



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

“Modelo para la accesibilidad comunicativa en los museos
universitarios como espacios de aprendizaje-servicio”

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Ciencias de la Comunicación

PRESENTA

Mariana Yazmín Damián Alvarado

ASESORA

Dra. Adriana Reynaga Morales

Ciudad universitaria, CDMX, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

“Y todo lo que hagáis, hacedlo de corazón, como para el Señor, y no para los hombres”

Colosenses 3:23

A Dios,

Por guiar mi camino.

A mi familia,

En especial a mis padres Ana María Alvarado y José Luis Damián por su apoyo incondicional, su amor y guía que han permitido que esto sea posible. Mención especial a mi mamá que se convirtió en la primera lectora de este trabajo.

Agradezco a mi abuelita Irma y a mi hermano Yosko por su cariño y comprensión. Agradezco también al resto de mi familia que siempre me ha apoyado y a Sofía Domínguez por hablarme cada semana y animarme.

A la UNAM,

Por abrirme sus puertas y permitirme desarrollar mis habilidades profesionales, obteniendo conocimientos invaluable que me han permitido madurar y crecer como persona.

Quisiera agradecer especialmente mi experiencia durante el intercambio en la universidad Aoyama Gakuin; así como mi participación en el proyecto PAPIME 310719 “Aprendizaje-Servicio como modelo de enseñanza: Propuesta de Desarrollo para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales” y mi Servicio Social en el “Programa de Promoción y difusión de los valores del Campus Central” que inspiraron este trabajo.

Agradezco a la Dra. Adriana Reynaga por compartir sus conocimientos y guiarme pacientemente en este recorrido; a la Lic. Adriana Durán y a todo el equipo por su hospitalidad y por permitirme desarrollar el proyecto de accesibilidad.

Mi enorme gratitud también va para mis sinodales, la Prof. Magda Lillalí Rendón, el Prof. Víctor Manuel Ocampo, el Prof. Fernando Gabriel De la Vega, y la Prof. Silvana Citlalli Torres por aceptar ser parte de este proceso y hacer de este trabajo una mejor versión.

Y a todos los que me han acompañado.

Índice

Agradecimientos	2
Introducción	6
Capítulo 1 Contexto actual de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; los museos como espacios de reflexión y educación; y la metodología del aprendizaje y servicio solidario como herramienta para lograr la accesibilidad de los museos	12
Situación actual de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.....	12
Barreras a las que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales	13
Derechos humanos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales ..	17
Museos como espacios de inclusión social	21
Museos y personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.....	23
Evolución de la misión de los museos	25
Evolución de los museos en México.....	28
Voluntariado en los museos y la metodología de aprendizaje-servicio	33
Museos universitarios en México.....	39
Capítulo 2. Marco conceptual	42
Desarrollo del concepto de discapacidad y el uso del término “personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales”	42
Turismo accesible	48
El concepto de accesibilidad	49
Diseño universal y ajustes razonables.....	50
Definición de Museo.....	52
Comunicación de los museos y la transformación de su visión	55
Museos como espacios de aprendizaje	58
Accesibilidad comunicativa.....	59
Capítulo 3. Teoría de la acción comunicativa	61
Antecedentes sociológicos de la TAC	61
Bases de la TAC y sus antecedentes sociológicos directos.....	63
Teoría de la acción social	63
Tipología de la acción.....	66
Pragmática	67
Teoría de la Acción Comunicativa	68

Racionalidad comunicativa	70
La acción comunicativa a partir de los actos de habla	73
Pragmática empírica y los actos de habla	74
Cambio de paradigma	79
Sistema social de Habermas	82
Los mundos de Habermas.....	86
Modelo comunicativo de Habermas.....	89
Capítulo 4. Modelo de acción comunicativa efectiva y guía para lograr la accesibilidad comunicativa	93
Modelo de acción comunicativa aplicado a la relación museo – visitantes con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales	93
Acción comunicativa efectiva Museo – Visitante con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.	97
Creación de mensajes con accesibilidad comunicativa	102
Guía para la accesibilidad comunicativa.....	107
1. Planteamiento holístico	108
2. Comité de accesibilidad	109
3. Definición de las nuevas políticas de seguridad y atención	110
4. Planeación general	110
5. Objetivos.....	111
6. Diagnóstico.....	112
7. Investigación	115
8. Arquitectura del plan de comunicación.....	124
9. Diseño de los mensajes	128
10. Planeación de tiempo y recursos.....	131
11. Ejecución	132
12. Evaluación	133
Capítulo 5. Museos como espacios de aprendizaje y servicio solidario, creación de proyectos de AySS para lograr la accesibilidad comunicativa, explicación de la situación actual y un caso práctico de la UNAM.....	135
Definición del Aprendizaje y Servicio Solidario como metodología	135
AySS en los museos de México	141
Beneficios de la metodología de AySS para las universidades.....	142
Desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario	145

Institucionalización del AySS.....	151
Accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en las universidades y el caso específico de la UNAM	156
Accesibilidad en Museos Universitarios de la UNAM.....	158
Metodología de AySS en la UNAM.....	160
Caso práctico: proyecto estudiantil para mejorar la accesibilidad del museo del Campus Central de la UNAM.....	164
Análisis diferencial de la experiencia y el manual propuesto para lograr la accesibilidad comunicativa en los museos	168
Análisis de la experiencia desde la metodología de AySS.....	169
Conclusiones	172
Anexo.....	178
Propuesta de proyecto de AySS a partir de la metodología utilizada por CLAYSS Proyecto “UNAMigos en los museos”	178
Referencias	197

Introducción

Alrededor del 15% de la población mundial sufre de alguna discapacidad, lo que equivale a más de mil millones de personas (Banco Mundial, 2021). En México, esta cifra asciende a 7.8 millones de personas (DGCS, 2021). Cifra que va en aumento debido al envejecimiento poblacional y al aumento de las enfermedades crónicas a nivel mundial como la diabetes, enfermedades cardiovasculares, cáncer y trastornos de la salud mental.

La discapacidad es un concepto dinámico que continúa evolucionando. Actualmente, hemos dejado de ver a la discapacidad como una deficiencia médica y más como un problema que deriva de las barreras físicas, culturales y sociales a las que se enfrentan las personas con discapacidad. La Organización de las Naciones Unidas, en su Convención sobre los Derechos de las personas, define a la discapacidad como “la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (OMS, 2011). Siguiendo esta idea, en este trabajo no se usará el término “personas con discapacidad” sino “personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales”.

