nuestra investigación y que pueden salir en cualquier momento, pero sobre todo tenemos claro que sólo hemos andado un trayecto corto del camino y que es necesario continuar esta línea de estudio, donde se ponga de manifiesto la necesidad de hacer accesible el patrimonio a todas las personas y la construcción de una educación patrimonial inclusiva que apueste por el desarrollo identitario, social y ciudadano de todas las personas.

Chapter 6

Discussion, conclusions, limits and future lines



Chapter 6. Discussion, conclusions, limits and future lines

6. Discussion and conclusions
6.1. Discussion of results
    6.1.1. Patrimonial Education and Inclusion: an indissoluble binomial
    6.1.2. What, why and how to teach heritage to attend to diversity
    6.1.3. Heritage as an element that evokes emotions in people with different abilities
6.2. Conclusions
6.3. Limitations and future lines

Abstract

We come to the end of the doctoral thesis with this fifth chapter, in which we attempt to contrast the results obtained in our research with those of the studies analysed in the theoretical framework. This discussion of the results will help us reach a series of conclusions that will respond to the specific objectives of the research. Finally, we would like to reflect on the main limitations and obstacles encountered along the way, closing this chapter with the new lines that have emerged from our study

5. Discussion and conclusions

Having analysed and described the different results obtained in the different sub-phases of the field collection stage through the publications that make up the compendium, in this chapter we shall contrast all the data gathered against existing research related to the topic of our research. We consider a series of crucial questions for the development of good inclusive practices to attend to the diversity of people with disabilities in different spaces that work with heritage, through didactic proposals that work on emotions and are based on inclusive and accessible principles.

The discussion of the results is guided by the objectives proposed in the research, bearing in mind at all times the overall aim of the research:

> *To describe inclusive good Heritage Education practices in museums and schools for Early Childhood and Primary Education and their impact on the emotional development of differently abled people.*

Which is linked to the general research problem:

> *How does heritage education in museums and Early Childhood Education and Primary schools cater for people with disabilities and how does it affect their emotional development?*

To respond to this research problem, we set out a series of specific objectives that were related to the research problems that have guided our study:

Table 36
Specific objectives and research problems.

Objectives	Research topics
Compare the studies carried out in Spain on heritage and emotional education in pre-school and primary schools with the programmes designed in Italy to work on heritage and emotions in Italian educational institutions and their repercussions on the development of inclusive processes, reviewing the main bibliographical sources in these contexts.	• What are the links between Social Science Didactics and Attention to Diversity? • What are the links between heritage education, special/inclusive education and emotional education?
Discover the main activities, strategies and didactic resources used in schools and in the different programmes developed by heritage institutions and museums to work on heritage and how they help attend to the diversity of all people in the Italian framework.	• Which didactic activities, strategies and resources are used in the teaching proposals of the Bologna heritage entities?
Determine the accessibility of heritage to people with disabilities and how heritage institutions and museums promote accessibility based on inclusive principles in the Italian framework.	What is access to heritage like for differently abled people?

Describe the educational offer of different museums in Bologna, analysing the activities and resources used for the knowledge of heritage and its accessibility in these activities.	• Which didactic activities, strategies and resources are used in the teaching proposals of the Bologna heritage entities? • What is access to heritage like for differently abled people?
Carry out a case study on the 'Le *radici per volare'* project, analysing a Bolognese early education and primary school to study good practices in heritage education that develop emotions in pupils with disabilities.	Which elements are identified as good heritage education practices to care for people with disabilities and develop their emotions?
Uphold project work as a didactic methodology to work on attention to diversity through heritage education.	How to draw up an inclusive heritage education proposal?

Source: Own creation

Following the discussion of the results in terms of the proposed research objectives and problems, we shall describe and reflect on the final study conclusions based on the main results drawn from the analysis, contrasting the strengths and weaknesses of the study. These conclusions will lead us to ten key ideas for developing inclusive heritage education, ideas that are the result of reflection and analysis of the data throughout the research and beyond. Finally, we will look back to analyse what limitations we have encountered along the way, taking stock of the difficulties and obstacles found, which some might call 'stumbling blocks'.

The study carried out allowed us to observe and analyse how different didactic proposals for school-museum heritage education can be accessible and inclusive, with a commitment to the emotional development of all people, with project work, in many cases, as the didactic methodology applied. Heritage is considered an emotionally evocative resource that can promote inclusive principles by being used to achieve critical citizens who develop their identity by enjoying their patrimony. However, there is still a long way to go to make heritage elements accessible to all people and to turn them into a basic element in people's development, becoming one more tool to ensure that all people have access to all fundamental rights, focusing in this case on the right to education.

5.1 Discussion of results

This point of the doctoral thesis is considered by many researchers to be one of the most relevant. The time has come to discuss and contrast the results obtained in our study with other studies that have posed the same or similar objectives and questions as our study and have reached conclusions that confirm our results or, on the contrary, disagree with them.

To hold this discussion, we have given prominence to the two categories included in the system of categories developed by the EPITEC research project team. The first subsection of this discussion is devoted to the links or connections between the concepts of heritage education and inclusion, analysing the good practices of inclusive heritage education that we have studied, thus responding globally to the six specific objectives.

The second subsection is dedicated to discussion of the data related to the first five categories of our system of analytical categories, seeking to further knowledge of the didactic elements of the teaching proposals analysed, highlighting their strengths and

weaknesses in order to arrive at a series of keys to construct an inclusive heritage education.

Finally, we close the section with the second category specifically included in the EPITEC category system, referring to the emotions evoked by heritage in people with disabilities. In this subsection, we shall discuss how heritage has become an important driver of people's emotional development.

5.1.1. Heritage Education and Inclusion: an indissoluble binomial

A few years ago, linking heritage and inclusion was seen as a powerful new line of research that opened a path towards a more accessible society, committed to diversity. Throughout the development of the doctoral thesis, we have observed how the number of publications that relate heritage and inclusion has increased considerably, consolidating a new research aspect of heritage education: inclusive heritage.

Why the link between heritage education and inclusion? Why do we think they have become an inseparable pair? The outcomes of our study, in contrast to other research, will help us defend the importance of heritage education that takes into account people's diversity, which uses heritage as an element for inclusion, is inclusive and accessible and allows all people to develop as critical citizens who actively participate in society. Inclusive education must also look at heritage, as it can be an important driver in the construction of people's identity and their overall development. The research shows that heritage education is a powerful vehicle for working on such important aspects for the development of inclusion as identity, citizenship and cultural relations (Cuenca *et al.*, 2018).

Inclusion, in relation to heritage in the Bologna context, is a goal to be achieved. Analysing the data obtained from the didactic proposals, we found that most of the institutions are partially accessible because they are not prepared to attend to the characteristics of all people. Although the activities proposed can be performed by the majority of the public, there are specific groups within the different capacities to which they do not respond, either because of physical, cognitive or social accessibility, or because the optimal conditions for this do not exist, coinciding with the study by Marín. et. al, (2017), where the conclusion reached was that 'only 5.36% of the programmes inventoried in the OEPE mention adaptations to different groups in their description, which makes us question whether, up to now, the criteria of quantity are weighed against the inclusive quality of education' (p.129). We agree with these authors that it is necessary to question the scant presence of educational projects with inclusive aims. Specific projects and actions in specific cases are essential, as it should not be the public that adapts to the heritage but rather the heritage that is accessible to the public. We must move from an integrative heritage education to an inclusive heritage education. Sometimes the non-development of specific programmes or projects is hidden behind 'false inclusion', while Ainscow *et al.* (2006) consider that inclusion involves, in the first place, responding to the most vulnerable and socially excluded groups in order to bridge the social and educational gap in which they find themselves. Attention to diversity must always be present in the framework of inclusive programming that includes this type of measures for all audiences, as well as stable and general proposals for educational programming under equal conditions.

However, many of the educational teams emphasise that 'making heritage accessible to all visitors to the museum' is an imminent objective (Interview. Teaching team member from *Museo Industriale di Bologna*). Inclusion is already a high priority goal for half of the didactic heritage offer of the city of Bologna. However, it is essential to raise awareness of the importance of accessibility of heritage for all people, as there

are still concepts of integration in relation to the attention to diversity from the heritage and, in some cases, even segregation. The didactic guides of most of the heritage entities studied do not clarify the questions related to the attention to diversity, which raises the question of the accessibility or not of their heritage to the public who decide to visit them based on the information they take from these guides.

Accessibility is a basic principle for the construction of any inclusive project or activity to be carried out in formal and non-formal educational contexts (Pablos and Fontal, 2020). According to Coca (2014, p. 846), 'There is no doubt that the number of people and groups with special needs is very large, but museums cannot shirk this responsibility if we really want to build a more inclusive and democratic institution together.' Just as Bologna's heritage institutions are already considering the need to make this goal of accessibility a reality, the studies confirming this need to make heritage accessible are increasing in number, showing a growing concern for this issue. (Cho and Jolley, 2016; Coca, 2014; Calaf et. al, 2007; Deffner *et al.*, 2015; Espinosa and Bonmatí, 2013, 2014; Espinosa and Guijarro, 2005; García-Ceballos, 2013; González and Becerra, 2016; Juncá, 2008; Kajda *et al.*, 2015; Marín, 2014; Pérez López, 2014; Pablos and Fontal, 2020; Poyuelo *et al.*, 2011; Rix, 2009; Ruíz *et al.*, 2011; Selmanović *et al.*, 2020; Torres Falcón, 2014; Utray and Ruíz, 2009). For the four museums studied in depth (Annex X. Museum images), the issue has become a priority today given its importance, adding value to what UNESCO stated as far back as 1960:

'Appreciation of the collections should be facilitated for the more diverse public through clear presentation, systematic labelling that provides succinct information, publishing guides and brochures that provide visitors with the necessary explanations and the systematic organisation of guided and commented tours, adapted to the different categories of visitors and entrusted to suitable people (...) (p.60).'

The inclusive principles of the '*Le radici per volare*' project are quite clear. The participants are very sensitive to the fact that heritage serves as a tool to respond to the demands of people with disabilities. To this end, the teaching staff and the people involved from the university and the heritage organisations look for teaching itineraries that are adaptable and accessible to all audiences, and adapt the teaching material if necessary (see figure 6). Accessibility is a high priority in this project, as the aim is to provide an inclusive heritage education that meets the needs of all students and avoids the exclusion of any individual for any reason (Martínez *et al.*, 2016). The different heritage entities studied identify the advance of technology as an opportunity to improve the attention and accessibility to heritage of people with disabilities. Likewise, Kosmas *et al.* (2020) consider that the new generation of social computing technologies and systems is changing the way we access cultural heritage, facilitating the inclusion of socially isolated groups of people. In particular, they explore the possibilities with deaf people and people with other needs. As stated by Deffner *et al.* (2015) all people should equally enjoy the same benefits and high quality services offered in relation to heritage. However, we agree with Marín (2013b) that there is no defined educational model in terms of heritage, education and universal accessibility.

Figure 6.
Images of the material adapted with pictograms for the Pupil's Notebook in the *Le radici per volare* project.

Once the heritage is accessible, we can see how effective it is for people with disabilities (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020). We must advocate diversity and accessibility as a fundamental aspect in the development of educational programmes that use the diversity of heritages to serve the diversity of people (Marín, 2013a). This research highlights that the use of inclusive activities that cater to people with disabilities promotes the symbolic appropriation that occurs in heritage and in the process of bonding with an object through the generation of new meanings, new ties or connections (Marín, 2013b), leading to the overall development of all people through the emotional link to the heritage. From the perspective of inclusive design, it is important to insist on the importance of

promoting and equalising the visit of all people, both in terms of time and regarding knowledge and enjoyment of the place (Poyuelo *et al.*, 2011). The research by Chauhan and Anand (2021) corroborates how heritage walks achieve more inclusion through building joint meanings, using connections with the diversity of heritage and that of people.

However, in agreement with Pablos and Fontal (2020), the response obtained from the different heritage organisations shows that, although a small percentage follow a conscious and meditated planning process in favour of the groups that approach them, the rest either delegate to outside agents when it comes to projects for a group with functional diversity or carry out isolated activities that have little to do with the inclusive conception that we advocate. As stated by Delgado *et al.* (2022), they are either segregating activities for a specific group or activities that try to overcome the physical obstacles of heritage without going beyond them, leaving aside the emotional, social or cognitive barriers.

