

Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA

Review of the basic criteria for designing educational programmes in museums for people with ASD

Laura Pablos González*
Olaia Fontal Merillas**

Recibido: 27-11-2017
Aceptado: 07-03-2018

Resumen

El presente artículo surge de una investigación, en formato de tesis doctoral, vinculada al Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y por los Fondos Feder a través del proyecto I+D+I EDU 2015/65716-C2-1-R.

Este estudio, en su cuerpo teórico, se centra en localizar e inventariar los programas de educación patrimonial desarrollados en museos españoles para personas con trastorno del espectro autista (TEA). Para ello se realiza un análisis de la literatura existente –tomando como referencia fundamentalmente experiencias desarrolladas en Norteamérica–, con el fin de determinar los criterios mínimos necesarios para el diseño y evaluación de este tipo de propuestas. Se parte de la consideración –no siempre explícita–, de que muchos de los planteamientos de trabajo desarrollados en museos surgen de la base de la educación patrimonial como fundamento de posteriores actuaciones, y se concluye que estos criterios pueden convertirse en directrices para un entorno inclusivo como es el museo.

Palabras clave:

TEA, educación patrimonial, museos, diversidad, programas

Abstract

This article arises from a doctoral thesis research study linked to the Spanish Heritage Education Observatory and financed by the Ministry of Economy, Industry and Competitiveness and by the European Regional Development Fund (ERDF) through the project I+D+I EDU 2015/65716-C2-1-R.

This study aims to locate and inventory heritage education programmes carried out in Spanish museums for people with autism spectrum disorder (ASD). To do so, existing literature is analysed, taking as a reference, primarily, certain experiences developed in North America, to determine the minimum necessary criteria to design and evaluate these work proposals. This is based on the not always explicit consideration that many work proposals developed in museums stem from heritage education as the foundation for subsequent actions. It is concluded that these criteria can become guidelines for an inclusive environment such as the museum.

Keywords:

ASD, heritage education, museums, diversity, programmes

* Universidad de Valladolid
laurapablos@hotmail.com

** Universidad de Valladolid
olaia.fontal@uva.es

1. Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) 1 de cada 160 niños tiene un trastorno de espectro autista. Esta cifra, tal y como muestra una investigación realizada por Fombonne (2005), depende de la localización del estudio, ya que observando publicaciones llevadas a cabo en Asia, Europa y Norteamérica se identificaron a personas con TEA con una prevalencia aproximada de 1%, mientras que un estudio posterior desarrollado en Corea del Sur obtuvo una prevalencia de 2'6%. Por tanto, independientemente de variables como el origen del estudio o el país tomado como referencia, hay un hecho objetivo, el aumento de la prevalencia del trastorno. Esta constatación viene avalada, entre otros, por el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades que en el año 2008 realizó una investigación que mostraba que la prevalencia del trastorno había aumentado un 23% del año 2006 al 2008, lo que suponía un incremento del 78% en el período 2002-2008, y por estudios como el desarrollado por Baxter, Brugha, Erskine, Scheurer, Vos y Scott (2015) que estiman que en el año 2010 había 52 millones de casos en el mundo.

Ante esta situación urge la adopción de medidas de actuación ajustadas a las características de la población a la que nos estamos refiriendo; medidas que se adecúen a sus necesidades potenciando sus capacidades y compensando sus limitaciones. Este tipo de actuaciones, que provienen habitualmente del ámbito educativo formal, apartan de este modo la potencialidad que espacios educativos no formales, como los museos, pueden ofrecer a los colectivos con diversidad funcional. En este sentido, a través de esta investigación -desarrollada entre los años 2015-2017-, proponemos como posible respuesta la consideración de los programas de educación patrimonial en museos como una alternativa educativa inclusiva para personas con TEA.

Fontal (2013) afirma que la educación trabaja siempre formas de relación entre bienes y contenidos de aprendizaje. La cuestión se centra entonces en el modo en que permitimos que las personas vinculen esos bienes (que pueden ser materiales o inmateriales) a los contenidos, es decir, cómo conseguimos incorporarlos al conjunto de intereses y vivencias personales de modo que adquieran sentido. La respuesta a tal cuestión no radica tanto en el contexto de aprendizaje como en el ideario que lo sostiene, y es precisamente por este motivo por el que consideramos que el museo se convierte en el espacio educativo idóneo para este tipo de propuestas, porque cuenta con un prestigio social que "le provee de una fuerte capacidad anti-estigma" (Hernández Mosalve, 2015, p. 634).