El ambiente en el que se desarrolla una persona con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales tiene una enorme incidencia en su experiencia diaria y, en consecuencia, el grado de discapacidad que presenta. Esta población minoritaria debe enfrentarse a múltiples dificultades sociales, políticas y estructurales, entre las más destacadas están la falta de acceso a la salud, a la educación y al empleo; lo cual aumenta exponencialmente sus probabilidades de terminar en la pobreza (Banco Mundial, s/f). Aunado a esto, muchas veces son víctimas de discriminación y violencia, lo cual limita aún más su desarrollo pleno.¹

El acceso a la educación, al empleo, a la protección social, a la salud, a la cultura, a los medios de transporte, a la información son, entre otros, derechos básicos a los que todavía muchas personas con discapacidad no pueden acceder o no pueden hacerlo en iguales condiciones que otras personas. Por eso está cada vez más extendido utilizar el término de derechos humanos cuando se habla de la discapacidad (De Lorenzo, 2003: 105).

De acuerdo con el Informe Mundial sobre la discapacidad, la creación de ambientes favorables (físico, social y actitudinal) que fomenten la inclusión y participación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales favorece no solo a esta minoría sino a una gama social más amplia de personas. Por ejemplo, las rampas son

¹ Entendiendo como desarrollo pleno que “las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses” (PNUD, s/f).

útiles no solo para las personas que utilizan sillas de ruedas, sino también para los padres con carriolas; el uso de un lenguaje simple ayuda no solo a las personas con limitaciones intelectuales sino también a las personas con un menor nivel de educación, así como a extranjeros que hablan el idioma como segunda lengua, entre muchos otros ejemplos.

Este es precisamente el fundamento del diseño universal, que busca crear productos y entornos de fácil acceso para la mayoría de las personas. El diseño universal es definido como “un proceso que aumenta la usabilidad, la seguridad, la salud y la participación social a través del diseño y la conjugación de los ambientes, productos y sistemas, en respuesta a la diversidad de personas y capacidades” (Global Universal Design Commission, 2009 en OMS, 2011: 214).

A pesar de contar con múltiples centros, manuales, conferencias y demás recursos escritos, el diseño universal todavía no es una práctica común; esto, en parte, debido a la resistencia que existe en la sociedad al cambio y las nuevas prácticas. Por esta razón, una de las recomendaciones de la OMS para superar las barreras de actitud a las que enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales es “sensibilizar más al público y mejorar su comprensión de la discapacidad”.

Reunir información sobre las creencias, las actitudes y los conocimientos relacionados con la discapacidad puede ayudar a detectar deficiencias en la percepción del público que se pueden subsanar mediante la educación y la información pública (OMS, 2011: 325).

En el camino hacia una sociedad accesible para todos, el papel de los museos es especialmente importante. Los museos, como espacios de aprendizaje, de promoción, desarrollo cultural y de transformación social son los mejores espacios disponibles para dar el ejemplo sobre cómo deben ser los servicios accesibles. A su vez, dado su trabajo de enseñanza y promoción cultural, es una institución capaz de fomentar la empatía y la reflexión, concientizando a la población acerca de la situación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Para lograr esta promoción de derechos, es indispensable que los museos sean accesibles a todas las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales con base en los principios del diseño universal. Sin embargo, a pesar de los numerosos manuales existentes en la web, la mayoría de los museos no lo han logrado. Esto es especialmente cierto en México, donde, de acuerdo con la Revista Latinoamericana de Turismo Inclusivo, solo la mitad de los museos son accesibles físicamente y alrededor de una quinta parte lo son comunicativamente.

Con 1,405 museos, México es el segundo país con más museos en Latinoamérica y el onceavo lugar en el mundo de acuerdo con el reporte de la UNESCO publicado en

2019 (Salinas, 2021). Sin embargo, durante décadas han tenido que luchar contra los recortes presupuestales que hace el gobierno a la Secretaría de Cultura y que provoca que enfoquen todos sus recursos en las actividades vitales del museo y les impide destinar tiempo y recursos a crear espacios y exposiciones incluyentes.

Por citar algunos ejemplos, en los últimos 3 años el presupuesto de 2 de los museos más importantes en México, el Museo Nacional de Antropología y el Museo Nacional de Historia, ha sido reducido en un 42% y 37.7% respectivamente (Fragoso, 2022). Por si esto fuera poco, durante la pandemia COVID-19, México ha sido uno de los países con más reducción de presupuesto para los museos y una de las naciones donde los recintos han permanecido cerrados por más tiempo reduciendo hasta en un 80% sus ingresos comparados con el 2019 (Quiroga, 2021).

Debido a esta situación, durante mucho tiempo los museos mexicanos se han apoyado del voluntariado, realizado por jóvenes durante su servicio social o prácticas profesionales, para solucionar sus necesidades inmediatas. Sin embargo, de acuerdo con la Mtra. Luisa Rico, “estos apoyos están estrechamente ligados a requisitos académicos y son pocas las veces que se aprovechan después de concluidos” (Rico, 2019) pues no existe un programa bien estructurado que lo facilite. Otro punto para resaltar es que este apoyo es utilizado de manera general y no se aprovechan los conocimientos especializados y la formación universitaria (en caso de tenerla) de los voluntarios.

La situación de los museos universitarios es similar dado que tienen recursos limitados para todas las actividades que deben realizar, lo cual muchas veces les impide destinar recursos para volver accesible el recinto para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. A pesar de contar con el apoyo de los estudiantes voluntarios, se limitan a utilizar este recurso humano de manera general debido a la falta de un programa bien estructurado y desaprovechan el conocimiento y potencial de los voluntarios.

Los problemas anteriormente mencionados se percibieron durante la experiencia obtenida al realizar el servicio social en el “Programa de Promoción y difusión de los valores del Campus Central”², uno de los Museos Universitarios de la UNAM. Donde se hizo palpable la falta de accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales debido a los recursos tan limitados con los que cuentan; así como la falta de un programa especializado que les permita aprovechar al máximo la capacidad y conocimientos de sus voluntarios.

² Cuyo objetivo es mostrar y preservar el Campus Central y todas las obras de arte que en él se encuentran; las cuales forman parte de la lista del Patrimonio Mundial de la Humanidad de la UNESCO.