To speak of inclusive activities that link museum-schools means activities that are planned for all people, an issue to which most of the heritage organisations analysed refer. However, we consider that these inclusive activities must have a previous planning based on the inclusive principles and the Universal Design for Learning, which must be far from a conception centred on people's deficits, leaning more towards the valuation of their differences (Asensio *et al.*, 2016). A didactic heritage planning in which the guidelines of Universal Design for Learning can be perceived: providing different options for perceiving information, offering multiple options for language and symbols and providing options for understanding (Alba *et al.*, 2014; Rose and Gravel, 2010). To this end, according to Wang (2022), we need to go beyond this Universal Design and build inclusive heritage design and education by increasing the possibility of interaction between people and the environment with a view to reducing exclusion and broadening the understanding of diverse heritage elements, exploring how heritage professionals can understand inclusion from a sensory standpoint and progressively engage the historic constructed environment to become more inclusive, so that more people can participate in it and develop a sense of well-being and belonging.

Social and educational inclusion through heritage is an unavoidable issue at this time [Pablo and Fontal, 2018]. Advocating the diversity of heritages to respond to the diversity of people is becoming increasingly necessary, leveraging the emotional tie for the global development of all people with different capacities. The inclusive role of heritage is intrinsic, because:

> 'it allows us to connect different eras, different people and different communities that have taken part in construction of the identity of a people, and that allows us to work on inclusive proposals that enhance individual identity, highlight the value of diversity and value collective identity through the use of cultural heritage as an inclusive tool to create the necessary bridges between one's own and that of others, the common and the different' (Martínez-Gil *et al.*, 2016, p. 96).

Heritage education, therefore, is characterised by the importance of the links that define heritage, considering that it contains in itself the inclusion within its own focus. Inclusive heritage or inclusion through heritage is understood as the capacity to relationally encompass contexts, people and concepts, creating spaces for dialogue and union where common links are forged. Setting out from people's experience of heritage makes heritage inclusive in itself, as it enables all people to develop according to their characteristics and to relate, in an inclusive way, to others. (Pérez López, 2014). According to Marín (2016), to speak of inclusive heritage education means taking into account the diversity of heritages and the diversity of people, given that all individuals generate processes that build the identity of every one of us. This means that we

understand heritage education as a common core for the inclusion of all people, but flexible enough to respond to the each person's individuality, each unique, with their own idiosyncrasies.

5.1.2. What, why and how to teach heritage to cater for diversity

In order to develop inclusive heritage education, we need to know what is taught, what the purpose is and what teaching methodologies, strategies and resources are used to carry out the teaching-learning processes.

In the different sub-phases of the research, a perspective of heritage is found that ranges from a monumental perspective, passing through the aesthetic to that related to identity links. Today, it is even possible to observe how the different ways of seeing or considering heritage remain (Cuenca *et al.*, 2017).

Starting from 'why teach', in the studies conducted as part of our research (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020; Gómez-Hurtado *et al.*, 2022 and Gómez-Hurtado and Borghi, 2021), we note that there are discrepancies between the findings from the analysis of teaching proposals and the multi-case study and the case study of the 'Le *radici per volare'* project. In the project, the prevailing dimension is a social facet of learning, as it pursues interaction with the social context and the interaction of students with the environment and with heritage elements. It is considered that direct interaction with the city's heritage leads students to learn about their environment and their heritage, to respect it, to value it and to enjoy it. Suárez *et al.*, (2014), along these lines, considered that having a direct experience with the heritage elements in the real context is a great learning opportunity (Suárez *et al.*, 2014). Relevant research (Gurses *et al.* 2015; Nie and Lau, 2010; Smith, 1999) has also shown that learning has not only a theoretical, but also a social dimension. Research works such as those by Trabajo and Cuenca (2022) in this direction conclude, following the evaluation of an intervention based on the theoretical principles of heritage education, that the use of the nearby museum 'introduces and makes pupils active agents in relation to their heritage, favouring the construction of their individual and collective identity' (p.16). The project takes advantage of the city as a museum and the museums themselves, considering these to be the institutions with the greatest responsibility for carrying out didactic proposals related to heritage (Martín-Cáceres *et al.*, 2014) (See figure 7).

Figure 7. Images of children exhibiting the final works at the study location.

However, in the rest of the didactic proposals analysed, both in the multi-case study and in the analysis of proposals, the learning dimension is mainly based on scientific and cultural literacy. In the activities presented, the priority is transmission of scientific knowledge and the initial or in-depth study of the relevant aspects of heritage in relation to its cultural significance or its repercussion on society. This can be seen in the prioritisation of conceptual and procedural contents (Gómez-Hurtado *et al*, 2022). In

some cases, this dimension of learning can be linked to the academicist character that is observed in the exhibitions and activities of museums or heritage institutions (Arroyo and Cuenca, 2021). However, more than 45% of the didactic proposals analysed go beyond this prioritisation of conceptual content found in other research (Escribano *et al.*, 2020).

The main aim prioritised in the data gathered throughout the field phase, in most cases, is related to the identity links with the existing collection in the different heritage institutions, with these links leading to the achievement of other purposes such as scientific and cultural literacy. In more than half of the cases, the proposals analysed are committed to a socio-critical perspective of heritage, presenting activities that invite reflection and seek an understanding of the past in search of social transformation in the present, aiming to train critical citizens committed to heritage (Gómez-Hurtado and Borghi, 2021). The aim of the educational process in '*Le radici per volar*e' has a global approach developing all approaches, although there is a priority for the creation of identity links with the territory. The project is based on a consideration of the city as an open museum with a multitude of heritage elements that can be an opportunity to create the identity of the people who visit it, individual and collective identity, pointing out the greatness of the city as a territory to be enjoyed by people and as a legacy that is building the social or collective identity of the Bolognese society (Gómez-Hurtado *et al.*, 2022). This way, in the analysis of the didactic proposals and the multi-case study, a symbolic-identitarian perspective also prevails, adding to it an aesthetic vision, which is perceived in the use of experiential activities in which the connection of the person with the heritage elements is prioritised (Figure 8 and 9). Heritage takes value in people (Fontal, 2012), being an essential resource in the construction of their identity (Martín-Cáceres *et al.*, 2018) and the formation of a critical citizenship (Cuenca *et al.*, 2021). However, scientific and cultural literacy is also very perceptible throughout the field phase, as seen in the '*Le radici per volare*' project, in the documentation produced by the teaching staff and its subsequent use with pupils, their integrity and respect for the veracity of historical events and their treatment of pupils. It also highlights some glimpses that seek the development of emotional intelligence, conceiving heritage as an essential element in evoking emotions (Falcón *et al.*, 2015).

Figure 8.

Images of the exhibition at the *Biblioteca della Musica* Museum where the visitor engages in activities with the elements exhibited in a room.

Figure 9.
Images of activities carried out at the Industrial Heritage Museum.

Moving on to 'what is taught' about heritage, reference is made to the conceptualisation of heritage, the type of heritage most used in the different patrimonial entities, its treatment in relation to other heritage, the integration of content and its contextualisation.

The conceptualisation of heritage in the multi-case study and the analysis of didactic proposals is linked to a mainly symbolic-identitarian vision of heritage. The museum teaching teams interviewed consider heritage to be those elements that are symbolic because they characterise a society and emphasise the need for students to know the history and main characteristics of the place where they live. However, in the analysis of didactic proposals, the aesthetic perspective of heritage also stands out, highlighting those elements for their natural, artistic or stylistic beauty. In this sense, it is worth highlighting the holistic, integrative and complex perspective of the '*Le radici per volare*' project. In it, according to the research of Estepa and Cuenca (2006), the heritage references are articulated from a single socio-cultural fact manifesting in all their splendour their historical, artistic, ethnological, scientific-technological and environmental nature. This affords a comprehensive or global understanding of the different societies of both the past and the present, resulting in the creation of social identity structures that become cultural symbols that intertwine and build systems (Gómez-Carrasco *et al.*, 2020) that can be studied thanks to this systemic and complex dimension of study through heritage. The generation of identisation processes (Gómez-

Redondo, 2012) that are symbolic because they characterise a society is thus observed from the global study of a heritage element.

The predominant type of heritage, according to all the research data, is historical-artistic heritage, which is the most common type in the heritage centres (Calaf and Suárez, 2015; Cuenca, Martín-Cáceres *et al.*, 2014). Moreover, in most cases they focus on a single asset (Figure 10, 11 and 12). However, in '*Le radici per volare*' we see that all types of heritage elements are studied, given that the city is the main object of study and different types of heritage converge in it. In this way, although a heritage element is chosen as the main axis of the didactic proposal to be implemented throughout the course, it becomes a starting point to link with different heritage themes and elements. Thus, in the project we perceive a vision of heritage that goes from a monumental perspective to a perspective that is more closely linked to identity ties, while at the same time providing different ways of seeing or considering heritage (Cuenca *et al.*, 2017).

Figure 10.
Biblioteca della Música museum. Musical Artistic Heritage.

Figure 11.
Museum of Industrial Heritage exhibition. Technological Heritage.

Figure 12. Rimini City Museum exhibition. Historical and Artistic Heritage

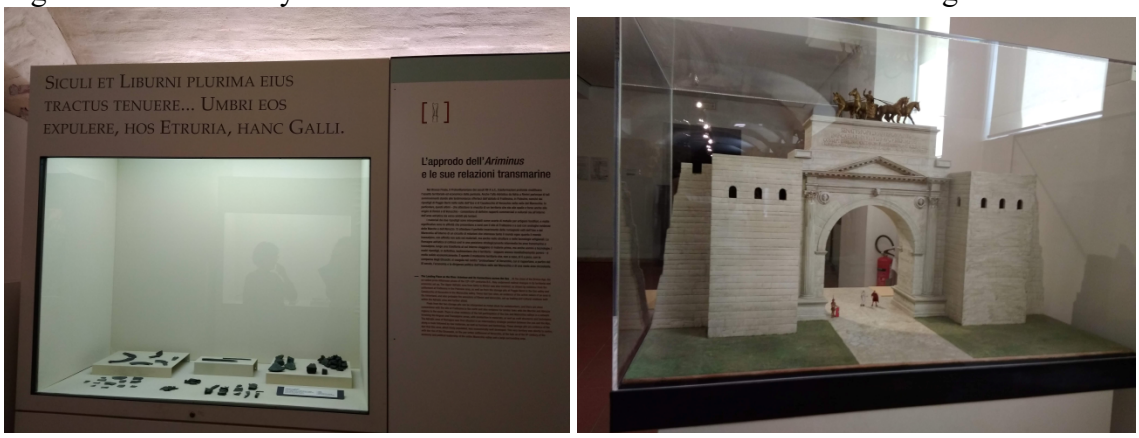


Figure 13. Workshop and exhibition room of the Tamo Mosaic Museum of Ravenna. Historical and Artistic Heritage

As occurs in other research (Cuenca-López *et al.*, 2017b), the integration of contents in most of the heritage didactic proposals analysed in the field phase is simple, prioritising conceptual and procedural contents, examples of which are the *Museo della Città* in Rimini, the *Museo Nazionale di Ravenna* and the *Museo Industriale di Bologna*, in which the heritage teaching action is focused on specific research on specific themes such as water or mosaics. Nevertheless, both in the '*Le radici per volare*' project and in other heritage institutions such as the *Museo Internazionale e Biblioteca della Musica di Bologna*, a complex integration of content is presented, establishing relationships between concept, procedure and attitude, considering the three types of content essential to develop an inclusive heritage education.

Contextualisation of the contents is diverse in the heritage entities studied, although the social character appears in most of them, as heritage is used to learn about the social characteristics of the communities related to it. In contrast to the study by Cuenca *et al.*, (2020), where the contextualisation of heritage is fundamentally temporal and spatial, the didactic proposals analysed throughout the field phase show a contextualisation of functional heritage, with the use and functioning of the heritage elements being the axis of the discourse of the proposals, as is clearly perceived in proposals such as that of the Technological Museum of Bologna. It is noteworthy that in the '*Le radici per volare*' project this contextualisation of contents reveals a strong social approach, since heritage plays an important role as an essential element to understand the social characteristics of Bolognese society and the historical context of each heritage element. This project works on the contents mainly in a multidisciplinary way, which is a step forward compared to other research projects where conceptual contents are still prioritised (Escribano *et al*, 2020). Like other proposals such as the one studied by Trabajo and López-Cruz (2019), the project has become an international benchmark for heritage education due to its mainly multidisciplinary character.