Delgado López (2016, p. 175), apoyando la afirmación Bellido Gant (2013), indica que el museo "se ha convertido en la institución cultural por excelencia, adquiriendo la obligación de potenciar una cultura inclusiva desde sus privilegiados espacios, y rentabilizando

sus colecciones museográficas como estímulos sensibilizadores y de mediación social”. Desde esta concepción es razonable preguntarse si esa capacidad inclusiva es una característica intrínseca a la naturaleza del museo. La respuesta viene de la mano de Kurin (2008) al valorar que no todos los museos pueden desempeñar un papel social, ni deben hacerlo, ya que algunos carecerán de la preparación y la posición adecuadas. Por tanto, la clave del espacio no se encuentra en el lugar físico que ocupa, sino en la potencialidad de las propuestas que en él se desarrollan.

Fontal y Valle (2007) indican que tiene sentido hacer más accesibles los museos a la presencia física de colectivos hasta ahora excluidos del disfrute del patrimonio, porque su presencia estaría reflejada también en las temáticas que se abordan y las perspectivas desde las que se tratan, recogiendo las particulares miradas de los propios implicados. En la misma línea, Delgado López (2016) indica que los museos asumen su papel social como motores de cambio y centros de mediación contra la desigualdad, por lo que –como se indica en el Plan Museos+ Sociales- son una “garantía de una sociedad plural, cohesionada, crítica, libre y abierta” (SEC, 2015, p. 9).

En este sentido, la concepción del museo desde sus orígenes hasta la actualidad ha variado hasta el punto de convertirse en un espacio de encuentro de públicos intergeneracional, intercultural e interterritorial, en la línea expuesta en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal, Cirujano y Ballesteros, 2013). Desde esta perspectiva, Lavado (2015, p. 12) apunta que “los museos del siglo XXI atienden a responder a todos los sentidos y a integrar a su público con recorridos y ofertas que permitan sentir y hacer participar de forma efectiva en el mensaje multicultural que lanza el museo en estos nuevos tiempos”.

Por tanto, ante el interrogante ¿pueden convertirse los museos, a través de sus programas, en espacios inclusivos para personas con TEA?, proponemos argumentar una respuesta mediante la descripción y el análisis de propuestas existentes que están mostrando que este planteamiento es y ha de convertirse en un referente de actuación para cualquier diseño enfocado a personas con diversidad funcional.

2. Programas de educación patrimonial en museos para personas con TEA: análisis de referentes

El concepto de accesibilidad ha estado presente desde el año 1960 hasta nuestros días en las diferentes convenciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También en nuestro país, el artículo 44.1 de la

Constitución Española de 1978, recoge el reconocimiento del acceso universal a la cultura y diferentes disposiciones legales posteriores han abordado este aspecto con el fin de democratizar los espacios culturales. Sin embargo, conviene plantearse qué se entiende por accesibilidad, ya que durante años ésta ha sido limitada a la simple consideración de acceso a un lugar físico. Hoy en día, y gracias a la labor de autores como Espinosa y Guijarro (2005), Juncá (2008), Gómez del Águila (2012), Espinosa y Bonmatí (2013), o Marín (2014), entre otros, la accesibilidad es entendida desde la asunción de un diseño universal que permita el acceso al patrimonio cultural a todos los individuos. Con ello se supera la concepción más limitada del término para comprender que “la accesibilidad no es sólo ausencia de barreras arquitectónicas, pero se empieza por ahí. Hoy en día se evitan las barreras por normativa legal, pero no sólo se trata de acceder al lugar sino también a sus contenidos y entorno” (Espinosa y Guijarro, 2005, p. 5).

Partiendo de este planteamiento nuestro objetivo se centra en la búsqueda de proyectos de educación patrimonial inclusivos y accesibles en todos sus planteamientos. Todas las iniciativas seleccionadas comparten una característica, aunque no siempre sea especificada como tal, y es que se fundamentan en los principios de la educación patrimonial puesto que: “(...) el patrimonio actúa como referente identitario (de alguien, en algún aspecto de los círculos de su identidad, de las formas de ser, de sentir, de actuar, de desear, de relacionarse...)” (Fontal, 2008, p. 85).