Por esta razón, durante el desarrollo del servicio se trabajó en el diagnóstico y la creación de un Plan de Comunicación que permitiera al Programa ser inclusivo con todos sus visitantes. Posteriormente, durante mi participación en el proyecto PAPIME 310719 “Aprendizaje-Servicio como modelo de enseñanza: Propuesta de Desarrollo para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales” se trabajó en la creación de un manual que permitiera replicar esta experiencia para hacer los museos accesibles comunicativamente y se propuso el uso de la metodología de Aprendizaje y Servicio (AySS) para el desarrollo de programas que permitan aprovechar todo el potencial de los voluntarios universitarios; así como el ahorro de recursos al aprovechar de manera efectiva el servicio social de los estudiantes.

Durante el desarrollo de la experiencia en el Servicio Social, se hizo una rápida revisión de los manuales disponibles y se pudo encontrar una marcada tendencia del enfoque hacia la accesibilidad física, con numerosas especificaciones disponibles acerca de las características arquitectónicas específicas necesarias para lograr la accesibilidad. Debido a la falta de atención existente de la accesibilidad comunicativa, se decidió enfocar el desarrollo del plan en ese aspecto, revisando la teoría de la acción comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas para definir un modelo comunicativo que pueda ser utilizado en la creación de estrategias y mensajes para lograr la accesibilidad comunicativa.

A partir de la TAC se definieron 5 categorías que se utilizaron para crear un modelo de comunicación que nos permitiera evaluar y diagnosticar la accesibilidad del Programa; cuyo proceso se retomó dentro de la guía para la accesibilidad comunicativa. Posteriormente, se reutilizaron estas categorías para la creación de mensajes efectivos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Finalmente, se propone utilizar la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS)³ para crear proyectos de accesibilidad en los museos que les permitan establecer equipos de trabajo (en conjunto con las universidades) que tengan como objetivo aplicar la guía de accesibilidad comunicativa. Dicha propuesta pretende hacer más sencilla la implementación de los proyectos y dar solución a potenciales problemas que pudieran surgir como la falta de personal y la escasez de recursos.

³ Existen muchas definiciones del aprendizaje-servicio, diferentes autores lo clasifican como programa, filosofía o metodología pedagógica. De la misma forma, no existe un consenso respecto a su semántica. En el 2020, la recién formada Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario decidió utilizar este término, junto con las siglas AySS para definir la metodología; coincidiendo con la visión iberoamericana que busca “enfatar el carácter de acción social colaborativa y transformadora que evoca la historia del término solidaridad” (Tapia, 2017 en Rubio y Escofet, 2017: 66). Siguiendo esta idea, en este trabajo se utilizará el término Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS).

El Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como la responsabilidad cívica. Los programas de aprendizaje-servicio comprometen a los estudiantes en un servicio comunitario bien organizado y pensado para paliar las necesidades locales, mientras desarrolla destrezas académicas, sentido de responsabilidad cívica y compromiso con la comunidad (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 20 citados en Martín y Puig, 2017 en Rubio y Escofet, 2017:15).

Con esta definición en mente, es sencillo ver el beneficio que este tipo de proyectos enfocados en el desarrollo de la accesibilidad comunicativa de los museos implicaría para los estudiantes; pues serían capaces de desarrollar habilidades específicas como el trabajo en equipo, la creatividad y el liderazgo; además de poner en práctica los conocimientos obtenidos en el aula. Adicionalmente, los proyectos de AySS invitan a la reflexión, uno de los objetivos generales expuestos en la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad para lograr una sociedad completamente accesible a través de la concientización de la población.

De la misma forma, los museos se beneficiarían de este tipo de proyectos al poder utilizar de una manera efectiva los recursos humanos y materiales de la institución; trabajando en conjunto con los estudiantes para crear instalaciones, servicios y mensajes accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Además de obtener el resultado final, este tipo de proyectos también ayudaría a los museos a cumplir su misión como espacios de aprendizaje y transformadores sociales.

Los museos universitarios específicamente, son un espacio ideal para el desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario puesto que uno de los primeros pasos es la creación de un vínculo entre universidades y organizaciones civiles; la ventaja de los museos universitarios es que este vínculo ya está formado y es utilizado a través del voluntariado y del servicio social mexicano. Lo único que resta es la planeación e implementación de un proyecto de AySS.

En conclusión, el objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de proyecto de AySS que permita a los museos aprovechar todo el potencial de los estudiantes durante su servicio social y crear espacios y mensajes accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales con base en la guía de accesibilidad comunicativa desarrollada a partir de la TAC.

Finalmente, se concluye este trabajo aplicando los temas previos al caso específico de la UNAM: se revisa la situación actual de sus museos y de los estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; de igual forma se describe la situación actual de la UNAM con respecto a la metodología de AySS. Por último, se describe la experiencia práctica del servicio social, se hace un análisis comparativo del

mismo con el manual propuesto en este trabajo y, finalmente, en los anexos se agrega la propuesta de un proyecto de AySS para replicar dicha experiencia.

Capítulo 1 Contexto actual de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; los museos como espacios de reflexión y educación; y la metodología del aprendizaje y servicio solidario como herramienta para lograr la accesibilidad de los museos

El objetivo de este capítulo es describir el contexto actual de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; los museos y la metodología de aprendizaje y servicio solidario. Iniciando con las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; se describirá su situación actual en el mundo y en México, profundizando en el tipo de barreras a las que se tienen que enfrentar diariamente y en cómo estas afectan su desarrollo.

Derivado de esto, se planteará la importancia de proteger los derechos humanos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y de crear conciencia en la sociedad sobre el tema, dando pie a explicar la influencia y poder que tienen los museos para ese propósito.

Se describe la situación actual y las dificultades a las que se tienen que enfrentar los museos que les impiden ser accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales proponiendo como solución el uso de la metodología AySS para, finalmente, concluir el contexto actual de dicha metodología.

Situación actual de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales

Según el Informe Mundial sobre la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS), alrededor del 15% de la población mundial (según estimaciones del 2010) viven con algún tipo de limitación; esto es alrededor de mil millones de personas. De la misma forma, de acuerdo con el proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad, esta cifra se aproxima a los 975 millones, de los cuales 190 millones están clasificados como “discapacidad grave”, lo que incluye afecciones tales como la tetraplejia, depresión grave o ceguera.