In relation to 'how it is taught', the data from our comprehensive research show the relevance of the relationship between the school and museum (Múñoz-Labraña *et al.*, 2021), although in most cases, the activities proposed come from the museums, heritage organisations or cultural management companies rather than from the schools themselves (Sánchez, 2013). Nevertheless, there is a significant number that offer the development of a common didactic project. The research therefore confirms the success of the relationship between school and museum (Pinto and Ibáñez, 2018; Trabajo, 2020;). The need for school-museum relations is emphasised in order to make the most of the visit by schoolchildren (Sanger *et al.*, 2015).

In contrast, in the '*Le radici per volare*' project, the heritage teaching action starts from the school and the teachers, while the heritage institutions are called upon to generate a global project for heritage education focused on integral development of the child as a critical citizen, his or her identity and the creation of links with their city heritage.

In most of the teaching proposals, heritage becomes a content, although in some of them we can also observe its role as an objective, content and teaching resource. In the '*Le radici per volare*' project the heritage is shown in this way, as the aim is to get to know, value, conserve and enjoy the heritage of the city of Bologna, mainly to make the students aware of the value of their hometown and to create bonds in them that make them defend the city's heritage elements. It is content because the different heritage elements are studied alongside their characteristics, why they arose, how, etc., also giving value to scientific literacy and the acquisition of heritage-related concepts, procedures and attitudes. And, finally, also as a resource, since it is used as a means to implement symbolisation processes leading to the construction of an individual and collective identity that helps the revaluation of the city of Bologna. The didactic proposals that use heritage as an objective, content and resource stand out for their multidirectional nature, with activities based on manipulative and experiential workshops, dynamic and dialogued visits or research projects around one or several heritage elements of the collection.

In this way, the role of both pupils and teachers is active, and in most cases there are dynamic activities and active dialogues that stand out for their multidirectional nature (González-Sanz *et al.*, 2017). Specifically, the role of teachers and pupils in '*Le radici per volare'* is active, although both parts are framed by a fundamental role, namely that of the expert. This expert is a retired teacher who becomes the central axis in preparation of the didactic heritage proposals, choosing a heritage element from which she carries out

all the didactic planning of the project, coordinating with the teaching staff, the different heritage entities and the university, and accompanying the groups that carry out implementation of the proposal.

The research values the use of active teaching methodologies in heritage teaching proposals as favouring inclusion, given the active nature of the students' role (Trabajo, 2020). The activities proposed in the project have a systemic level of complexity since, in a globalising approach, they start from a heritage element and develop the different types of so-called multiple intelligences. These activities highlight the connection between museum, school and city. These activities are mainly of scientific research related to the heritage element, stories are developed around the history of the studied heritage, drawings are created, experimental workshops are held and outings are made to the different heritage sites since, according to Aerila *et al.* (2016), hands-on experience in museums with active proposals is considered to produce more learning. The main feature of the activities mentioned by teachers involved is their adaptation to the interesting characteristics of the children. This principle is essential for the development of an inclusive didactic approach that takes into account the characteristics of all students, where students are at the centre of the teaching-learning process, promoting student participation, presence and success (Booth and Ainscow, 2015). However, there are also more traditional heritage education proposals based on a more unidirectional communication.

In this line, and in contrast to the data from the case study sub-phase, the data from our research show that more than half of the teaching proposals analysed use activities of an analytical and systemic nature, with theoretical-practical tasks in which descriptions, arguments or justifications are made that require comparison between different sources of information.

Finally, in relation to the resources employed, we observe that both active and passive didactic resources are used. Resources such as panels, leaflets, brochures, information sheets, etc. are selected (Madariaga *et al.*, 2018), but we also find the use of mobiles, tablets, materials from the environment, among other items, as potential resources for heritage work (Ibáñez *et al.*, 2019; Ibáñez *et al.*, 2018; Mendoza *et al*, 2019). In some cases, such as the project studied in depth, human resources are essential, not only focusing on the teaching staff or the didactic team of the heritage entities, but also making reference to families, people related to the city's heritage, university students, volunteer staff, etc., making use of the setting up of collaboration networks as an inclusive tool that caters for diversity. (Arnáiz *et al.*, 2018) and which makes a more inclusive heritage education possible.

The relationship between heritage and the development of territorial intelligence is an important feature of the didactic proposals of the heritage entities of Bologna and other Italian cities studied in the research. The city becomes the specific territory studied, granting it the necessary importance to establish connections with other territories, always seeking the development of critical citizens who know how to respect and value their territory in order to adapt to other territories. Thus, the territory is given value by becoming a space for action, in which the geographic space is Bologna and the territorial community is all the people who live and actively participate in a system of cooperation (Trabajo and Cuenca, 2017).

5.1.3. Heritage as an evocative element of emotions for people with disabilities

A number of studies highlight the value of heritage as an element that promotes emotional development or carries implicit emotion (Álvarez-Domínguez, 2007; Pérez-López, 2014; Santacana and Martínez, 2018, etc.). In our research based on an inclusive heritage perspective, we asked ourselves what our participants, all involved with heritage, think about the influence of heritage on the development of emotional intelligence. Emotional heritage in differently abled people? Which type of heritage is most exciting? What teaching experiences demonstrate it in the Italian context studied? We agree with Marín (2013b) that emotion is the key to attention for the process of symbolic appropriation that is patrimonialisation, the process of bonding with an object through the generation of new meanings, new links or connections. This process allows us to develop an educational model that can respond to all target groups.

Our research shows the importance of school-museum connections or collaborative networking. Joint work between museum and school is necessary in order to make the most of the visit to the museum for schoolchildren (Sanger *et al.*, 2015). The museum becomes a therapeutic, transferential, inclusive space that promotes social and educational inclusion through, among other elements, the emotional value of heritage. In addition, the study highlights the value of heritage as an inclusive element that excites people with disabilities. The emotion aroused by heritage manages to bridge the gap that may be found between teachers/museums and learners/deaf people, as it enables them to work on a personal, human level, on an equal footing, as subjects that feel. Emotion is inherent in the human being and allows us to work with any person without using labels (Pérez López, 2014). Heritage builds people's identity by provoking emotions, constructing symbols and interacting with the context (Falcón *et al.*, 2015).

The didactic teams of the different museums, the teachers and the expert teaching staff of the university highlight how heritage evokes and encourages people's overall development and builds or develops the emotional intelligence of all these people. In this sense, the research of Álvarez-Domínguez (2007) highlighted the value of the museum in the emotional development of all people, raising awareness of their mission as active interpreters of heritage, becoming authentic centres of educational projection in their social environment, highlighting the important option of valuing emotions and personal feelings aroused by heritage for the development of effectiveness, among other issues. 'Rethinking heritage education in terms of emotions in pedagogical museum scenarios represents an important driving force and a promising opportunity for education to expand its domains beyond the cognitive' (Álvarez, 2013, p.116). Studies such as those of Marshall *et al.* (2016) corroborate the results obtained in our research, highlighting the potential of some heritage elements where there is a strong emotional connection between visitors and the heritage site. These authors emphasise the importance of the sound that accompanies the visit and the emotion, with the material used being of particular relevance to these connections. On this issue, we note that the case study also refers to the need to use appropriate material, explaining, for example, the need for pictograms to achieve communication with students with autism spectrum disorders and thus be able to work with them on the emotional sphere.

Emotional education is understood as 'a continuous and permanent educational process, which aims to promote the development of emotional competencies as an essential element of the integral development of the person, in order to enable him/her to live life. All this is aimed at increasing personal and social well-being' (Núñez Cubero *et al.*, 2006, p. 18). The research highlights the importance of emotional education and links to the individual's heritage in the development of inclusive heritage education. The

didactic proposals and the '*Le radici per volare*' project show how emotions take a leading role in heritage experiences, especially in those activities that are more manipulative, experiential and based on workshops and research projects. In this inclusive approach to heritage education, teaching proposals must focus on achieving the overall development of the people who participate in the activities of museums and heritage organisations. To this end, emotional intelligence can help as a fundamental axis for the development of interpersonal and intrapersonal intelligence and of adaptation to the environment, encouraging the development of the person's potential.

The outcomes of our research show that historical-artistic heritage is the main type of heritage for working on emotions with people with disabilities. García (2014) highlights this issue by referring to the value of the heritage of museums as 'containers of emotions' for working with people with disabilities and even points out the therapeutic value of this heritage. The didactic teams of the heritage institutions interviewed, the university teaching staff and the teachers participating in the '*Le radici per volare*' project underline this type of heritage as the most valued by students and different audiences in relation to emotions. Experiences with the artistic field that evoke emotions through manipulative workshops and research projects, and also move diversity from a more negative to a more positive conception, are particularly highlighted. Nevertheless, it is noted that both in the multi-case study and in the '*Le radici per volare*' project, this type of heritage is the most widely used in the different activities.

In this way, we see how heritage awakens an emotional value and feelings of belonging to a group (Santacana and Martínez, 2018), which is why it serves to promote the social and educational inclusion of all people, including those with disabilities. Heritage, therefore, '*must be a key element for the integral formation of the person, for their emotional development and as an element favouring social interaction and cohesion, based on its ideological function*' (Monteagudo *et al.*, 2009, p. 411), thus contributing to the reinforcement of an individual or collective identity due to the links, feelings or affection that a person or groups of people can establish with this heritage element (Molina *et al.*, 2016).

5.2 Conclusions

Addressing the diversity of people is today not only a concern of education systems, but rather a priority for our society. We aim to build an inclusive society and, to this end, we need to promote education based on inclusive principles designed to respond to the individual characteristics of all people. Heritage appears as an important element in the construction of critical citizenship and in the development of people's identity. Diversity and heritage are linked in a dual line, the diversity of people and the diversity of heritages, which converge and can be enriched by the evolution of both (Marín, 2013a).

Our investigation began by considering the links between three lines of research that are quite important in their own right: heritage education, inclusive education and emotional education. We wanted to bring together professional and personal concerns to form a new discourse that strongly intertwines these three themes. We wanted to do so in a place that had already been cited in terms of good practice in heritage education. Thus, we began this journey with a series of approaches that made us question and reflect on how heritage could favour the development of an inclusive school and society. At the same time, we asked ourselves whether heritage was accessible to all people, how it could help respond to people's diversity, why it could help the construction of identity and the emotional development of people with disabilities and how heritage education based on the basic pillars of inclusion could be implemented. In this process, in which various schools of thought came together as a result of the bibliographical analysis and the

construction of the theoretical framework, our general research objective emerged: 'To describe good inclusive practices of Heritage Education in museums and Early Childhood Education and Primary schools and their repercussion on the emotional development of people with different abilities.' Without losing sight of this overall aim, we would like to draw our conclusions by referring to the specific objectives of the research in order to arrive finally at the construction of ten key ideas for inclusive heritage education.

5.2.1. Constructing inclusive heritage education

Comparing the studies carried out in Spain on heritage and emotional education in early childhood education and primary schools, with the programmes designed in Italy to work on heritage and emotions in Italian educational institutions and their repercussions on the development of inclusive processes, reviewing the main bibliographical sources in these contexts.

The first objective of the research was to carry out a systematic bibliographical study that could show us what links already existed in international scientific research and teaching experiences among the topics of heritage education, inclusive/special education and emotional education. In response to this objective, after a systematic review of the international literature, we came to the conclusion that the relationships between the different topics occur more in some cases than in others. For example, the literature shows more studies linking heritage education and emotional education, followed by the link between heritage education and special/inclusive education, with studies showing connections between the three strands in third place.

The objectives and topics studied by those research works refer to the importance of accessibility of heritage for all and heritage as a promoter agent, through emotions, of the construction of identity, socialisation and the development of the person and, at the same time, of the patrimonialisation of the elements.

The research methodologies in those studies analysed are mostly qualitative, although to a lesser extent there are also mixed or quantitative studies and literature reviews. In the case of the didactic experiences, the methodology is based on research with activities such as outings, workshops, corners, etc.

Finally, the concept of heritage that appears is linked to a holistic perspective where heritage is linked to emotion. Diversity is understood as richness, although in many cases it is related to people with different abilities.