Desde nuestra concepción el patrimonio es el significante y el significado de cualquier propuesta educativa desarrollada en un museo, dado que “es una realidad con muchas miradas” (Fontal, 2013, p. 10). Miradas que conectan con nuestra historia personal, desde el momento en que lo incorporamos a nuestro repertorio experiencial, y que dan forma a experiencias individuales, personales, en las que lo único que importa es la relación que se establece con el bien (tanto material como inmaterial).

En el caso concreto del colectivo con TEA, la importancia del patrimonio radica en la experimentación, no impuesta, que la persona puede establecer con el bien; en la acción de patrimonializar en sí misma, entendida por Gómez Redondo (2013, p. 286) como “construir un patrimonio” no desde un plano físico “sino como en la atribución de significados”.

En este sentido, aunque el número de estudios que abordan específicamente la evaluación de programas inclusivos desarrollados en museos para personas con TEA es escaso fuera de nuestras fronteras e inexistente en nuestro propio país, conviene citar como fuente esencial en nuestra labor investigativa a Tyler (2015), quien realiza un exhaustivo análisis de propuestas llevadas a cabo por diferentes autores y de experiencias desarrolladas en museos con personas con TEA que sirven de punto de partida para nuestra labor. El autor propone una clasificación para los programas de trabajo para personas con TEA en museos en Estados Unidos, e identifica los siguientes tipos:

- Programas centrados en el individuo. Según éstos el museo ha de diseñar su planteamiento desde la consideración singular de la persona. Este tipo de programas -con mayor representatividad en el ámbito educativo formal a través de prácticas como la Planificación Centrada en la Persona-, se fundamentan en el intento de que sea la persona, con el apoyo de un grupo de personas significativas para ella, quien formule sus propios planes y metas de futuro, así como las estrategias, medios y acciones para ir consiguiendo avances y logros en el cumplimiento de su plan de vida personal (López, Marín y de la Parte, 2004).

Según Tyler (2015) este enfoque es empleado en museos que diseñan programas con talleres específicos para personas con TEA, ya que con ello se puede facilitar el uso de estrategias que les ayuden a construir las habilidades necesarias para participar activamente en las actividades que allí se propongan. Estos talleres, aunque tienen el propósito de hacer el museo más accesible, lamentablemente, son a menudo concebidos como propuestas separadas diseñadas específicamente para personas con TEA. Tal es el caso de iniciativas como *Autism/Asperger Family Nights*, del museo *Exploratum*, o *Night at the Museum* del *Taubman Museum of Art in Roanoke*.

- Implementación de tecnología. Este enfoque se centra en cómo los museos están incorporando las nuevas tecnologías en sus exposiciones para crear mayor accesibilidad para las personas con TEA. Un grupo de investigadores encabezado por Langa (2013), evaluó la importancia de las encuestas online como forma de evaluación de programas. Constataron que éstas eran un instrumento productivo para la recepción del *feedback* de sus visitantes, que promovía positivamente la conexión con el exterior del museo o su uso para presentarlo como material anticipatorio. Señalaron que, familiarizando al niño con el museo y sus muestras antes de que entre en el espacio, se puede facilitar una transición más satisfactoria, lo que redundará de manera positiva sobre el niño. Un buen ejemplo de este tipo de programas es *Play For All!* del *Chicago Children's Museum* o la propuesta *Au-Some Evenings* del *Explore and More Children's Museum* de Nueva York al que nos referiremos con posterioridad.
- Colaboración externa. Se refiere a la práctica colaborativa en la que los responsables de los museos contactan con profesionales externos, agencias e individuos para crear programas adecuados, considerando que ello ayuda a focalizar los apoyos a las necesidades de la comunidad. Schleien, Mustonen y Rynders (1995) analizaron las interacciones sociales entre estudiantes neurotípicos y otros con TEA en el contexto de un programa de arte inclusivo. Este programa apoyaba el uso de las clases de arte como vehículo para promover las interacciones sociales dirigidas a niños con autismo por sus pares no discapacitados. En su trabajo mostraron el diseño de un programa, en el que se contaba con la ayuda de educadores especiales para desarrollar un planteamiento accesible,