En el futuro se prevé que esta cifra continúe creciendo debido al envejecimiento de la población a nivel mundial. Esto causado por el deterioro natural físico y mental que sufren las personas ancianas; sumado a esto, tienen un mayor riesgo de discapacidad a causa del incremento de los problemas crónicos de salud asociados a la discapacidad como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y los trastornos mentales.

En México tenemos un panorama similar, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2014, el 6.4% de la población, es decir, 7.65 millones de

personas, reportaron tener al menos una discapacidad. En ese mismo año, el principal tipo de discapacidad fue la motriz.

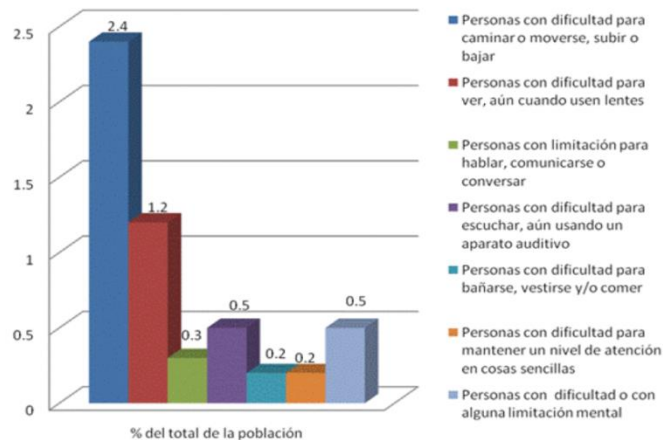


Fig. 1 Porcentaje de discapacidad en la población del DF (INEGI, 2010)

Barreras a las que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales

La CDPD es el primer tratado internacional del siglo XXI jurídicamente vinculante sobre Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, señala el vínculo entre las barreras sociales, la exclusión y las limitaciones al pleno goce o ejercicio de los derechos de las Personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. El propósito de la CDPD es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (CDPD, 2006: 4).

Los principios generales de la Convención son: el respeto de la dignidad inherente; la autonomía individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones; la no discriminación; el respeto por la diferencia y la aceptación de las Personas con Discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y su derecho a preservar su identidad (CNDDPD: s/f).

Sin embargo, a pesar del gran avance que supuso la creación de la CDPD, todavía existe un gran camino por recorrer para alcanzar la completa inclusión de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales como lo muestra el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la OMS, el cual fue creado precisamente para

proporcionar datos y recomendaciones destinados a la formulación de políticas y programas innovadores que mejoren las vidas de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales (OMS, 2011: 5).

Según este informe, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales se enfrentan a múltiples obstáculos como los siguientes:

- Políticas y normas insuficientes (educativas, de salud, sociales, etc.)
- Actitudes negativas (esto incluye creencias y prejuicios)
- Prestación insuficiente de servicios (en los países en vías de desarrollo, sólo alrededor del 20% recibe el tratamiento médico que necesita)
- Problemas con la prestación de servicios (la mayoría de las personas no están cualificadas para atenderlos)
- Financiación insuficiente (no existen recursos asignados para poner en práctica políticas y planes, por lo que no se cubren las necesidades de asistencias de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, incluyendo los costos de salud)
- Falta de accesibilidad (edificios, servicios y tecnologías no están adaptadas para el uso de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales)
- Falta de consulta y participación (no se les toma en cuenta para la toma de decisiones en cuestiones que les afectan directamente, como controlar el apoyo que se les brinda en sus hogares)
- Falta de datos y pruebas (no existen datos rigurosos y comparables acerca de los programas que se ejecutan, lo que dificulta su evaluación)

En una descripción más detallada, el Departamento de Salud de los Estados Unidos elaboró un documento con los 7 tipos de barrera más comunes que dificultan extremadamente el desempeño de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, a menudo, muchas de ellas se presentan al mismo tiempo (CDC, 2017):

1. Barreras de actitud:

Son las más básicas y contribuyen al resto de las barreras. Se refieren a las actitudes negativas que se toman respecto a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y que pueden afectar sus relaciones, por ejemplo:

- Estereotipos: cuando las personas asumen que la calidad de vida de los discapacitados es mala o no gozan de buena salud debido a sus limitaciones.
- Estigma, prejuicio o discriminación: es posible que las personas vean a las limitaciones como una tragedia personal, como algo que se tiene que curar o prevenir, como un castigo por haber hecho algo malo, o como una indicación de

la falta de capacidad para comportarse en sociedad del modo que se espera. Además, en su mayoría, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales sufren de una doble discriminación pues el género, la condición socioeconómica, la raza y la etnia pueden acentuar esta situación.

2. Barreras de comunicación

Son las que experimentan las personas que tienen limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que afectan la audición, el habla, la lectura, la escritura o el entendimiento, y que usan maneras de comunicarse diferentes a las utilizadas por quienes no tienen estas limitaciones. A continuación, algunos ejemplos:

- Mensajes de promoción de la salud escritos con barreras que impiden que las personas con deficiencias de la visión los reciban. Estas barreras incluyen lo siguiente:
 - uso de letra pequeña o falta de versiones del material con letra grande, y
 - no disponibilidad de Braille o versiones para lectores de pantalla.
- Mensajes de salud auditivos que puedan ser inaccesibles para las personas con deficiencias de audición. Estos incluyen:
 - videos que no tengan subtítulos,
 - comunicaciones orales que no estén acompañadas de interpretación manual (como el lenguaje por señas).
- El uso de lenguaje técnico, las frases largas y las palabras con muchas sílabas pueden ser barreras significativas para el entendimiento por parte de las personas con deficiencias cognitivas.

3. Barreras físicas

Son obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso. En general, los espacios públicos no están planeados en función de las necesidades de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Los ejemplos de barreras de físicas incluyen:

- escalones y curvas que le bloquean a una persona con deficiencias de movilidad la entrada a una edificación o le impiden el uso de las aceras;
- equipo para mamografías que requiera que una mujer con deficiencias de movilidad esté de pie; y
- ausencia de una báscula que acomode sillas de ruedas o a personas con otras dificultades para subirse a ella.