In summary, the conclusion we have reached in response to this objective is as follows:

The international systematic literature review shows that there are studies that relate heritage education, special/inclusive education and emotional education, with more research on the link between heritage and emotion, although an important line emerges that relates the three topics. This line focuses on the study of accessibility of heritage to all people, using heritage as an element that promotes emotional development, the construction of identity, socialisation and the development of the person and, in turn, the patrimonialisation of the elements. To this end, a holistic vision of heritage and active teaching methodologies are used with activities such as workshops, outings, corners, etc., using a variety of resources. Diversity appears as an enriching element, although in many cases it is related to people with different abilities.

Discover the main activities, strategies and didactic resources used in schools and in the different programmes developed by heritage institutions and museums to work on heritage and how they help attend to the diversity of all people in the Italian framework.

Immersed in the reality of the Italian context, we set out to find out about the educational offer of the different heritage organisations, using the catalogue of proposals shown to teachers at the Heritage Fair for Teachers. As a result of the analysis of the didactic proposals, the multi-case study and the case studies, we reached different conclusions that hinge around the question of 'how to teach', and the type of activities, strategies and didactic resources used in the different heritage institutions to attend to the diversity of audiences that participate in these proposals.

In relation to this question, the teaching proposals show the importance of the relationship between museum and school. The activities are in most cases experiential. However, there are more traditional activities, such as guided tours of the museum. Project work is highlighted as a didactic methodology, with research projects around a heritage element being one of the proposals most valued by the different participants in the research. Pencil and paper activities, field notebooks and didactic strategies such as experiential workshops, cooperative work, experiments and analysis of heritage elements are used. The resources employed are both active and passive, highlighting the potential of technological assets and the importance of human resources. In the more experiential activities carried out by the museums, the active role of teacher and student and the coordination of said teaching staff with the museum are highlighted, and in the more traditional activities such as the guided tour without interaction, the more passive role of the students and teachers is emphasised. We also conclude that teacher training in heritage issues is a priority in terms of linking the museum's activities with the school and making visiting the museum an activity included in the didactic planning of the same, giving it a curricular meaning in the more academic sphere.

Project work around a heritage element is advocated as an active teaching methodology for the development of heritage teaching proposals that cater for diversity, using experiential activities and teaching strategies such as workshops, outings, experiments, etc., using the potential of ICT resources and highlighting the role of all human resources.

Determine the accessibility of heritage to differently abled people and how heritage institutions and museums promote accessibility based on inclusive principles in the Italian framework.

Taking into account the diversity of people in the heritage context, we must ask ourselves about its accessibility to people with disabilities. Our research shows that there is an important concern on the part of the didactic teams of the heritage organisations, cultural managers, Early Childhood Education and Primary schools and universities, to develop inclusive didactic proposals. However, most of the didactic proposals are partially accessible because, although most of the activities are open to the majority of the public, there are specific groups within the different abilities to which there is no

response, either due to physical, cognitive or social accessibility or because there are no adaptations. Therefore, accessibility is partial and, in many cases, promotes more integrative than inclusive principles, and sometimes even a 'false inclusion' occurs, as activities for all are talked about without taking into account the characteristics of all people. Indubitably, in the museum and heritage area it is also necessary to ensure human rights and move towards inclusion for all people, ensuring the rights of all citizens. Accessibility must be ensured through the development of universal design, applicable to all people without the need for specific supports. This leads us to conclude that the museums analysed are following the right path, a route in which all the proposed activities are aimed at all people. However, we are concerned that perspective may be lost in this inclusive discourse and the relevant adaptations to ensure universal learning design for all people may not be carried out.

The '*Le radici per volare*' project shows that the project work methodology and the use of active activities and resources favours the attention to people with different abilities in the field of heritage education, promoting its accessibility to the diversity of audiences.

Accessibility to heritage is a priority for the heritage entities studied. However, the didactic proposals are only partially accessible because, in some cases, the characteristics of certain groups are not taken into account. The construction of didactic proposals based on the principles of inclusive education and universal learning design is necessary to ensure accessibility for all people. The beginning lies in making adaptations or rather preventing different forms of representation, expression and communication so as not to fall into 'false inclusion'.

Describing the educational offer of different museums in Bologna, analysing the activities and resources used for the knowledge of heritage and its accessibility in these activities.

To achieve this objective, we focused a sub-phase of the research on the analysis of fifty didactic proposals by heritage entities that participated in the 2018 Teachers' Fair in the city of Bologna. This study has provided an overview of the educational offer of museums, heritage institutions and cultural management companies in Bologna, and made it possible to answer the questions of what, why and how they teach heritage, the relationship between heritage and emotional and territorial intelligence, inclusion through heritage and accessibility, and the potential of heritage for people with disabilities.

Following the analysis, the conclusions of which can be found in Borghi *et al.* (2022), we reached the following conclusion:

The didactic proposals analysed in the city of Bologna favour a dimension based on scientific and cultural literacy, although there are already some that pursue objectives related to territorial intelligence, emotional intelligence and citizenship education. The connection between museum and school is highlighted in order to connect heritage with the identity of the territory, promoting a socio-critical perspective. Heritage is considered for its symbolic-identitary value. The activities of the teaching proposals are characterised by being of an analytical or systemic nature, such as manipulative and experiential workshops, in most cases opting for a multidirectional communication where the role of teachers and students is active. The resources used are mainly the traditional active ones such as field notebooks, pencil and paper activities in stories produced by the museums themselves, etc. Emotional intelligence is present in few didactic proposals. The social dimension is predominant, although the cognitive dimension is at roughly the same level. Territorial intelligence is increasingly more a purpose of the different proposals In this sense, we highlight the strong bond found between the city's heritage institutions after seeing their joint action in the city's History Festival. Inclusion is an objective to be achieved in didactic proposals.

Carry out a case study on the "*Le radici per volare*" project, analysing a Bolognese early education and primary school to study good practices in heritage education that develop emotions in differently abled pupils.

The third sub-phase of our research fieldwork focuses on responding to this research objective. A case study of the '*Le radici per volare*' project was carried out, analysing the didactic heritage practices implemented in the project, with a more in-depth examination of accessibility and attention to people with disabilities and their emotional development. Through documentary analysis, we were able to observe that the project was configured as a good practice of inclusive heritage education, given that it embodies the main principles of inclusive education: presence, participation and success of all students, thus achieving equality and equity of students and the non-exclusion of people in more vulnerable situations.

Thus, a series of characteristics were observed in this proposal that make it an inclusive initiative that caters for the diversity of pupils, as described in Gómez-Hurtado *et al.* (2022). These characteristics are set out in the following conclusion:

The '*Le radici per volare*' project is an example of good practice in inclusive heritage education, as it fulfils the following characteristics:

- Committing to a social dimension to learning by pursuing the interaction of students with the environment, their territory and heritage.
- The aim of learning is the overall development of the pupils, prioritising identitary links with heritage.
- Focus on territorial and emotional intelligence for the construction of individual and collective identity.
- Conception of heritage from a holistic perspective, considering as a heritage element that which is symbolic because it characterises a society.
- Contextualisation of content through a social approach.
- Heritage is used as an objective, a content and a resource.
- The role of teachers and pupils is active and framed in a didactic research model using project work as a teaching methodology.
- Activities of a systemic level of complexity, considering the globalising approach as the measure for the integral development of critical citizens. Experiential and hands-on activities in the participating heritage institutions.
- Active and passive resources depending on the purpose of the activity. Importance of human resources.
- Social dimension in the emotion/heritage relationship, using emotions as a means for individuals to connect to heritage elements by creating a collective identity.
- Priority of the project: creation of territorial intelligence.
- Inclusive educational practice giving high priority to the educational and social inclusion of all persons involved in the processes.

- A single teaching proposal that is based on the principles of Universal Design for Learning and caters for all, using adapted resources and activities where necessary.
- Heritage as a potential element for people's development.
- Historical-artistic heritage stands out as the most conducive to emotions for all people.
- The links between heritage, inclusion and emotion are evident, as heritage is an important resource to provoke emotions and achieve the evaluation and development of all the people involved in it.

Advocating project work as a didactic methodology to work on attention to diversity through heritage education.

This last objective emerges throughout the research, following the documentary analysis and analysis of the didactic proposals of the first sub-phase of data collection. At both times, data is gathered that show the effectiveness of active teaching methodologies, specifically project work, as a way of working on heritage with all people. In this way, the two remaining sub-phases show that carrying out a joint work project between schools and museums or heritage institutions, based on didactic strategies such as cooperative

work, workshops, corners, experiments, etc., can be a useful tool for the development of a common project. Likewise, activities such as outings, simulations, experimental workshops, story making, drawing, etc. encourage the inclusion of pupils and their emotional development by establishing links with heritage elements.

As we have argued in the theoretical framework, project work can fulfil the purpose of heritage education, which is to facilitate the understanding of past and present societies through heritage elements and their analysis, in all their splendour. Its foundations include meaningful learning, interpersonal learning, research on practice, procedural evaluation, globality and the relationship between identity and diversity. We emphasise that project work allows for the development of the investigative, transdisciplinary and socio-critical nature of heritage education, making it possible to design objectives and content and use didactic strategies aimed at making students understand the importance of developing their identity and the acquisition of identity values, the construction of critical and committed citizens, respect for differences and social change.

Thus, we came to the following conclusion:

> Project work is an active didactic methodology that favours the development of an inclusive heritage education, using teaching strategies such as cooperative work, workshops, corners, etc. in activities such as outings, simulations, experimentation workshops, creation of stories, drawing, etc. One or several heritage elements are used as the main axis and emotion enhancer for all people, seeking the construction of identity and the development of critical citizens who know, respect, value and enjoy their heritage.

After analysing the data obtained and reaching different conclusions, we have come up with ten ideas that seem to us to be key to carrying out inclusive heritage education. These ideas are collected in publication seven of the compendium (Gómez-Hurtado and Borghi, 2021). In this ten-point list, the following considerations are specified:

- ***Development of a comprehensive approach to the learning dimension.*** Flexibility and openness in the learning dimension becomes the first key aspect for the development of good inclusive heritage practices. The learning dimension of inclusive heritage education proposals must be open to the development of emotional intelligence, scientific literacy, citizenship education, environmental education and territorial intelligence. In other words, a proposal that advocates inclusive principles can opt for different ways of learning, always ensuring that attention is paid to all people, whatever their characteristics.
- ***Socio-critical aim of the didactic process.*** If we want to build an inclusive society that strives for the non-exclusion of the most vulnerable groups, it is unquestionable that the purpose of inclusive heritage education processes must be based on a socio-critical aim that seeks the formation of critical citizens committed to the sustainable development of a fairer and more egalitarian society that defends, knows, conserves, values and enjoys its heritage. Inclusion means that everyone is present and, to this end, the aim of heritage education must be the defence of sustainable development in the heritage field.
- ***Forging links with heritage.*** The creation of links with heritage elements becomes another relevant aspect that promotes inclusion for all (Marín, 2013b). Emotional

intelligence becomes a strong vehicle dimension to establish bonds of connection with all people. The research shows that emotions can be an important way to create links between heritage and people with disabilities. These emotions provoke the construction of identity links with the territory, becoming an opportunity to create the individual and collective identity of the people who participate in the different didactic proposals.