con el arte relacionado como habilidad a instruir y habilidad social que apoyar. En esta experiencia el personal del museo se encargó de dar a los profesores el contenido y actividades en las que ambos tipos de estudiantes (con y sin TEA) podían participar. Demostraron que la colaboración entre el personal del museo y los profesionales educativos había sido la base para desarrollar un programa de acceso efectivo que incluía a las personas con TEA en el espacio. Esta práctica ha sido avalada por experiencias como el programa *Especially for Me del Discovery Museums of Acton, Massachusetts*, o el *Creative Connections del Orlando Museum of Art*.

- Adaptaciones del entorno. El propósito de esta estrategia es crear un contexto de aprendizaje más confortable para los visitantes con TEA estableciendo un espacio que disminuya los niveles de estrés y haga su visita al museo, y la de sus familiares, más productiva. Según Black (2005) todos los visitantes han de sentirse bien recibidos en el lugar, no experimentar una sensación de exclusión. Black apunta, haciendo alusión a Delin (2002) que la barrera más sencilla y significativa para la inclusión es que el visitante se sienta incómodo y cohibido. Por otra parte Stringer (2014), apoyando los argumentos de Black respecto a la inclusión de individuos con TEA en los museos, considera positivo el uso de programas que ayuden en el proceso de creación de espacios educativos inclusivos y en el bienestar de todos los visitantes. Este autor afirma que el potencial de conceptos como el diseño universal (DU) puede combinar con el objeto centrado en el aprendizaje para proporcionar un escenario que sea a la par confortable para el individuo y trabaje la implicación en el programa. El propósito de este programa es crear una mayor dependencia en la experiencia y en la puesta en marcha del aprendizaje para comprometer a las personas con diversidad funcional con las colecciones del museo y con el espacio. Un buen ejemplo de este tipo de iniciativas es el programa *Sensory Friendly Saturdays* del *Children Museum of Atlanta*, donde se modifican las condiciones del entorno con el fin de crear un espacio seguro en el que las personas puedan sentirse a gusto (Tyler, 2015).

Gracias a la clasificación realizada por Tyler (2015), y a las contribuciones que distintos autores han hecho al tema, se han podido establecer una serie de criterios que, si bien no son definitorios, pueden servir como punto de inicio en el desarrollo de programas para este colectivo. En este sentido, la categorización del autor ha sido empleada como medio de clasificación y análisis –teórico- de las propuestas encontradas en primera instancia fuera de nuestras fronteras -y localizadas fundamentalmente en EEUU-, y posteriormente para las inventariadas en nuestro propio país.

Llegados a este punto es preciso indicar que, si bien es cierto que hasta el momento en que se desarrolló nuestra investigación no existía en España ningún trabajo científico que analizara este aspecto, también lo es que a través de la misma se han podido localizar

propuestas coherentes de carácter inclusivo en nuestro país. Concretamente, hemos podido identificar treinta y siete iniciativas –no todas vigentes en la actualidad- que muestran un primer, pero limitado, acercamiento al colectivo. Entre ellas destacamos la propuesta desarrollada en el Museo Alma Mater (Zaragoza) y el en el Espacio Santa Clara (Sevilla) ya que, además de considerar todos los aspectos identificados por Tyler (2015), y de cumplir con los criterios que abordaremos con posterioridad, son las que más se ajustan más a la concepción inclusiva, tanto de la educación patrimonial, como del museo y del TEA, que defendemos desde nuestro estudio.

3. Criterios de acción de las propuestas educativas en los museos para personas con TEA

Tal y como apuntamos con anterioridad, las propuestas de trabajo para personas con TEA se han circunscrito a menudo al ámbito educativo formal. Con ello no pretendemos afirmar que no existan planteamientos llevados a cabo en el ámbito no formal, sino que en ocasiones éstos pasan desapercibidos por no ser adecuadamente visibilizados. Consideramos, tal y como apuntan Marín, García, Vicent, Gillate y Gómez (2017) que es preciso:

Dar visibilidad y difusión a las experiencias ya que es una cuestión optimizable, pues la profundidad de los datos que las instituciones ponen a disposición de los ciudadanos o la ausencia de anexos complementarios, no permiten conocer en su totalidad las propuestas didácticas. Esto tiene también su reflejo en la investigación, dichos datos no son accesibles lo que dificulta el conocimiento y análisis de proyectos que puedan ofrecer “prácticas referentes” para continuar el camino de mejora, esta vez, sobre la práctica inclusiva (p. 130).