4. Barreras políticas

Están ligadas a la falta de concientización o a no hacer cumplir las leyes y regulaciones existentes que exigen que los programas y las actividades sean accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Los ejemplos de barreras políticas incluyen:

- negarles a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que reúnen los requisitos la oportunidad de participar o beneficiarse de programas, servicios u otros beneficios con financiación federal;
- negarles a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales el acceso a programas, servicios, beneficios, o las oportunidades de participar como resultado de las barreras físicas;
- negarles a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que reúnen los requisitos modificaciones razonables para que puedan realizar las funciones esenciales del trabajo para el que se postularon o han sido contratadas para realizar.

5. Barreras programáticas

Limitan la prestación eficaz de un programa de salud pública o atención médica a personas con diferentes tipos de deficiencias. Los ejemplos de barreras programáticas incluyen:

- horarios inconvenientes;
- falta de equipo accesible (como equipo para mamografías);
- insuficiente tiempo destinado para los exámenes y procedimientos médicos;
- poca o ninguna comunicación con los pacientes o participantes;
- malas actitudes, poco conocimiento y entendimiento de los proveedores con relación a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

6. Barreras sociales

Las condiciones en que las personas nacen, crecen, viven, aprenden, trabajan y envejecen (o con los determinantes sociales de la salud) que pueden contribuir a reducir el funcionamiento entre las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

7. Barreras de transporte

Falta de transporte adecuado que interfiere con la capacidad de una persona de ser independiente y de funcionar en sociedad. Los ejemplos de barreras de transporte incluyen:

- falta de acceso a transporte accesible o conveniente para las personas que no pueden conducir debido a deficiencias visuales o cognitivas, y
- quizás no haya transporte público disponible o se encuentre a distancias o en lugares inconvenientes.

Debido a estos obstáculos aumentan las desventajas a las que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales deben enfrentarse. Según el informe, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales presentan peores resultados sanitarios y académicos, tienen una menor participación económica, una tasa más alta de pobreza, una mayor dependencia y una participación limitada en comparación con sus homólogos sin limitaciones.

Derechos humanos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales

El modelo social⁴ inició un cambio de paradigma respecto al concepto de discapacidad, poniendo el foco en las barreras a las que deben enfrentarse las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y abriendo la posibilidad de procurar su integración a través de la eliminación de dichas barreras. Es a partir de esta perspectiva que la teoría de la discapacidad comienza a verse como una cuestión de derechos humanos y se busca asegurar el pleno desarrollo de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

De acuerdo con la OMS, la discapacidad es una cuestión de derechos humanos por 3 razones: la desigualdad que sufren en cuanto a salud, empleo, educación o participación política; la violación de su dignidad al ser objetos de discriminación, violencia, abusos, prejuicios y faltas de respeto a causa de discapacidad; y la negación de autonomía a la que pueden ser sometidos.

En su Informe Mundial sobre la Discapacidad; la OMS declara que debido a las deficiencias existentes en el sistema de salud, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales son más vulnerables a enfermedades secundarias prevenibles, comorbilidades y trastornos relacionados con la edad. Presentan tasas más elevadas de comportamiento de riesgo, como el hábito de fumar, una dieta deficiente e inactividad física lo cual afecta su estado general de salud y empeora su calidad de vida.

A su vez, a causa de la falta de políticas y de las actitudes negativas, los niños con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela y, al mismo tiempo, tienen más probabilidades de abandonarla; lo

⁴ Se explica en el marco conceptual.

cual dificulta no solo su desarrollo académico sino también influye en su desarrollo profesional y calidad de vida.

De acuerdo con el Informe, tienen más probabilidades de estar desempleadas y generalmente ganan menos cuando trabajan. Siguiendo con esta idea, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales (y sus familias) presentan tasas más altas de pobreza; debido a los costos adicionales de salud y atención, “las personas con discapacidad y sus familias tienen mayores tasas de privaciones -como inseguridad alimentaria, condiciones deficientes de vivienda, falta de acceso a agua potable y salubridad, y acceso deficiente a atención de salud- y poseen menos bienes” (OMS, 2011: 12).

Finalmente, “el recurso a soluciones de institucionalización, la falta de vida comunitaria y unos servicios deficientes aíslan a las personas con discapacidad y las hacen dependientes de otros” (OMS, 2011:12). En muchos países, se ha acusado a las instituciones residenciales de segregar a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y otras violaciones de los derechos humanos.

Como se mencionó anteriormente, todos estos obstáculos no solamente afectan a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, sino también a sus familias. Las familias de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales son más vulnerables pues tienen más riesgo de caer en la pobreza. “En Estados Unidos, los familiares de niños con discapacidades del desarrollo trabajan menos horas que los de otras familias, tienen más probabilidades de perder el empleo, tienen problemas económicos más grandes y es menos probable que se incorporen a un nuevo trabajo” (OMS, 2011: 12).

De igual forma, a medida que evoluciona la sociedad van apareciendo nuevos obstáculos, lo podemos ver claramente con las nuevas tecnologías de la información que están cambiando la vida cotidiana de la sociedad, pero muchas veces no son accesibles. Millones de páginas web en Internet no están adaptadas para ser utilizadas por personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; lo cual dificulta su acceso a la información.

El acceso a la educación, al empleo, a la protección social, a la salud, a la cultura, a los medios de transporte, a la información son, entre otros, derechos básicos a los que todavía muchas personas con discapacidad no pueden acceder o no pueden hacerlo en iguales condiciones que otras personas. La discapacidad es, por tanto, una cuestión de derechos humanos, y la no discriminación y la acción positiva son elementos claves para garantizar esos derechos (De Lorenzo, 2003: 105).

Por esta razón, la CDPD promueve en todos los países la creación de reformas legales enfocadas en la integración de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o

intelectuales basadas en el marco de los derechos humanos. “Su mensaje esencial es que las personas con discapacidad no deben ser “objetos” que se deban manejar sino “sujetos que merecen idéntico respeto y goce de los derechos humanos” (OMS, 2011:25)

Internacionalmente, se han decretado diversos documentos que establecen a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos y que buscan promover la integración plena de las personas con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales a la sociedad:

- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993)

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo Primero que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en ella y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano es parte. Dentro del marco jurídico de los Estados Unidos Mexicanos nos encontramos con diferentes leyes y tratados a nivel local, nacional e internacional que se enfocan en proteger los derechos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, a continuación, mencionaremos algunos de los más importantes.