- ***Holistic approach to heritage.*** There is no doubt that the global approach to learning is considered one of the cornerstones of the most inclusive teaching methodologies. Understanding heritage from a holistic perspective means, from our standpoint, having a global vision of heritage. In other words, working on the different types of heritage through a global approach to learning. Therefore, if the holistic approach facilitates inclusion, the holistic view of heritage favours inclusion, as different perspectives of heritage elements can enable different people to connect with these elements in different ways. Our research revealed a predominance of the historical-artistic heritage worked on in the didactic proposals analysed in the different phases. However, the activities most valued by the schools and which can respond more to the diversity of audiences are those open to carrying out a project in which a more holistic perspective of heritage can be provided. The museums selected for the case studies are characterised by relating the main heritage on which they focus with other types of patrimony, working on different types of heritage in a systemic way, relating one to the other, thus committing to this holistic view of heritage.
- ***Complex integration of content.*** Implementing a global approach to learning that favours the inclusion of students involves the integration of conceptual, procedural and attitudinal content. Working on the different types of content helps us respond to all the demands of visitors or participants in the didactic proposals of museums and heritage institutions. Providing conceptual, procedural and attitudinal content allows us to reach each person in the way that is most favourable to them, while promoting a comprehensive education based not only on the acquisition of concepts but also on how to do and how to be.
- ***Inclusion-friendly heritage education methodologies.*** Inclusive heritage education involves a shift towards the use of methodologies and teaching strategies that favour inclusion (Marín, 2013a). Among these methodologies is project work. In the heritage area, in museum-school proposals, this involves the planning of a joint project designed by the museum's didactic team and the teaching staff of schools, based on the interests of the pupils, the curricular relevance and the social relevance of the topic to be studied (Pozuelos, 2007). Cooperative learning involves the use of different types of activities that could be carried out by schools, museums or heritage organisations, thus favouring the inclusion of the most vulnerable pupils, given that roles have been previously assigned in the groups according to their potential.
- ***Full accessibility to heritage.*** If we want an inclusive school-museum heritage education, the first requirement of both places must be accessibility in all senses. Inclusion is more than just responding to people with disabilities. It is true that, as Marín (2013b) points out, there is a small number of museums that offer some adaptations for people with disabilities, specifically for people with sensory, visual or hearing diversity. However, when we talk about accessibility, we are not only talking about physical adaptations of the environment, but rather about carrying out all those practices that allow any person to generate the necessary processes for their insertion in the social environment, as well as to develop the knowledge, understanding, appreciation, care and enjoyment of the heritage elements that form part of their culture. The Council of Europe (2005) states that it is important to take measures to improve access to heritage, especially among young people and the most vulnerable population, in order to raise

awareness of its value, the need to maintain and preserve it and the benefits that can be derived from it (Council of Europe, 2005), art. 12, p.5). As stated by Asensio *et al.* (2016), accessibility is an objective of museum institutions and inclusion is a mission, a philosophy that entails responding to all people.

- ***Institutional vision and commitment to inclusion.*** One of the basic characteristics of an inclusive school culture is a commitment to and shared vision of school inclusion. Drawing a parallel between the situation in schools with regard to inclusion and inclusion in heritage institutions and museums, we consider that an inclusive culture in the non-formal setting also relates to the creation of a safe, welcoming and stimulating community, where inclusive values are developed and shared by all working members, visitors, participants and staff; values that are passed on to all new members of the community (Ainscow and Booth, 2015).
- ***Overall development through emotional education.*** In agreement with Marín (2013a), we understand that 'emotion is the key to attention in this conscious process of symbolic appropriation that is heritage construction and the process of linking with an object through the generation of new meanings, new links or connections. An exportable and flexible model for subsequent adaptation in specific interventions, demonstrating that it is possible to work on heritage according to our model with all types of target groups with different capacities' (p.132). In an inclusive approach to heritage education, didactic proposals should aim to achieve the overall development of the people who participate in the activities of museums and heritage organisations. To this end, emotional intelligence can help as a fundamental axis for the development of interpersonal, intrapersonal and adaptive intelligence, fostering the development of the person's potential. According to López (2014) it is necessary to emphasise that emotion and cognition go hand in hand, which is beneficial for the sender and receiver of the educational act. Emotion brings teachers/museum and students/persons with disabilities closer together, as it gives them the opportunity to work on a personal, human level, on an equal footing, as subjects who feel. It acts as an 'equalising element', which adjusts the preconceived difference between the participants. This equality becomes inclusion. Emotions become a vehicle for working with all people through heritage.
- ***Creation of museum-school collaboration networks.*** Another of the most important foundations for the development of inclusive education is collaboration (Ainscow, 2009). The creation of collaborative networks between heritage institutions, museums, cultural management companies, schools, families, etc. favours an inclusive culture that takes into account the diversity of all pupils. In formal or non-formal education, networks refer to a group of people who have similar objectives or interests and exchange their knowledge with the aim of creating supportive links, thus increasing learning (Kools and Stoll, 2016). Networks in this field become, in most cases, an opportunity for the necessary exchanges of practices and knowledge related to heritage education.
- ***Exciting heritage for differently abled people.*** Finally, the research carried out leads us to consider historical-artistic heritage as the main type of heritage to work on emotions with people with disabilities, given that in the didactic proposals put forward by heritage institutions and museums, these people highlight the fact that they are moved by historical and artistic heritage. Experiences with the artistic field that evoke emotions through manipulative workshops and research projects, and also move diversity from a more negative to a more positive conception, are particularly highlighted.

5.3. Limitations and future lines of action

5.3.1 Limitations

After going through our research, it is time to be objective and examine the limitations and obstacles that we have had to overcome and which can be observed in this study. It is not easy to leave behind everything we have experienced in the process of writing our doctoral thesis and to strip away all the subjectivity that emerges from our experiences, events and emotions. However, it is necessary and humble to carry out an objective analysis and highlight those aspects that can be improved or that should have been done differently to make the research better.

The first limitation we encountered along the way was related to the researcher's determination to bring together three topics that in themselves have their own entity. Studying heritage education, inclusive/special education and emotional education turned out to be overly ambitious and we saw this later in the field phase. This in turn implied a limitation in the bibliographic search for research and experiences linking the three topics. Although we finally found several pertinent works, the process has been arduous and difficult, as the vast majority of the research is international and, although language is not a problem today, access to sources is complicated.

Moreover, another limitation appeared when we started to design the research and decided to carry it out in a context other than our own country. This led us to carry out a specific analysis of educational regulations, heritage-related regulations and the city of Bologna, which gave us a preview of the context in which we intended to carry out the field phase. This issue led us during the writing of the articles and the final report to become unsure and to think that it did not reflect a neat analysis of the reality studied, although we tried to solve it at all times by consulting with the professor who guided the research at the University of Bologna and using different documentary sources from the context.

We consider that the most relevant limitation of our research was the ambitious fieldwork that was carried out in a specific and limited time frame and which was based exclusively on qualitative instruments, which yielded a large amount of data. This, together with the fact that the research was carried out in a different language context, has meant that the subsequent analysis process, carried out manually, led to an exhaustive and meticulous work of analysis by the researcher, who sometimes felt that the information gathered was difficult to reflect in full in the research report. Initially, the intention was to use a more quantitative instrument and a questionnaire was developed to obtain the information from the first sub-phase, the didactic proposals. However, the limited participation of the entities and the limited time of the researcher in the context led to the abandonment of this instrument and the transition to qualitative instruments only.

As with all qualitative research, perhaps another constraint of the investigation is that it was carried out at a particular stage, 2017-2019, and with specific participants, which means that our data was valid for this time period and for these participants. Nevertheless, we attempted to work with as many entities as possible and to make a study of each of them, only to describe and not to generalise, as we only wished to know the reality of these heritage entities, the centre and the project.

It should be noted that it has been difficult, at times, to ‘generalise’ the thoughts, ideas, feelings, attitudes and actions of the different people who took part in our study, as the research was not intended to generalise and also because we could not reveal the identity of the participants and refer to specific individuals.

We have relied on the limitations of the researcher herself when constructing a new idea of research and study. It has not been easy to move mental structures, to contrast and adapt new research approaches in order to carry out this second doctoral thesis. Nevertheless, we can say that this process of adaptation has enriched us and provided us with a broader and deeper vision of educational research.

Finally, it would have been interesting to implement and evaluate the didactic proposal drawn up taking into account the ten key ideas to carry out an inclusive heritage education. However, we now open the section on future lines, because in this new line of heritage education there is still a long way to go.

5.3.2. Future lines

Inclusive heritage education that addresses the needs of all people is a matter of concern, given the continuing interest of all countries in building an inclusive society where everyone has a place. The 2030 Agenda, in its 4th objective, underlines the need to ensure quality education for all throughout life. This education also involves the knowledge of our heritage, not only as an objective and for its own content, but also as a resource to evoke emotions and respond to the characteristics of people with different capacities. Without a doubt, our study has shown the need for further research along these lines. Research that strives for accessibility, the development of inclusive heritage education proposals to achieve heritage education based on the principles of participation, presence and success of inclusive education.

To this end, we consider that an in-depth study of good practices in Early Childhood, Primary and Secondary Education would be interesting, using heritage education for the global development, specifically emotional, of pupils with specific educational support needs. Analysing the inclusion of these pupils in the didactic proposals and observing what influence the links with heritage have on their development as individuals.

On the other hand, an important line could be research related to heritage as a therapeutic resource, carrying out a didactic proposal with specific groups, such as people with Alzheimer's disease, autism spectrum disorder, attention deficit and hyperactivity disorder, etc., and seeing what benefits are obtained by using heritage as an element to create links and develop the identity and personality of these people.

We consider a more in-depth analysis of accessibility to heritage (barriers) for people with disabilities in formal and non-formal education necessary, since without access, subsequent processes cannot take place.

Given that the relations between heritage, emotion and inclusion are evident, it could also be interesting to study heritage as an important resource to arouse emotions and achieve the evolution and development of all the people who intervene with it in the different didactic proposals of Spanish museums and heritage organisations.

Finally, we know that more lines arise from our research and that they may emerge at any time, but above all we are clear that we have only gone a short way down the road and that it is necessary to continue this line of study, which highlights the need to make heritage accessible to all people, along with the construction of an inclusive heritage education that is committed to the identitary, social and civic development of all people.

Aerila, J. A., Rönkkö, M. L., y Grönman, S. (2016). Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education. *Visitor Studies, 19(*2), 144-155. https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187

Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; García Montejo, S. y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Clacso.

Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras, 5,* 9-17. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69011/El%20concepto%20de%20diversidad%20entendido%20por%20los%20futuros%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea Ediciones.

Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6,* 109-124. https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2009) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/09243450903569759

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 39-49. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge.* Routledge.

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(2), 159-175. https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013

Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, *6* (1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 12,* 26-46. https://cutt.ly/cynTNpR

Ainscow, M., & Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 45-61. http://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726

Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A., & Gallanaugh, F. (2007). *Children in primary education: Demography, culture, diversity and inclusion.* Primary Review Research Survey 5/1. University of Cambridge. https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/267955190_CHILDREN_IN_PRIMARY_EDUCATION_DEMOGRAPHY_CULTURE_DIVERSITY_AND_INCLUSION/links/5605827308aeb5718ff1b914/CHILDREN-IN-PRIMARY-EDUCATION-DEMOGRAPHY-CULTURE-DIVERSITY-AND-INCLUSION.pdf

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 7-23. http://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591

Ainscow, M.; Booth, T. and Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4), 295-308. https://doi.org/10.1080/13603110500430633

Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. and West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. *Revista de investigación en educación, 3*(11), 32-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222

Alba, C., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal de Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículum*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Aldecoa, J. (2011). *Historia de una maestra.* Alfaguara.

Alderoqui. (1996). *Museo y escuelas: socios para educar*. Paidos

Alegre de la Rosa, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación.* Aljibe.

Alés, M., Clavijo, R., Fernández, C. y Ribes, Mº.D. (2006). *Técnicos de Educación Infantil de la Comunidad de Extremadura.* Editorial MAD, S.L.

Álvarez Domínguez, P. (2007). Educación emocional, desarrollo de la afectividad y museos pedagógicos. En *IV Jornadas Pedagógicas de la Persona. Afectividad y educación en la sociedad globalizada* (14-36), Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

Álvarez Pampliega, L. (2010). Los pequeños proyectos de investigación, una herramienta de trabajo. En *Revista Digital Eduinnova***,** *24*, 29-31. https://xdoc.mx/preview/los-pequeos-proyectos-de-investigacion-una-5e7bbe2eb12ae

Álvarez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: Revista*

d'Història de l'Educació, 22, 93-116. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiL__DXvKz7AhVDgP0HHZSfCHIQFnoECAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FEducacioHistoria%2Farticle%2Fdownload%2F83552%2F368071%2F&usg=AOvVaw2T0329QK6iQRUW84tJ-CaF

Anguera, M. T. (2003). Observational Methods (General). En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment,* Vol. 2 (pp. 632-637). Londres: Sage.