En un intento por mejorar las prácticas establecidas, y dar estructura a las futuras propuestas, valoramos que es preciso dar a conocer los programas existentes y extraer de los mismos aquellos criterios de actuación que, estando incluidos, pueden llegar a pasar desapercibidos.

Comenzamos por exponer las condiciones básicas que, desde la perspectiva de diferentes autores, deberían contener los programas diseñados para personas con TEA en los museos, al margen del enfoque o programa en el que se ubiquen. Para ello empezamos por abordar este aspecto en un ámbito más general para acabar centrándolo en el que nos ocupa.

Según Martos-Pérez y Llorente-Comí (2013) con independencia del modelo de intervención que se siga, existen una serie de indicadores o principios de calidad que deben orientar un programa de intervención. Entre esos principios destacan:

- Todo programa de intervención debe ser individualizado.
- El diseño de los objetivos y estrategias de intervención se debe apoyar en una evaluación previa y exhaustiva de las destrezas y dificultades específicas de cada persona.
- El programa de intervención debe asegurar la generalización de los aprendizajes mediante el diseño de actividades en entornos naturales.
- La familia tiene que considerarse como un agente activo en el proceso de enseñanza.
- El modelo de intervención debe respetar la necesidad de orden, estructura, anticipación y predictibilidad que muestran las personas con TEA.
- El programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales.
- Se deben utilizar los intereses de la persona con TEA en el diseño de tareas y actividades.
- El programa de intervención debe incluir objetivos concretos que sean fácilmente medibles y susceptibles de valoración.

Estos principios, unidos al análisis desarrollado por Tyler (2015), evidencian la existencia de planteamientos de trabajo efectivos, pero desconocidos al no haber sido, en muchas ocasiones, difundidos públicamente.

Por otro lado, uno de los fines de la investigación que estamos desarrollando es localizar, evaluar e inventariar los diferentes programas del ámbito nacional e internacional que trabajan la educación patrimonial. Fruto de esta labor hemos podido comprobar que el análisis de propuestas de trabajo para personas con TEA muestra que, a pesar de que determinadas prácticas desarrolladas en museos se presentan habitualmente como inclusivas, esta caracterización se queda en ocasiones en el plano teórico ya que en la práctica encontramos iniciativas que pueden resultar bastante disgregadoras y que muestran poco conocimiento del colectivo con el que se va a trabajar. Buen ejemplo de ello son los planteamientos que promueven únicamente el trabajo con personas con TEA en un día concreto (habitualmente coincidiendo con la efeméride del Día del Autismo), otros en los que se reservan horas específicas del museo para el colectivo con el que quieren trabajar, o el defendido por Gregg (2012). Esta autora apoya iniciativas -desde nuestra perspectiva cuestionables desde una concepción social inclusiva- como establecer tiempos separados para atender en los museos a las personas con autismo, manifestando que los niños autistas son a veces disruptivos y difíciles de manejar y que pueden suscitar hostilidad desde la incomprensión de los

visitantes. Como solución a esta problemática plantea que los museos abran sus puertas temprano sólo para ellos, ya que de este modo los niños y sus familias pueden relajarse y disfrutar la experiencia de estar rodeados de arte, lo cual resulta discutible considerando que no se puede llevar a cabo una inclusión efectiva si se aísla a las familias.

Otra línea de actuación destacable es la desarrollada por Cano García y Guerrero (2012), que se preguntan: “¿Debemos agrupar a los sujetos por el tipo o grado de discapacidad que presentan?” Las autoras, a través de un estudio en el que constataron que desde los centros ocupacionales que analizaron se agrupaba a los usuarios en talleres de acuerdo a sus potencialidades y formas de socialización, apoyan la afirmación de Greene al indicar:

(...) de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. Nos capacita para romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados (Greene, 2005, p. 14).