Para la exigencia y vigilancia del respeto de sus derechos existen una serie de tratados internacionales de los cuales México forma parte:

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación

A nivel nacional, México ha diseñado leyes generales para dar pauta a cada uno de los estados sobre las obligaciones gubernamentales al respecto. Estas leyes son:

- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
- Ley de Asistencia Social
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

Para garantizar la disminución de las desigualdades en las que se encuentra este sector estos instrumentos han sido aterrizados en las siguientes leyes y programas para el Distrito Federal:

- Ley para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal
- Ley para las Personas con Discapacidad del Distrito Federal

- Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación del Distrito Federal

Posteriormente al cambio de nombre del Distrito Federal por la Ciudad de México se publicó la siguiente ley:

- Ley de accesibilidad para la Ciudad de México

Sin embargo, y a pesar del marco jurídico anteriormente mencionado, nos encontramos con una realidad diferente cuando hablamos de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en México. A pesar de que el derecho al acceso de la cultura y la no discriminación de las personas están inscritos en la ley, no existe ningún órgano regulador que obligue a las empresas u otros servicios a adaptar sus instalaciones y servicios. Según la abogada Guadalupe Barrena, coordinadora del Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH) de la UNAM, en México ni siquiera se ha otorgado capacidad jurídica⁵ a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

En México, las legislaciones locales y federales que regulan la capacidad jurídica de las personas permanecen casi intactas desde la adopción del Código Civil en 1928.

Por mencionar algunos ejemplos, aunque en la Ciudad de México el Código Civil ya no se refiere a personas “privadas de inteligencia por locura o idiotismo”, como en 1928, aún se emplean estos términos en algunas legislaciones estatales como Campeche, Guanajuato o Tlaxcala. En Tamaulipas, las personas con un coeficiente intelectual menor a 70 se consideran “incapaces”. En todo el país, autoridades, familiares y en algunos estados, cualquier persona, pueden solicitar a un juez que declare a una persona como “presuntamente incapaz” para tomar decisiones sobre su vida (Barrena: 2018).

Además de las dificultades legales, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales también deben enfrentarse a diversas barreras de actitud durante su desenvolvimiento en sociedad. Según la primera Encuesta sobre Discriminación de la Ciudad de México realizada en junio del 2013, 8 de cada 10 personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales han sufrido algún tipo de discriminación. Burlas (17.4%), rechazo (5.6%), menosprecio (17.7%), vulneración al derecho al trabajo y derechos humanos laborales de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales (16.7%), derecho a la accesibilidad (21.5%), agresiones (8.5%), y negación de servicios son las expresiones de discriminación que fueron mayormente reportados por las y los encuestados.

⁵ Entendiendo la capacidad jurídica como la capacidad de tomar decisiones que les afecten directamente en su vida; punto vital reconocido por la CDPD.

Según los datos arrojados por las encuestas del INEGI, en la Ciudad de México se presentan todas las barreras de actitud, de comunicación, físicas, políticas, programáticas, de transporte y sociales que define el Departamento de Salud de los Estados Unidos y se mencionan en el Informe Mundial sobre Discapacidad, lo que los limita para ejercer con plenitud sus derechos e impide el pleno desarrollo de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Como podemos observar, todavía hay un largo camino por recorrer para lograr la completa inclusión de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales dentro de la sociedad. Se deben abordar cada uno de los problemas anteriormente mencionados y darles solución a los mismos a través de políticas públicas y programas especializados que permitan concientizar a la sociedad. Al respecto, la OMS ofrece algunas recomendaciones dentro de su informe:

1. Posibilitar el acceso a todos los sistemas y servicios convencionales
2. Invertir en programas y servicios específicos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales
3. Adoptar una estrategia y un plan de acción nacionales sobre discapacidad
4. Asegurar la participación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales
5. Mejorar la capacidad de recursos humanos
6. Proporcionar financiación suficiente y mejorar la asequibilidad
7. Fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad
8. Mejorar la recopilación de datos sobre discapacidad
9. Reforzar y apoyar la investigación sobre discapacidad

Dentro de estas recomendaciones resaltamos la de sensibilizar al público y aumentar su comprensión de la discapacidad con el objetivo de eliminar paulatinamente las barreras sociales y de actitud que retrasan de manera considerable el desarrollo de una sociedad inclusiva. Con este objetivo, los museos como espacios de inclusión social son especialmente importantes para la creación de diálogos que permitan la concientización de las personas.

Museos como espacios de inclusión social

Ante una sociedad en la que la exclusión social aparece como un rasgo estructural, los museos han de optar por favorecer la creación de una sociedad del bienestar, fundamentada en su capacidad inclusiva, donde no existan barreras de ningún tipo y donde a la cultura no se le imponga ninguna clase de fronteras sociales, ideológicas o raciales (Hernández, s/f: 407).

La autora Francisca Hernández menciona en su artículo “Museos, multiculturalidad e inclusión social” que una de las razones de los conflictos sociales y la discriminación es

la incapacidad de escuchar al otro y enriquecerse con sus aportaciones. “Es evidente que, sin la comprensión del otro y la valoración de su dignidad, será muy difícil que estemos dispuestos a aceptarlo y respetarlo, asumiendo sus múltiples lenguajes y realidades que nos interpelan e interrogan” (Hernández, s/f: 411).

La importancia actual de los museos se debe a que se reconoce su función como medios de comunicación que han sabido incorporar el desarrollo de la tecnología a sus exposiciones. Además, los museos se han convertido en potentes instrumentos para el diálogo entre sociedades, para la promoción cultural, para la formación y consolidación de identidades individuales y colectivas. Favorecen la expresión de situaciones y perspectivas, el encuentro, la interacción y el diálogo entre distintas personas o grupos. Se trata de lugares en donde se cuestionan y se debaten las ideas, conocimientos, conceptos y situaciones, para que puedan ser escuchados, conocidos, comprendidos, confrontados, valorados y reivindicados (Hervás, 2010: 106).

En este sentido, el papel de los museos es muy importante para ofrecer espacios donde múltiples voces puedan ser escuchadas que permitan generar vínculos comunitarios e identitarios y posibiliten la creación de una sociedad más incluyente, empática y accesible para todas las personas, incluyendo los grupos minoritarios que tienden a ser excluidos y marginados. De acuerdo con Lord (2007 en Hervás 2010) los museos son capaces de generar tecnológicos sociales y culturales de tres formas:

1. Coleccionando objetos que evidencian los cambios
2. Interpretando estos objetos de manera que el visitante pueda entenderlos
3. Exhibiendo obras de las vanguardias artísticas que, en sus creaciones, anticipan las transformaciones antes de que estas impacten en la sociedad.