Annali della Pubblica Istruzionne (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

Arnaiz Sánchez, P., Haro Rodríguez, R. D., y Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 22*(2), 29-49. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66361

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa, 21,* 23-35. https://cutt.ly/LynT9ue

Arroyo Mora, E., y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96*(35), 109-128, https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433

Arroyo-Mora, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., Cuenca-López, J.M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In: Ortega-Sánchez, D. (eds) *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4

Asensio, M., Santacana, J., & Fontal, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 1*7,* 39-56. https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315269/418554

Asis, R. De (2016). El eje de la accesibilidad. Paper presentado al *Congreso Accesibilidad, Ajustes y Apoyos. UC3M. Proyecto "Madrid sin barreras"*. http:// www.madridsinbarreras.org/accesibilidad- universal-ajustes-razonables/

Bai, N., Nourian, P., & Pereira Roders, A. (2021). Global citizens and world heritage: Social inclusion of online communities in heritage planning. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, *46*(M-1-2021), 23-30. http://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLVI-M-1-2021-23-2021/

Ballart, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso.* Ariel.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching.* Routledge.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación.* Síntesis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Bisquerra, R. (2010). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y maestros, 337,* 1-4.

Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brower.

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16*, 1-11.

Bisquerra, R.; Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación.* Síntesis.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. OEI.

Borghi, B.; Cuenca-López, J. M. & Gómez-Hurtado, I., (2022). For an inclusive history and heritage. An Analysis of school-museum educational practices in Bologna. *Journal of Tourism, Culture and Territorial Development* (Aceptado).

Buendía, L. (1998). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colas y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Alfar.

Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (Eds.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Trea.

Calaf, R., y Suárez, M. A. (2015). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Trea.

Cano García, J. y Guerrero Higueras, G. (2012). En crisis permanente: cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada. En O. Fontal; P. Ballesteros y M. Domingo, M. (Coords.). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (Pp. 1-15). Instituto del Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio de Educación Patrimonial en España.

Cañal, P.; Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005) *Descripción general y fundamentos*. *Proyecto Curricular INM 6-12*. Díada

Cardona, M.C. (2008). *Diversidad y educación inclusive. Enfoques metodológicos y estrategias para un enseñanza colaborativa.* Pearson.

Chauhan, E., y Anand, S. (2021). Guided heritage walks as a tool for inclusive heritage education: case study of New Delhi. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development.* http://doi.org/10.1108/JCHMSD-08-2020-0120

Cho, H. & Jolley, A. (2016). Museum Education for Children with Disabilities: Development of the Nature Senses Traveling Trunk. *Journal of Museum Education, 41*(3), 220-229, DOI: 10.1080/10598650.2016.1193313

Clover, D.; Sanford, K. y Taber, N. (2019). Adult Education, Exhibition Strategies, and Museums Canadian. *Journal for the Study of Adult Education, 31*(2). https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/issue/view/364

Coca, P. (2014). Proyectos educativos inclusivos en museos de arte contemporáneo. En O. Fontal; A. Ibáñez-Etxeberriay L. Martín (Coords.). Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (Pp. 833-846). IPCE/OEPE.

Colman Ramírez, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios E Investigaciones, 8*, 31-32. https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31

Consejo de Europa (2005). *Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad*. https://rm.coe.int/16806a18d3

Consejo de Patrimonio del Plan Nacional (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html

Corral, Y. (2014). *Instrumentos de recolección de datos: validez y confiabilidad.* Editorial Académica Española.

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, *11*(20), 196-209. http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf

Corral, Y. (2017). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC, 11*(20), 196-209. http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf

Creswell JW (2002) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ).

Crisol Moya, E., Martínez Moya, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva, 8*(3), 254-270. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjvibObvqz7AhWt_rsIHWbCCnsQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5446541.pdf&usg=AOvVaw2KKFTSA6aMrr8XjEAEZV7D

Cuenca-López, 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. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca-López, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socializacón patrimonial/Heritage in the school: to Heritage socialization. *Tejuelo, 19* , 76-96. http://hdl.handle.net/10272/7927

Cuenca-López, J.M. y Estepa, J. (2020). Prácticas y reflexiones sobre educación patrimonial. En *Investigación en la escuela, 101,* https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/issue/view/949

Cuenca-López, J.M., Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57. http://hdl.handle.net/10272/9437

Cuenca-López, J.M.; Estepa, J. y Martín Cáceres. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016). La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

Cuenca-López, J.M.; Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. En *Revista de Educación, 375*(1), 136-159. http://hdl.handle.net/10272/13629

Cuenca-López, J.M. y López, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Culture and Education, Cultura y Educación, 26*(1), 19-37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729685

Cuenca-López, J.M. y Martín Cáceres, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.

Cuenca-López, J. M., Martín Cáceres, M. J., & Estepa Giménez, J. (2020). «Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía», *Aula abierta, 49(1),* 45-54. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8*(1), 1-8. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6

Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío. History and History Teaching, 40,* 1-8. http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf

Cuenca-López, J.M.; Martín-Cáceres, M. y Shugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos, 18*(4): 29-48. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S., y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor, 194* (788), 447. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007

De Alba, K. (2014). Experiencia educativa "educar para conservar y restaurar" unidad didáctica para 3ºESO. Colegio la Salle, Palencia. En Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (Pp. 87-96). IPCE/OEPE.

De Castro, P., & Portolés, A. (2017). Movimiento pendular: proyectos de educación patrimonial entre la esfera formal y la informal. El Programa Pintia de Innovación Educativa y la Fiesta del Vino de Viver. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 43*(4), 7-28. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400001.

Deffner, A., Psatha, E., Bogiantzidis, N., Mantas, N., Vlachaki, E., y Ntaflouka, P. (2015). *Accessibility to culture and heritage: designing for all*. Proceedings of the AESOP. https://www.academia.edu/download/38230103/Deffner_et_al_Accessibility_to_Heritage_full_paper_final.pdf

Delgado-Algarra, E. J., Vela-Romero, J. A., López-Meneses, E., y Bernal-Bravo, C. (2022). Citizenship, heritage and inclusive education: construction of a category system for the analysis of didactic experiences. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 17*, 59-72. https://doi.org/10.46661/ijeri.6511

Díaz-Andreu, M. y Ruiz, A. (2017). Interacting with Heritage: Social Inclusion and Archaeology in Barcelona. *Journal of Community Archaeology & Heritage 4* (1), 53-68. https://doi.org/10.1080/20518196.2017.1230312

Díaz, J. C., Fernández, M., y Sánchez, M. J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL, 8*(1), 113-128. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Diez Navarro, N. (1995). *La Oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil.* De la Torre.

Domínguez, G. (2001). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente.* La Muralla.

Domínguez, C., Estepa, J. y Cuenca, J.Mª. (eds.) (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje.* Universidad de Huelva publicaciones.

Durlak, J. A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D. & Shellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82 (1), 405–432.Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras, 5,* 9-17. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69011/El%20concepto%20de%20diversidad%20entendido%20por%20los%20futuros%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano.* Octaedro.

Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 46,* 141-162. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913

Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación, 327,* 31-48. Recuperado de https://cutt.ly/AynYa8b

Eisseley, L. (1969). *Historia de la estrella de mar.* https://www.luisjorge.com/home/2019/05/28/historia-de-la-estrella-de-mar/

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.

Escribano, A., Miralles, P. y Serrano, F. (2020) Heritage and Museums as Objects of Education for Citizenship in the Teaching of History. In Delgado, E., Cuenca, J.M., Eds. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 103-125). IGI Global: Hershey, PA, USA;

Escudero, C. L. y Cortez, L. A. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. UTMACH. https://cutt.ly/7bcS4KZ

Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y luga- res del patrimonio cultural y natural.* Trea.

Espinosa, A. y Bonmatí, C. (Mayo de 2014). Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio. *Actas del II Congreso Internacional: Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio*, Huesca.

Espinosa, A. y Guijarro, D. (2005). *La accesibilidad al patrimonio cultural. Curso Básico de Accesibilidad al Medio Físico.* Asociación para la Interpretación del Patrimonio. Alicante.

Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado, 16*(75), 103-110. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Graó.

Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30. http://hdl.handle.net/11441/60553

Estepa, J. (Ed.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. 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 Calaf, R. y Fontal, O. (eds.) *Miradas al patrimonio* (pp.51-71). Trea.

Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E.J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca (coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global

Estepa, J., Wamba, A.M. y Jiménez, 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. http://hdl.handle.net/10272/10694

EURODYCE (2022). *Sistema Educativo Italiano*. https://formacion.intef.es/mod/book/tool/print/index.php?id=35196

Falcón, M., Fontal, O. y Torregrosa, A. (2015). Heritage as a gift of time. *Societés, 3,* 115-124. http://doi.org/10.3917/soc.129.0115

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés, 12,* 2-3, 139-153 https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf

Ferreras-Listán, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didáctico.* (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva).

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata y Fundación Paidea.

Florian, L. and Spratt, J. (2013) Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education, 28,* 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso, 29*, 9-31.

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). Trea.

Fontal, O.(2013). Educación patrimonial: ¿necesaria o imprescindible? *Patrimonio histórico de Castilla y León, 49,* 51-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4113872

Fontal, O. (2012). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas.* Ediciones Trea.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, 415-436. https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art24.pdf

Fontal, O. (2018). Educación Patrimonial. *Estudios Pedagógicos 43*(4). http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/view/151

Fontal, O. & Ibáñez, A. (2017a). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación, 375* (1), 184-214. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017b). (Eds.) Educación patrimonial: epistemología, modelos e investigaciones referentes. *Revista de Educación*, 375. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/375.html

Fontal, O. y Marín, S. (2016). La Educación Patrimonial en Contextos Formales. Balance de la situación en España. En S. Fuentes Luis (Ed.). *La Educación Patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales* (pp. 45-60). Concejalías de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife.

Fontal, O.; Ibáñez, A. y García Ceballos, S. (2021). "Emergencias del patrimonio" formación clave de futuro. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 95*(35), https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3

Fuertes Muñoz, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el grado en maestro de educación infantil. En *Revista de Didácticas Específicas, 15,* 51-69. http://hdl.handle.net/10486/676310

Garcés, M.A. (2010). Accesibilidad y patrimonio. Comentarios sobre la norma y los monumentos. *Revista Electrónica, 7*, 11-21. http://polired.upm.es/index.php/recopar/article/view/2216/2298

García Ceballos, S. (2013). *Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual.* Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid.

García Llamas, J.L.; González Galán, M.A. y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo II. UNED.

García Sandoval, J. (2015). Museo, arte y salud - como punto de encuentro y cultura inclusiva. Relaciones, experiencias y buenas prácticas en museos españoles. *Her&mus 16, 7(*1), 33-46. https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313251/403375

García-Pastor, C., & Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *44 (2)*(246), 5-21. https://cutt.ly/TynYfTg https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjknuHjwKz7AhWe8rsIHdE4A_MQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.usal.es%2Findex.php%2F0210-1696%2Farticle%2FviewFile%2F12868%2F13254&usg=AOvVaw3i9JmLGmr8GayEnTqyouk5

García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos.* Editorial de la Universidad de Cantabria.

García, J. (2014). Estado de la cuestión de la inclusión social de personas con diversidad funcional psíquica en museos de España. En Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (Pp. 889-898). IPCE/OEPE.

Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo. *Bordón, 59*(4), 581-595. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36331

Gieling, J. Ong, C. (2016). Warfare tourism experiences and national identity: The case of Airborne Museum 'Hartenstein' in Oosterbeek, the Netherlands. *Tourism Management 57,* 45-55. http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2016.05.017

Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.

Goetz y Lecompte, J. P. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Gómez Hurtado, I. (2020). Hacia una educación patrimonial inclusiva: una propuesta didáctica para todos. En M.M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R. M. Del pino, B. M. Tortosa, J.J. Gázquez, M.C. Pérez. (2020). *Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 663-672). Dykinson.

Gómez Hurtado, I.; Moya-Maya, A. y García-Prieto, F.J. (2021). Recursos para la inclusión. Hacia una accesibilidad universal (Pp. 119-133). En I. Gómez-Hurtado y F.J. García-Prieto. *Manual de didáctica para la diversidad.* Pirámide.

Gómez-Carrasco, C., Miralles, P., Fontal, O. y Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History

Teachers (Spain–England). *Sustainability, 12* (3), 933. https://doi.org/10.3390/su12030933

Gómez-Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad. Rutas para el desarrollo de una escuela para todos.* Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 175-194). Trea.

Gómez-Hurtado, I. y Borghi, B. (2021). Propuestas didácticas de educación patrimonial en Bolonia: análisis de prácticas museo-escuela. En J.M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín-Cáceres. *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (Pp. 233-254). Trea.