Por tanto podemos concluir que según Cano y Guerrero las formas de socialización han de primar por encima de las dificultades, lo que contradiría las hipótesis de Gregg (2012).

Mulhearn (citado en Tyler, 2015), haciendo alusión a experiencias concretas llevadas a cabo con personas con TEA, describe cómo siguiendo una serie de pautas específicas se puede facilitar su experiencia positiva cuando entran al museo. Estas indicaciones, establecidas por la *National Autistic Society* (2015), se centran principalmente en cómo la influencia del entorno puede afectar a un individuo cuando entra en el museo. Se refiere concretamente a: altavoces automáticos o repentinos dentro de la exposición, espacios abarrotados, el empleo de colores brillantes y a exposiciones excesivamente interactivas.

Se ha observado que estas condiciones del entorno pueden causar de forma no intencional angustia o confusión, y por tanto deberían ser tenidas en consideración, con carácter previo, por ejemplo, con una visita al museo online, tal y como se lleva a cabo en el *Children Discovery Museum of San Jose* o en el *Explore and More Children's Museum*.

También parece claro que la inclusión de las familias en los programas a los que nos referimos aporta importantes beneficios. En este sentido Martin (citado en Tyler, 2015) explica cómo cree que las necesidades de los visitantes al museo con TEA no están plenamente satisfechas dentro del espacio. Indica que el acceso de las familias a los talleres mejora la experiencia de los individuos con TEA y la de las propias familias, y que los proyectos de arte hechos durante los programas dan a las familias algo tangible que llevarse a casa de su propia experiencia en el museo, lo cual proporciona un refuerzo palpable del encuentro en el museo para las personas con TEA y sus familias. Esta afirmación es avalada por

experiencias como las desarrolladas en *The Andy Warhol Museum (Pittsburgh)* o en *The Garden State Discovery Museum Center for Learning (Cherry Hill)*, entre otros.

Martin (citado en Tyler, 2015) también constata que los cambios físicos en el entorno de aprendizaje y el personal rehabilitador pueden ser esenciales para hacer sentirse más cómodas en el museo de arte a las familias que tienen hijos TEA. Por ello propone que el entrenamiento del personal y los cambios físicos del entorno se muestren como dos de las estrategias a considerar en el trabajo de personas con TEA y sus familias en los museos, tal y como se hace en el programa *CreateAbility del Museum of Art Modern (Nueva York)*.

En la misma línea de inclusión de las familias en los programas es preciso mencionar a Doody, quien –según Kaiser (2014)- destaca por su labor en el proyecto *Au-Some Evenings* del museo *Explore and More Children* (Nueva York) para familias con TEA, y por apoyar la necesidad de formar al personal que trabaja en los museos. Doody estableció la hipótesis de que la atención de las familias con TEA aumentaría si existiesen espacios específicos para ellas. Esta tesis viene a apoyar la planteada con anterioridad por Gregg respecto a la necesidad de crear un entorno confortable para los individuos permitiéndoles disponer de un tiempo sólo para ellos en el museo.

Kennedy (2006) también desarrolló un trabajo que proporcionaba recomendaciones para apoyar al personal del museo que no está habituado a trabajar con personas con TEA. Sus recomendaciones incluían proporcionar a los docentes y a otros empleados del museo un manual, en la línea del documento creado por *The National Autistic Society* (2015) acerca de cómo pueden los museos acoger a personas y familias con autismo, en el cual se apoyen las estrategias dadas para personas con TEA. En este manual se deberían dar las directrices para la comunicación con individuos, destrezas para dar apoyo visual durante la exposición y estrategias para abordar cuestiones sensoriales en la visita.

Otra importante iniciativa digna de ser destacada es la propuesta de Jo Rudy (2011), quien afirma:

(...), niños con autismo pueden aprender más y mejor en el entorno informal del museo que en una escuela.... Los niños con autismo gastan sus días en la escuela aprendiendo como ser tan “típico” como sea posible. Los museos, en cambio, tienen que ver con pasiones y habilidades únicas. Las posibilidades son infinitas si se ofrecen los apoyos, oportunidades, entrenamiento y la disposición para aprender en todos los lados (p. 36).