De esta forma, los museos deben “convertirse en espacios universalmente inclusivos donde la experiencia estética esté al alcance de todos” y permita crear espacios “abiertos, libres y democráticos que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad como un proceso de construcción de una sociedad capaz de apostar por un proyecto común” (Hernández, s/f: 413). Esto significa reconocer los derechos de todas las personas a participar en la vida social y cultural, a gozar de la misma dignidad y tener acceso a los mismos servicios; por esta razón, no se puede aceptar ningún tipo de exclusión o violencia estructural dentro de los museos.

La creación de estos espacios dentro de los museos tiene como objetivo integrar a todas las personas, incluyendo a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; facilitando el acceso físico, intelectual y emocional a los recursos patrimoniales; lo cual significa eliminar todas las barreras de las que se han hablado previamente.

Si entendemos la integración como un proceso que tiene como objetivo lograr que todas las personas sean capaces de formar parte activa de la sociedad, el nuevo modelo de

sociedad inclusiva ha de centrarse en la reestructuración de las instituciones museísticas y culturales para ayudar a las personas que tienen dificultad para participar activamente en las actividades programadas (Valle Flórez, 2007 en Hernández, s/f: 10).

Museos y personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales

El acceso al patrimonio natural y cultural es un derecho amparado por las leyes, aunque raramente las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y con riesgo de exclusión social lo pueden ejercer en los museos y exposiciones, a pesar de que la puesta en valor del patrimonio también se paga a través de sus impuestos y los de sus familias. La museología y la museografía que no son accesibles e inclusivas, por tanto, no son justas, sino que contravienen la legalidad (Espinosa y Bonmatí, 2013: 19).

Los museos forman parte del patrimonio cultural de los países y, como tal, deberían ser de libre acceso para todas las personas, incluyendo aquellas que tengan alguna limitación. Debido a la gran capacidad de agencia de los museos, es muy importante que sean accesibles pues pueden sentar precedentes para lograr la accesibilidad en todos los servicios del país. De acuerdo con la definición discutida por la Asamblea General Extraordinaria en la 25 Conferencia General del Consejo Internacional de Museos:

Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos. Los museos no tienen ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario (ICOM: 2019).

Siguiendo con esta idea, el autor Marco Barrera, menciona que, de alguna forma, los museos son activistas, pues estas instituciones han sabido adaptarse y prevalecer a lo largo de la historia humana. “Los museos en su expansión por el mundo se han modificado y adecuado a circunstancias políticas disímbricas, a periodos de depresiones o crisis económicas y a los cambios sociales y culturales en todo el orbe” (Barrera, 2019: 36).

Como hemos mencionado en apartados anteriores, los museos funcionan como espacios de aprendizaje y transformadores de comunidades, lo que las convierte en las instituciones ideales para inspirar e incitar el cambio en las sociedades y es por ello por lo que deberían ser las primeras en instruir la inclusión de las personas con limitaciones

físicas, psicosociales o intelectuales en sus instalaciones y exposiciones; contribuyendo de esta manera a proteger su derecho a la cultura y el aprendizaje.

De acuerdo con la revista Latinoamericana de Turismo Inclusivo, al 2018, México contaba con 1,712 museos a lo largo y ancho del país, de los cuales:

- 409 cuentan con adaptaciones para limitaciones motrices.
- 247 cuentan con adaptaciones para limitaciones auditivas.
- 186 cuentan con adaptaciones para limitaciones cognitivas.
- 658 cuentan con adaptaciones para limitaciones visuales.

De esta forma, podemos observar que la mayoría de los museos en México no son accesibles y, aquellos que sí lo son, no necesariamente cuentan con servicios que cubran las necesidades de todos los tipos de limitaciones; como lo muestran la disparidad de los datos pues se observa que la mayoría de los museos se han adaptado para personas con limitaciones motrices y visuales únicamente.

En el ámbito cultural, la Ciudad de México se destaca por su amplia oferta de museos, siendo la segunda ciudad con más museos en el mundo; tiene alrededor de 170 museos, sin embargo, sólo 34 se encuentran inscritos en la Red de Museos y Espacios Culturales para la Atención de Personas con Discapacidad (PCD) lo que evidencia la enorme carencia existente de accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

La misma tendencia observada a nivel nacional se repite en la capital del país. Haciendo un recuento de los servicios ofrecidos por los museos inscritos en la Red (INDEPEDI: 2020) podemos observar que si bien, todos cuentan con instalaciones adecuadas para las personas con limitaciones motrices, no todos cuentan con los servicios necesarios para atender otro tipo de limitaciones.

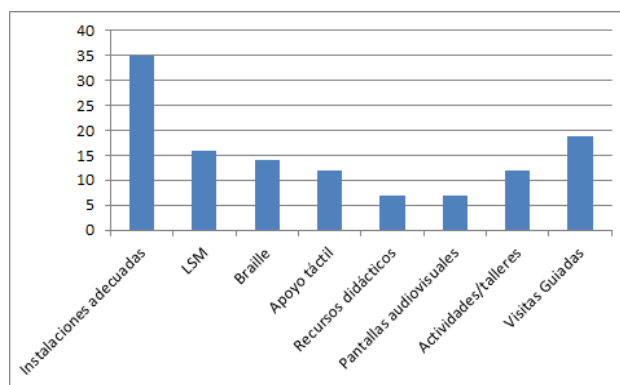


Fig. 2 Servicios ofrecidos por los museos accesibles en la CDMX (elaboración propia)

Por esta razón, la creación de un modelo de accesibilidad comunicativa que les permita a los museos hacerse inclusivos es tan importante, pues hacer accesibles los museos de México es el primer paso para concientizar a la sociedad acerca de la importancia de respetar y proteger los derechos humanos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Evolución de la misión de los museos

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2022).

La definición, visión y misión de los museos ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Iniciando como templos para dioses con participación extremadamente limitada de los ciudadanos, hasta convertirse en espacios públicos con objetivos de aprendizaje que permiten la integración de múltiples comunidades y pueden tener una gran incidencia en la integración social de las personas. A lo largo de la historia, podemos observar cómo sucedió esta transformación y podemos definir las áreas de oportunidad que tienen los museos para adaptarse a todos sus visitantes.