Gómez-Hurtado, I. y Cuenca, J.M. (2022) Heritage Education and Especial Education: working on emotions with differently abled people through heritage. H*eritage and Society*, https://doi.org/10.1080/2159032X.2022.2126221

Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*(20), 8736. DOI: http://dx.doi.org/10.3390/su12208736

Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M. & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. Didattica Della Storia. *Journal of Research and Didactics of History,* 3(1), 1–36. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049

Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J.M. y Borghi, B. (2022). Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". *Estudios Pedagógicos.* (Aceptado)

Gómez-Hurtado, I. & Delgado, E.J. (2018). Atender a la diversidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales: un enfoque inclusivo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(1), 103-111 https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1767

Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad, 2(*23), 19-28.

González, J.M. y Becerra, M.T. (2016). Acciones didácticas de los museos de Extremadura (España) para el alumnado de Educación Primaria. Factores de identidad y propuestas de mejora. En García, C.R.; Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (Pp. 279-289). Entimema.

González-Sanz, M., Feliú, M., y Cardona, G. (2017). Las visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación, 375,* 160-183. Http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339

González-Sinde, A.; Del Palacio Tascón, M. y Albert, A. (2011). (Coord.). Patrimonio Cultural de España. *Patrimonio y Educación, 5*. Ministerio de Cultura y Deporte. https://es.calameo.com/read/000075335ed3163c01066

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American Psychologist, 58*, 466−474.

Guazzaroni, G. (2013). Emotional mapping of the archaeologist game. *Computers in Human Behavior*, 29, 335–344.

Gurses, A. et al. (2015). A design practice for interactive-direct teaching based on constructivist learning (IDTBCL): boling and evaporation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, Red Hook, 191*, 44-49. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.293

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice.* Routledge.

Hernández-Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, et al. (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. (Pp. 455-456). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hernández-Samperi, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. https://cutt.ly/ohwalKl

Hernández, F. (2004). ¿Qué han significado para mí los Proyectos? *Cuadernos de Pedagogía*, *332*, 46-51.0

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Ibáñez-Etxeberria, A, Kortabitarte, A, De Castro, P., y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 13-27. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231

Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variable estructurales y programas referentes. *Arbor, 194*(788), 2-17. doi: https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008

Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). (Coord.). Educación Patrimonial. *Revista Clío, 40*. http://clio.rediris.es/clio40.html

Ibáñez, A. y Fontal, O. (2020). Educación Patrimonial. *Aula Abierta, 49*(1). https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020

Ibáñez, A.; Fontal, O. y Cózar, R. (2019a). Patrimonio y Educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 22. https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941

Ibáñez, A., Fontal, O. y Cuenca, J.M. (2017). (Coord.). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio XXI, 33*(1). https://revistas.um.es/educatio/issue/view/13401

Ibáñez, A.; Fontal, O. y Cózar, R. (2019b). Innovación, investigación y docencia en espacios formales y no formales en Educación Patrimonial. *Ensayos, 34* https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/177

Iglesias Cortizas, M.J. (2004). Teorías inteligencia: inteligencias multiples e inteligencia emocional. En R. Bizquerra, M.J. Iglesias Cortizas, Hué, C. y Couce, A. (Coord.).

El reto de la educación emocional en nuestra sociedad (pp. 19-62). Universidad da Coruña.

Iglesias, P. (2006*).* El valor terapéutico del patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnolóxico en Ribadavia. *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 58, 110-112.* https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/2191

Íñiguez, F.J. (2015). Una forma diferente de aprender. *Cuadernos de Pedagogía, 454,* 31-33. https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAO29B2AcSZYlJi9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrIHz9-fB8_IorZ7LOnb3bo2ds92L9__xde5nVTVMvP9nZ27-_s7XyKD4rz66fV9M31Kv_sPCub_P8BavU1mDUAAAA=WKE

Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999). *De la educación especial a educación en la diversidad.* Ediciones Aljibe.

Jiménez, R.; Cuenca, J. M., y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and teacher education, 26*(6), 1319–1331. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(2), 112-133.https://doi.org/10.1177%2F1558689806298224

Juanola, R. y Colomer, A. (2005) Museos y educadores: perspectivas y retos del futuro. En Huerta, R. y De la Calle, R. (2005) *La mirada inquieta: educación artística y museos* (pp. 21-39). Guada Impresiones S. L.

Juncá Ubierna, J. A. (2008), Accesibilidad y Patrimonio Cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. *Real Patronato sobre Discapacidad*, *64*, 4-12.

Kajda, K.; Michalik, T. y Kobialka, D. (2015). HERITAGE FOR ALL. A Contribution to the Inclusion of People with Intellectual Disabilities in Archaeology: A Polish Perspective. *Current Swedish Archaeology, 23,* 131-156. https://publicera.kb.se/csa/article/view/364

Kanari, H.; Argyropoulos, V. (2014). Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities. *International Journal of the Inclusive Museum, 6*(3), p.13-26. https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/3188

King, K. S. (1998). Museum Schools: Institutional Partnership and Museum Learning. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 13–17). https://eric.ed.gov/?id=ED419891

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing.

Kosmas, P., Galanakis, G., Constantinou, V., Drossis, G., Christofi, M., Klironomos, I., ... y Stephanidis, C. (2020). Enhancing accessibility in cultural heritage environments: considerations for social computing. *Universal Access in the Information Society, 19*(2), 471-482. https://doi.org/10.1007/s10209-019-00651-4

Ladaga, S. A. C., Mazzeo, G. V., Dupuy, R., y Di Tommaso, D. M. (2017). Materiales didácticos inclusivos. In *I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina-CIEPAAL* (La Plata, octubre 2017).

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, *340*, 122868-122953.

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. Huelva: Universidad de Huelva.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Aljibe.

López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 26*(2), 131-160. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/101178?locale-attribute=en

Loreman, T. (2017). *Pedagogy for inclusive education. In Oxford research encyclopedia of education.* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148

Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management, 30*(1), 3-17. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F13632430903509717

Madariaga-Orbea, J. Mª., Gillate, I., Ibañez-Etxeberria, Álex y Molero, B. (2018) Heritage education in informal contexts. Motivation and self-concept. *Culture and Education, 30*(3), 584-599, http://doi.org/10.1080/11356405.2018.1494774

Madariaga, J. M., Gillate, I., Ibañez, A. y Molero, B. (2018). Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto. *Cultura y Educación, 30* (3), 584-599. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545237

Maia, C. y Veludo, S. (2022). Da História da Educação à educação histórica e patrimonial. *Sensos, 9*(1), https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/issue/view/188

Malaguzzi, L. (2001). *La educación Infantil en Regio Emilia.* Octaedro.

Margalef García, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad? En M. Martín Bris, y L. Margalef García. *La educación para la diversidad: múltiples miradas.* (Pp. 16-41). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Marín Cepeda, S. (2013a). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso, 36,* 115-132

Marín Cepeda, S. (2013b). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Universidad de Valladolid.

Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/teseo

Marín-Cepeda, S. (2015). La construcción de la identidad y los procesos de patrimonialización, un nuevo modelo educativo desde el enfoque de la educación patrimonial. En H. Barbosa, y J., Quental, (Eds) *Proceedings of the 2nd*

International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. San Paulo: Blucher. 88-92

Marín Cepeda, S. (2016). Ciudadanos diferentes, identidades compartidas. En Molina, S.; Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (Eds.). *Patrimonio, Identidad y Ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales (*Pp. 49-61). Edit.um.

Marín-Cepeda, S. (2021). Del tenemos al somos patrimonio. La educación patrimonial en España. En M.G. León-Matamoros y J. Moncayo-Rámirez. *Imágenes de un mismo mundo. La Educación Patrimonial en Iberoamérica* (p. 49-62). Reproducciones gráficas avanzadas.

Marín-Cepeda, S., García Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de educación*, *275*, 110-135. http://doir.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337

Marshall, M.T.; Petrelli, D.; Dulake, N.; Not, E.; Marchesoni, M., Trenti, E. and Pisetti; A. (2016). Audio-based narratives for the trenches of World War I: Intertwining stories, places and interaction for an evocative experience. *International. Journal Human-Computer Studies, 85,* 27–39. http://shura.shu.ac.uk/information.html

Martín-Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Martín Cáceres, M. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI,* 33 (1), 33-54. https://doi.org/10.6018/j/222491

Martín-Cáceres, M., López-Cruz, I., Morón, H., y Ferreras, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos Heritage Education in Museums. Educational Material Analysis. *CLIO. History and History teaching, 40*.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Horsori Editorial.

Martínez Gil, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la escuela, 101*, 96-108. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.08

Martínez Gil, T. M., López Benito, V. L., & Santacana, J. (2016). La Educación Patrimonial como herramienta para la Educación inclusiva: Definición, factores y modelización. *Andamio| Revista de la didáctica de la historia*, *2*(3), 81-97. http://andamio.dynamiclab.cl/index.php/andamio/article/view/28

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, *4*(80), 73-80. https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf

Martínez, N. (2015). Las diferencias individuales y el aprendizaje. Diálogos. http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2057/1/4.%20Las%20diferencias%20individuales%20y%20el%20aprendizaje.pdf

Martínez, T., López, V. y Santacana, J. (2016). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. Andamio: *Revista de la didáctica de la historia, 2*(3), 81-97. http://www.revistandamio.cl/index.php/andamio/article/view/28

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Pearson.

McMillan, J.H. Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.). *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.

Micieli-Voutsinas, J. (2016). An absent presence: Affective heritage at the National September 11th Memorial & Museum. *Emotion, Space and Society* (2016), http://dx.doi.org/10.1016/j.emospa.2016.09.005

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP, 15(1),* 81-90. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjm6_LGw6z7AhWFg_0HHSYpDzwQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4616830.pdf&usg=AOvVaw2sr9qNK6ZePpKz2SMi6zT2

Molina, S.; Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (2016). Patrimonio e identidad en la formación de ciudadanos: la función de la enseñanza de las ciencias sociales. En Molina, S.; Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (Eds.)(2016). *Patrimonio, Identidad y Ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (Pp. 7-18). Editum.

Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva.* Publicacions de la Universidad Jaume I. http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83

Monahan, T. & Fisher, J. A. (2010). Benefits of 'Observer Effects: lessons from the Field. *Qualitative Research, 10* (3), 357–376.

Monteagudo, J.; Miralles, P. y Martínez, N. (2009). La formación ciudadana a través de las salidas didácticas para visitar el patrimonio cultural. Un estudio empírico en la región de Murcia. En Avila, R.M.; Borghi, B. y Mattozzi, I. (2009). *La Educación de la Ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa". XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Pp. 405-412). Patron editore.

Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. Revista de Educación inclusiva, 7(1), 63-79. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163

Muntaner, J.; Roselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas practices en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 34* (1), 31-50. https://doi.org/10.6018/j/252521

Múñoz-Labraña, C., Callao-Donoso, D., Aroca-Toloza, C., Torres-Durán, B., Maturana, C., y Elgueta-Villablanca, E. (2021). Museos para la formación ciudadana. Análisis de experiencias de educación patrimonial en Chile. I En J. M. Cuenca López, J. Estepa Giménez y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 255-280). Trea

Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 10*(2), 5-8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205635

Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa, 1,* 17-21.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere 10(35),* 629-636.

Ngozi, C. (2017). *Querida Ijeawele: cómo educar en el feminismo*. LITERATURA RANDOM HOUSE.

Nie, Y. y Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction, Oxford, 20*, 411-423. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.04.002

Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González-Moteaguado, J. y Gutierrez-Moar, M. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J.M. Asensio, J. García, L. Núñez, y J. Larrosa (Coord.): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171- 196). Ariel,

Pablo González, L., & Fontal Merillas, O. (2018). Programas inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*(1), 23-38. https://doi.org/10.35362/rie7612988

Pablos, L. y Fontal, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educatio Siglo XXI,* 38(1), 99-118, http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413431

Pagés, J. y Santiesteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *64,* 8-18. http://hdl.handle.net/11162/86848

Parra Ortiz, J. M. (2010). *Manual de Didáctica en la Educación Infantil.* Garceta.

Parra, R. (1996). *La escuela nueva.* Plaza y Janés Editores Colombia.

Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López-Yáñez, M. Sánchez Moreno, y P. Murillo Estepa (2004). *Cambiar con la sociedad, cambiar con la sociedad. 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas*. (Pp. 195-200). Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J, y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti.* PYDLOS Ediciones. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52606/1/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Pérez López, S. (2014). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo.* Universidad de Valladolid.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos.* La Muralla.