Por tanto parece que, siguiendo las investigaciones expuestas, los criterios mínimos a considerar en los diseños de trabajo para personas con TEA pasan por la consideración individual de cada persona, la inclusión de sus intereses y de sus familias en los programas, la

formación específica de las personas que trabajan con el colectivo y el cuidado del entorno en el que se van a desarrollar las propuestas.

4. Conclusiones

Como hemos podido comprobar existen planteamientos variados para desarrollar propuestas para personas con TEA en los museos. En este artículo únicamente hemos descrito aquellas que han sido analizadas por diferentes investigadores y que mayor interés han suscitado para los mismos, bien por los planteamientos que defienden –relacionados con la inclusión del colectivo en el espacio museístico- o por la durabilidad de las mismas –que ha permitido crear una línea de actuación estable sujeta a las modificaciones pertinentes-. Consideramos que del análisis de éstas podemos extraer valiosas conclusiones que nos indiquen qué camino puede ser el más conveniente en aras a plantear nuevas iniciativas que cada vez se ajusten más a las necesidades del visitante.

Valoramos que es preciso dar un paso más hacia una inclusión real, y ésta pasa por la creación de equipos multidisciplinares dentro de los museos que programen propuestas coherentes en las que puedan contar con la participación de expertos externos y con las partes implicadas. Respecto a este último apunte nos parece de vital importancia señalar que las familias y las personas con TEA han de ser consideradas como componentes indispensables en la elaboración de sus propuestas. No debemos olvidar que ellos son los auténticos especialistas que nos pueden marcar la hoja de ruta acerca de qué es lo que tenemos que hacer.

A partir de estas consideraciones y de las experiencias expuestas por los diferentes autores a los que nos hemos referido a lo largo de este artículo podemos concretar que un programa diseñado para trabajar con personas con TEA en los museos debería contener los siguientes elementos:

- Crear entornos adecuados de aprendizaje en los que los estudiantes puedan explorar, incrementar y confirmar su propio conocimiento (Stringer, 2014).
- Primar los aspectos relacionados con la socialización por encima de las dificultades (Cano García y Guerrero, 2012).
- Preparar a las personas con TEA (por ejemplo mediante visitas online previas al museo) anticipándoles lo que van a encontrar (National Autistic Society, 2015).
- Propiciar los cambios físicos necesarios en el entorno de aprendizaje (Martin, 2012).
- Formar a las personas que van a trabajar con el colectivo (Martin, 2012).

- Crear un entorno confortable (Doody, citado en Kaiser 2014).
- Incluir a las familias y a los profesionales en los programas que se lleven a cabo (Doody, citado en Kaiser 2014).
- Crear un manual que contenga las directrices para la comunicación con individuos, destrezas para dar apoyo visual durante la exposición y estrategias para considerar las adaptaciones sensoriales necesarias en cada caso (Kennedy, 2006).
- Proporcionar apoyos, oportunidades y entrenamiento adecuado (Rudy, 2011).
- Trabajar con pequeños grupos (Rudy, 2011).
- Establecer una ratio alta entre personal y visitantes (Rudy, 2011).
- Diseñar una cuidada selección de actividades (Rudy, 2011).

La exposición de estos criterios obedece no sólo a la necesidad de llevar a cabo un análisis exhaustivo de la literatura científica existente al respecto, sino también a la de explicitar dichos aspectos como medio facilitador para comenzar a programar propuestas de trabajo en un contexto que, como hemos mencionado con anterioridad, puede convertirse en plenamente inclusivo.

