

HER & MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

17



NÚMERO 17, OCTUBRE-NOVIEMBRE 2016

Inclusión cultural en museos y patrimonio



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

■ TREA ■

Dirección

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

Secretaria científica

Verónica Parisi Moreno Universitat de Lleida

Coordinación del número

Mikel Asensio Brouard Universidad Autónoma de Madrid

Consejo de redacción

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

Consejo asesor

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

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

Dirección editorial Álvaro Díaz Huici

Compaginación Proyecto Gráfico [Alberto Gombáu]

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

Presentación

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

Monografías

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

Desde y para el museo

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

Experiencias y opinion

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

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

Artículos de temática libre

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

Miscelanea

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

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

Inclusive Education:
What are we talking about?

CECILIA SIMÓN RUEDA | GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA

Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?

Inclusive Education:

What are we talking about?

CECILIA SIMÓN RUEDA | GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DERECHO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Permítannos analizar brevemente los cuatro elementos centrales e interrelacionados de este *marco referencial* y que, en su conjunto, nos acercan a la comprensión del significado y alcance de la educación inclusiva (para un desarrollo más amplio ver Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). A nuestro entender, estos elementos o dimensiones son igualmente relevantes en los contextos tanto formales como no formales y, por lo tanto, de especial relevancia para reflexionar sobre cómo promover *experiencias educativas inclusivas* en ámbitos como el ocio, la cultura (por ejemplo, museos¹) o el deporte:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCACIÓN INCLUSIVA MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

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

Tal es el caso de la experiencia que muestra Calderón (2012). El autor se sirve de la vivencia de Rafael (un joven músico con Síndrome de Down²) en una agrupación musical, que se convirtió en su fuente principal de aprendizaje.

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

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

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

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

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

La ambiciosa meta de una educación más inclusiva, sea en el contexto que fuere, no cabe en los estrechos y rígidos moldes educativos que hemos conocido hasta la fecha, tanto en el ámbito de “lo formal” como de “lo no formal”. El museo únicamente de “*mírame y no me toques*”, por ejemplo, está cada vez más fuera de lugar en una sociedad que reconoce el derecho de todos sus ciudadanos y ciudadanas a acceder, aprender y disfrutar de los bienes culturales. Por lo tanto, el cambio y la mejora son necesarios *sí o sí*. El ejemplo anterior de Rafael es solo uno de entre los muchos con capacidad para *inspirarnos* a la hora de trasladar sus valores y prácticas a otros contextos, siempre y cuando estemos convencidos de que ello es *justo y necesario*. Una reflexión que conecta con el penúltimo aporte que quisiéramos hacer en este texto³.

UNA CUESTIÓN DE VALORES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DILEMAS Y DESAFÍOS

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus. Heritage and Museography es una revista de publicación anual que recoge artículos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento. En la revista tienen cabida tanto trabajos del ámbito académico como experiencias y reflexiones del ámbito museístico y patrimonial y alcanza tanto el ámbito peninsular como el europeo y el latinoamericano. Por este motivo, se admiten artículos en diversas lenguas, como son el catalán, el español, el francés, el italiano y el inglés.

La revista nace en el año 2008 con el nombre de *Hermes*. Revista de museología (ISSN impreso 1889-5409; ISSN en línea 2462-6465) y su primer número sale a la luz en 2009. Desde el segundo número pasa a llamarse *Her&Mus. Heritage and Museography* (ISSN impreso 2171-3731; ISSN en línea 2462-6457). Inicialmente de carácter cuatrimestral, pasó en 2013 a tener una periodicidad semestral. A partir de 2015 la revista se publica anualmente. Desde sus orígenes ha sido editada por Ediciones Trea y académicamente vinculada a la Universitat de Barcelona. A partir de 2016 se edita exclusivamente en formato digital a través de RACO (<http://raco.cat/index.php/Hermus/index>) como revista científica de la Universitat de Lleida.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus se encuentra en las siguientes bases de datos y repositorios:

Plataformas de evaluación de revistas:

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes).

Catálogo LATINDEX (Iberoamericana).

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Valor superior a D.

CARHUS Plus+ 2014: Grupo D.

Journal Scholar Metrics Arts, Humanities, and Social Sciences.

Bases de Datos Nacionales:

DIALNET.

RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas).

DULCINEA.

Catálogos Nacionales:

ISOC (CSIC).

Bases de Datos Internacionales:

LATINDEX (Iberoamericana).

Ulrichs Web Global Series Directory.

European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Normas generales para la publicación de artículos en *Her&Mus. Heritage and Museography*:

- Se pueden presentar manuscritos redactados en catalán, castellano, italiano, francés e inglés.
- En general, serán bienvenidos escritos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento.
- Se admiten principalmente artículos de investigación, pero también se admiten reseñas, experiencias didácticas, descripción de proyectos y artículos de reflexión.
- Se considerará especialmente el rigor metodológico y el interés general del contenido, la perspectiva y el estudio realizado.
- Serán rechazados aquellos manuscritos que se encuentren en proceso de publicación o de revisión en otra revista. Todo manuscrito puede ser rechazado en cualquier momento del proceso editorial en caso de detectarse una mala práctica.
- Los autores deberán enviar sus manuscritos a través de la plataforma RACO.

Normas completas disponibles en:

<http://raco.cat/index.php/Hermus/about/submissions#authorGuidelines>

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Proceso de revisión por pares:

Todos los manuscritos recibidos serán inicialmente revisados por la Secretaría Científica de la revista, que comprobará su adecuación a las normas de publicación y a la temática de la revista. Tras esta primera revisión, los manuscritos serán evaluados siguiendo el sistema por pares ciegos (*double peer review*). Cada manuscrito será evaluado por un evaluador interno y uno externo (a la institución editora y/o al país).

El plazo de revisión de los manuscritos es de máximo tres meses desde su recepción. Transcurrido dicho periodo, el autor/es será informado de la aceptación o rechazo del original. En los casos de manuscritos aceptados pero cuya publicación esté condicionada a la introducción de cambios y/o mejoras sugeridas por los revisores, sus autores deberán enviar la nueva versión del manuscrito en un plazo máximo de quince días.

Cuando no se derive unanimidad en la valoración del manuscrito, este será remitido a un tercer revisor.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

■ TREA ■



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

Her&Mus. Heritage and Museography

Universitat de Lleida

Departament de Didàctiques Específiques

Avda. de l'Estudi General, 4

25001 Lleida

Teléfono: +34 973706541

Fax: +34 973706502

Correo-e: revistahermus@gmail.com

Web: <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>