Peterson, C. y Seligman, E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification.* Oxford University Press y American Psychological Association.

Pinto, H. e Ibañez, A. (2018). Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal, 15 (2),* 342-354. https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.13

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva 10*(2), 213-226. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, 14, 1-18. http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/download/3301/2014

Poyuelo, M.; Val, M.; Merino, L. y Felip, F. (2011). Virtual representations and other technical resources for access to cultural heritage. *Revista de Expression Grafica Arquitectonica* , *17,* 164-173.

Pozuelos, F.J. (1996*)* Asesoramiento y enfoque colaborativo: Algunas reflexiones y obstáculos para su desarrollo. En *Construir otra escuela. Reflexiones sobre la práctica de los centros educativos.* Granada. Ediciones Osuna.

Pozuelos Estrada, F.J. (2007). El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. En F.J. Pozuelos Estrada (Ed,), *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias (13-55)*. Publicaciones del M.C.E.P.

Pujolàs, P. (2001*). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Aljibe.

Puyuelo, M.; Val, M.; Merino, L. y Felip, F. (2011). Virtual representations and other technical resources for access to cultural heritage. *Revista de Expression Grafica Arquitectonica , 17,* 164-173. http://dx.doi.org/10.4995/ega.2011.919

Rix J. (2009). Including people with learning difficulties in cultural and heritage sites. *International Journal of Heritage Studies, 16*(3), 207-224. https://doi.org/10.1080/13527251003620743

Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe.

Romero Moragas, C. (2017). Patrimonio y resiliencia. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico,* 25(91), 132-133. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj7y5y1xKz7AhX7gf0HHSm0AO0QFnoECAcQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iaph.es%2Frevistaph%2Findex.php%2Frevistaph%2Farticle%2Fview%2F3870%2F3851&usg=AOvVaw2KhGLBkhKTZud1dllmQkaQ

Rose, D.H. y Gravel, J.W. (2010). *Universal Design for Learning. In International Encyclopedia of Education (*Third Edition). Elselvier.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria,* VA: Association for supervision and curriculum development.

Ruíz, B.; Pajares, J.L; Utray, F. Moreno, L. (2011). Design for All in multimedia guides for museums. *Computers in Human Behavior 27,* 1408–1415. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.044

Sánchez-Palomino, A. y Lázaro, M. N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez Palomino et al. (Eds.). *Educación Especial y mundo digital* (pp. 84-104). Universidad de Almería.

Sánchez Palomino, A.; Pulido Moyano, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad.* Grupo Editorial Universitario.

Sanchéz, B. (2013). «El Prado en familia». J. Estepa (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 325-334). Universidad de Huelva,

Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.

Sanger, E.; Silverman, S.; Kraybill, A. (2015). Developing a model for technology –based museum school partnerships. *Journal of Museum Education,* 40(2), 147-158. https://doi.org/10.1179/1059865015Z.00000000091

Santacana, J. (2014). El patrimonio, la educación y el factor emocional. *II Seminario Internacional de Educacao Patrimonial: contributos para a construcao de uma consciência patrimonial*. https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2014/11/el-patrimonio-la-educacion-y-el-factor.html

Santacana, J., & Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor, 194*(788), 1-9. http://hdl.handle.net/2445/124854

Santacana, J. y Prats, J. (2015). La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana. En L. Lima y P. Pernas (edit.). *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 175-202). El Dragón Rojo.

SEC (2015). MUSEOS+ SOCIALES. Génesis de un plan destinado a reforzar el compromiso social de los museos. https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:b615b103-3fad-428b-97d2-cdf8352a718c/01-museos-sociales.pdf

Selmanović, E., Rizvic, S., Harvey, C., Boskovic, D., Hulusic, V., Chahin, M., y Sljivo, S. (2020). Improving accessibility to intangible cultural heritage preservation using virtual reality. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH), 13*(2), 1-19. https://doi.org/10.1145/3377143

Semedo, A.; Fontal, O. e Ibáñez, A. (Dir.). (2017). Dossier temático "Objetos e museus: biografias, narrativas e vínculos identitários". Objects and museums: biographies, narratives and identity bonds. *Midas: museus e estudos interdisciplinares, 8*. https://journals.openedition.org/midas/1149

Serra Rotés, R. y Fernández Cervantes, M. (2005) "Musealización didáctica de los Conjuntos Monumentales". En J. Santacana y N. Serrat. (Coord.) (2005). *Museografía didáctica* (pp. 395-472). Ariel.

Silva Pérez, R. y Fernández Salinas, V. (2017). El nuevo paradigma del patrimonio y su consideración con los paisajes: Conceptos, métodos y prospectivas. *Documents d'Anàlisi Geogràfica 63*(1), 129-151. http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.344

Silva, R.M.D. (2022). Dossier: identidades, patrimonio y educación en una perspectiva internacional: preguntas para el siglo XXI . *Educação & Sociedade, 43,* https://www.scielo.br/j/es/i/2022.v43/

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook.* Sage.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, (41), 11-22. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Morata.

Smith, D. C. (1998). Changing our teaching: the role of pedagogical content knowledge in elementary science. En J. Gess-Newsome y N.G. Lederman (eds.). *Examining pedagogical content knowledge Science y technology education library,* 6. ed. Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_7

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources.* The Atlas Alliance Publ.

Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., & Fernández Rubio, M. D. C. (2017). La comunicación del patrimonio: valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturas, *Artículos de Investigación, 14,* 131-146. https://www.torrossa.com/en/resources/an/4213915

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación, 327,* 49-68. https://cutt.ly/kynYvyx

Taylor, S. Y Bogdan, N. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Tonucci, Francesco (1990), "Prólogo". En A. Roca*. Los materiales*. (trad.). (Pp. 15-19). Barcelona.

Torres Falcón, R. (2014). El patrimonio como juego de niños: iniciativas tecnológicas en la accesibilidad física, cognitiva y lúdica del visitante infantil. En Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (Pp. 799-810). IPCE/OEPE.

Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de la ESO* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva).

Trabajo, M. y Cuenca-López, J. Mª. (2017) La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso, 40,* 159-174

Trabajo, M. y Cuenca, J. Mª (2020) Buenas prácticas escuela-museo: El caso del ecomuseo Molino mareal de El Pintado. En T. Solá, M. García; A. Fuentes; A. Rodríguez y J. López. *Innovación educativa en la era digital* (pp. 343-355). Dykinson.

Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: un estudio de caso en enseñanza secundaria obligatoria. *Educação y Sociedade, 43*, 1-21. https://doi.org/10.1590/ES.255220

Trabajo, M. y López-Cruz, I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el patrimonio en un centro de Educación Secundaria. Un mar de Patrimonio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34*(1). Enlace web: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Trueba, B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar.* De la Torre.

UNESCO (1960) *Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos*. http://portal.unesco.org/es/ev.php_URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad.* Salamanca. Spain. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO (1998). *Informe Delors: La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Extraído el 10 de Mayo de 2017 desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2003a). *Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.* París. 2003. Extraído de: https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n

UNESCO (2003b). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf

UNESCO (2004). *La UNESCO y el patrimonio mundial.* París https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf

UNESCO (2005a) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Educationfor All*. Paris: UNESCO Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

UNESCO. (2005b). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

UNESCO (2008a). *Carpeta de Información sobre el patrimonio mundial. París: Organización Mundial de Naciones Unidas.* Extraído de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjCx_Wt-sfUAhWQJFAKHejMB6wQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwhc.unesco.org%2Fdocument%2F102074&usg=AFQjCNES8LSGZnVOPu9CZRPXDf9bJMKdbg&sig2=cVB-7PSICN3woV_qCDG0VA

UNESCO (2008b). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

UNESCO (2008c). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

UNESCO (2014). *Lucha contra la exclusión en la educación*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf

UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades.* ED-2016/WS/28

UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://cutt.ly/lynYbjU

UNESCO (2020) *Towards inclusion and equity in education: status, trends and challenges.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246

UNESCO (2022). *Reducir la brecha digital y garantizar la protección del espacio*. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf

Utray Delgado, F. y Ruiz Mezcua, B. (2009). Accesibilidad a la comunicación audiovisual. En *VI Congreso internacional y XXVI jornadas nacionales de universidades y educación especial. Atención a la diversidad: un reto para la Convergencia Europea* (Pp. 43-48). Servicio de Publicaciones de Universidad de Castilla-La Mancha.

Valenzuela, B. A., Álvarez, R. D. L. Á. C., y Lúgigo, M. G. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes, 13*(2), 64-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024085

Valenzuela, B., Guillén, M., Campa, R., López, M. y León, M. (2012). Valoración de las escuelas inclusivas de la diversidad: opiniones de los principales actores educativos. En M. Vázquez, M. Zavala, J. García y L. Escobar. *Desde el Tetakawi. La sociedad del conocimiento* (16-34). ITSON.

Vazquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación cualitativa.* Aljibe.

Vizcaíno Timón, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Wolters Kluwer.

Wang, Q. (2022). *Towards an inclusive heritage. A study to enrich architects' understanding of inclusive historic built environments from an experiential*

perspective. (Tesis Doctoral). ARC I - Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni.

Waterton, E., Smith, L., & Campbell, G. (2006). The utility of discourse analysis to heritage studies: The Burra Charter and social inclusion. *International journal of heritage studies*, *12*(4), 339-355. https://doi.org/10.1080/20518196.2017.1230312

Weil, S. (2002). *Making Museum Matters*. Smithsonian Institution Press.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la estrategia en la investigación educativa*. Paidós/MEC.

Zamora, E. (2011). Sobre patrimonio y desarrollo. Aproximación al concepto de patrimonio cultural y su utilización en procesos de desarrollo territorial. *Pasos: Revista de Turismos y Patrimonio Cultural, 9*(1), 101-113. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2011.09.009

ANEXOS

Anexo I. Fichas Individuales de cada propuesta

Anexo I. Fichas Individuales de cada propuesta

Ver fichas en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1nT5qlLr2Cp2SSs1R4VpKp7kqAvK51_XA?usp=sharing

Anexo II. Tabla Resumen información propuestas

Anexo II. Tabla resumen información propuestas

Ver tabla en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1aWTkbXbYFWjHQJXlHwGKtSxK__RrFpar/view?usp=sharing

Anexo III. Frecuencias y porcentajes de las propuestas didácticas

Anexo III. Frecuencias y porcentajes de las propuestas didácticas

Ver archivos en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1v6YIKXpYi1La2a1gt2sHAuLMUvVZugIF?usp=sharing

Anexo IV: Sistema de
Categorías con asignación
de colores

Anexo IV: Sistema de Categorías con asignación de colores

Ver sistema de categorías en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1V68BOiA_M4CSIgmrh-3d-J9wfCMCz_wI/view?usp=sharing

Anexo V: Imágenes de la Feria para Docentes de 2018 sobre patrimonio de

Anexo V: Imágenes de la Feria para Docentes de 2018 sobre patrimonio de la ciudad de Bolonia

Ver sistema de categorías en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1LS8lZoxyQuPD9_YL8CP8Sk-3KP09UEyi?usp=sharing

Anexo VI: Ejemplo parrilla registro observacional

Anexo VI: Ejemplo parrilla registro obsercacional

Ver el ejemplo de parrilla en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1wxUzV6SiTNY0o12gOGvxV6fq5bL07Jvh?usp=share_link

Anexo VII. Protocolo de entrevista docentes

Anexo VII. Protocolo de entrevista docentes

Ver protocolo en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1YNpEL-Q3lyzi3FK7zkeYRYJjH2gIC6Kc?usp=sharing

Anexo VIII. Protocolo de entrevistas museos

Anexo VIII. Protocolo de entrevista a gestores didácticos de museos o entidades patrimoniales

Ver protocolo en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1c8SsZNijn9lD-kIhj0OZRgc-nm5-NJ4E?usp=sharing

Anexo IX. Protocolo de entrevistas profesorado universitario

Anexo IX. Protocolo de entrevistas profesorado universitario

Ver protocolo en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1c8SsZNijn9lD-kIhj0OZRgc-nm5-NJ4E?usp=sharing

Anexo X. Imágenes visitas a museos

Anexo X. Imágenes visitas a museos

Ver imágenes en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1FVSxRuyIy4O9JCiY1pmyHCLPQ2zqxKbK?usp=share_link