5. Referencias

- Bellido Gant, M. L. (Ed.). (2013). *Arte y museos del siglo XXI. Entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Black, G. (2005). *The engaging museum: Developing museums for visitor involvement*. Abingdon Oxon, UK: Routledge.
- Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R. W., Vos, T. y Scott, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45(3), 601-613. doi:10.1017/S003329171400172X
- Cano García, J. y Guerrero, G. R. (2012). Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada. *Observatorio de Educación Patrimonial en España*, 4, 1122-1131.
- Delin, A. (2002). Buried in the footnotes: The absence of disabled people in the collective imagery of our past. En R. Sandell (Ed.), *Museums, Society, Inequality* (pp. 84-97). London: Routledge.
- Delgado López, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/397663>
- Domingo, M.; Fontal, O., Cirujano, C. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Espinosa, A. y Guijarro, D. (2005). *La accesibilidad al patrimonio cultural*. Recuperado de <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/pdf/accesopatri.pdf>
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Fombonne, E. (2005). The Changing Epidemiology of Autism. *Journal of Applied in Intellectual Disabilities*, 18, 281-294.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O y Valle, R. E. (2007). Del museo al aula: disfrutar desde la diversidad. En R. Calaf, O. Fontal, y R. E. Valle (Eds.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 361-386). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateos Rusillo (Ed.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (Ed.). (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Gómez del Águila, L. M. (2012). Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 77-90.
- Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identidad* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3568/1/TESES350-130920.pdf>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Gregg, G. (2012). A welcoming oasis. *ARTnews*, Recuperado de: <http://www.artnews.com/2012/04/02/a-welcoming-oasis/>
- Hernández Monsalve, M. (2015). Arte como terapia en museos. Reflexiones desde la psiquiatría. En A. Domínguez, J. García y P. Lavado, *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad*, Tomo II, 623-638. Universidad de Zaragoza: Huesca.
- Juncá Ubierna, J. A. (2008). Accesibilidad y Patrimonio Cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 64, 4-12.
- Kaiser, L. (2014). *Exceptional Ed Professor knows autism challenges firsthand*. Recuperado de <http://www.artnews.com/2012/04/02/a-welcoming-oasis/>
- Kennedy, J. (2006). *Inclusion in the museum: A toolkit prototype for people with autism spectrum disorder* (Proyecto de Máster, University of Oregon, Oregon). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/36680828.pdf>
- Kurin, R. (2004). Los museos y el patrimonio inmaterial: ¿cultura viva o muerta? *ICOM*, 4, 7-9.
- Langa, L.; Monaco, P.; Subramaniam, M.; Jaeger, P. T.; Shanahan, K. y Ziebarth, B. (2013). Improving the museum experiences of children with autism spectrum disorders and their families: An exploratory examination of their motivations and needs and using web based resources to meet them. *Curator: The Museum Journal*, 56 (3), 323-335.

- Lavado, P. (2015). La Museología social: En y con todos los sentidos. Hacia la integración social en igualdad. En A. Domínguez, J. García y P. Lavado, *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad*, Tomo I, 37-56. Universidad de Zaragoza: Huesca.
- López, M. A.; Marín, A. y De la Parte, J. M. (2004). La planificación centrada en la persona. Una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. Una reflexión sobre la práctica. *Revista Siglo Cero*, 35 (1), 1-16.
- Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los proyectos de patrimonialización* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7416/1/TESIS601-141204.pdf>
- 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.
- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de neurología*, 57 (1), 185-191.
- National Autistic Society (2015). *How can your museum better welcome families and young people with autism?* Recuperado de: <https://www.keepandshare.com/doc/8011196/kim-autism-pdf-270k?da=y>
- Rudy, L. J. (2011). Full Spectrum. Addressing the Needs of Kids with Autism. *American Alliance of Museums*, 34-46. Recuperado de: <http://www.aam-us.org/docs/default-source/museum/full-spectrum-addressing-the-needs-of-kids-with-autism.pdf?sfvrsn=0>
- Schleien, S. J.; Mustonen, T.; y Rynders, J. E. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 25, 397-413.
- Secretaría de Estado de Cultura de España (2015). *Plan Museos + Sociales*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/plan-museos-soc.pdf>
- Stringer, K. (2014). *Programming for people with special needs: A guide for museums and historic sites*. London, UK: Rowman and Littlefield.
- Tyler, W. (2015). *Accommodating Individuals with Autism Spectrum Disorder in Museums* (Tesis doctoral, State University of New York College at Buffalo, Buffalo). Recuperado de http://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=history_theses

Sugerencia de cita:

Pablos, L. y Fontal, O. (2018). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 35-48

¹ La investigación comparte este fin con el proyecto inicial EDU2009-09679 del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) desarrollado entre enero de 2010 y diciembre de 2012 que fundamentó la secuencia de proyectos que han dado lugar al proyecto I+D+I EDU 2015/65716-C2-1-R que sustenta esta investigación.