Los griegos y los egipcios fueron las primeras civilizaciones en crear espacios destinados a la acumulación de conocimiento. Museion y Pinakothéke fueron los respectivos nombres que se les dieron a este tipo de espacios (Hernández, 2012).

Museion, de donde deriva la palabra moderna de Museo, era el templo dedicado a las nueve musas “[...] jóvenes y entretenidas diosas de las artes, las ciencias y la propia historia, eran invocadas en Grecia tanto por integrantes de escuelas filosóficas y de instituciones de investigación científica, cuanto por centenares de fieles que acudían a buscar el consuelo y expresar su agradecimiento a estas festivas divinidades [...]” (Fernández, 1988 citado en Alonso, 2011:23).

Dentro de dicho templo, ubicado en Atenas, se reunían estatuas, jarrones, pinturas y objetos de oro, plata y bronce dedicados a los dioses. Se cree que es a partir de la cultura helénica que se crea el afán por reunir y conservar en los templos objetos artísticos, mismo que se convertiría en la base de los museos europeos casi 23 siglos después.

Con los saqueos de las ciudades de Siracusa y de Corintio en el 212 a.C y 146 a.C respectivamente, los romanos comenzaron a interesarse por coleccionar objetos interesantes. De esta forma, los templos romanos comienzan a decorarse con obras

griegas provenientes de los saqueos e incluso algunos gobernantes famosos como Cicerón y Julio César se enorgullecen de tener sus propias colecciones.

El primer museo del que se tiene registro surgió en Alejandría durante el siglo III a.C, un conjunto de edificios fundados por Ptolomeo Filadelfo fueron designados con diferentes funciones, entre ellas podemos encontrar la de biblioteca, anfiteatro, jardín botánico y colección zoológica; además de esto se designaron algunos espacios para la investigación y el estudio del conocimiento en materia de literatura, descubrimientos científicos, filosóficos, especies naturales y arte (Hernández, 2012: 39).

Posteriormente, surgieron los gabinetes y templos decimonónicos tradicionales. Durante el Renacimiento, gracias a la Iglesia, a los emporios reales, al interés que surgió por el pasado y al reconocimiento de los artistas es que los museos se convirtieron en instituciones identificables⁶.

En 1750, el gobierno francés comenzó a aceptar un público selecto (artistas y estudiantes) dos días a la semana para visitar una muestra conformada por aproximadamente 100 cuadros en el Palacio de Luxemburgo, en París. De igual manera, con un público restringido se funda el Museo Británico de Londres en 1753, donde para una visita de 2 horas de duración se requería presentar una solicitud por escrito con 2 semanas de anticipación.

No fue hasta la segunda mitad del siglo XVIII que se produjeron las primeras concreciones del museo moderno. La revolución francesa y la revolución industrial hicieron progresar esta institución, como consecuencia, se fundó el primer museo de carácter público en el actual Palacio Real del Louvre. “El museo abre sus puertas el 10 de agosto de 1793 con el objetivo de democratizar las colecciones reales, que, a partir de ese momento, serían consideradas como patrimonio nacional, es decir, propiedad de todos los ciudadanos” (Alonso, 2011: 23).

Por otro lado, en el siglo XIX, en los países escandinavos, aparecen los museos al aire libre, los cuales recreaban “las formas de vida, las tradiciones, la producción artesanal y las costumbres con tendencia a desaparecer ante el avance industrial de la época” (Rojas, 1979: 17 citado en Alonso, 2011: 23). De esta forma se repercute en la evolución de los museos al incitar la creación de las grandes “expresiones universales” que enfatizaban el arribo de la industrialización y los crecientes desajustes sociales ante el desplazamiento de la mano de obra.

“En 1851 se celebró en Londres la Exposición Internacional de Comercio en el recién construido Palacio de Cristal, iniciándose así un ciclo de asistencia de grandes masas,

⁶ Los grandes museos europeos de la actualidad fueron creados a partir de las colecciones reales, sin embargo, estos primeros museos tenían una visión secuencial de las obras y programas muy limitados.

de espectadores a certámenes, ferias, exposiciones y museos” (Hernández, 2012: 39), abriendo las puertas para la creación de una nueva cultura museográfica.

Fue a partir de este año que se transformó con la antigua tradición de que las colecciones de cualquier tipo (pinturas, esculturas, objetos refinados, mapas, sellos, libros raros entre otros) pudieran ser gozados únicamente por reyes, sacerdotes de alto rango o mercaderes afortunados. Durante este periodo, el tema y estilo de los museos se diversificó, pero siempre existió cierta distancia y arrogancia con respecto al público.

La experimentación artística se desarrolló en este periodo, pero la verdadera revolución ocurrió con la “escuela italiana” a través de sus exposiciones durante el periodo de preguerra (W. Gropius y J. Schmidt: Muestra de Materiales no Ferrosos en Milán, 1934; F. Albini: Sala de la Aerodinámica en la Muestra Aeronáutica en Milán, 1934 entre otros). Dichas exposiciones se enfocaban en mostrar obras de arte montadas en lugar de cuadros pegados a la pared y se establece una clara relación entre la importancia histórica y la estética de la obra.

Mientras esto sucedía en Europa, en Estados Unidos surge el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA) en 1929 con una visión globalizadora de las distintas producciones contemporáneas. Así surgen los museos del movimiento moderno (Le Corbusier, Mies van der Rohe, Frank Lloyd Wright, Alvar Aalto) caracterizados por un uso libre del espacio, la funcionalidad y precisión tecnológica con respecto a los propósitos del edificio, la neutralidad y la ausencia de mediación entre el espacio y la obra. Este movimiento responde a su vez a la necesidad consustancial de los museos por modernizarse museográficamente, crecer e incorporar servicios complementarios como salas de conferencia, auditorios, talleres, cafeterías, centros de información, entre otros.

La devastación generada por la II Guerra Mundial generó una conciencia muy fuerte sobre la necesidad de rescatar y defender el patrimonio, a través de la educación popular. Había que revalorizar el objeto museal y los contenidos de los museos en general, buscando el máximo de claridad y visibilidad -en contraste con la complejidad y redundancia del museo ecléctico-, y había que acercar a la gente, sin importar estrato social, ni nivel cultural (Hernández, 2012: 42).

Sin embargo, esta idea quedaría un poco rezagada en comparación con la importancia que se le da a la calidad arquitectónica de los museos. A partir de 1959, con la apertura en Nueva York del museo Guggenheim del arquitecto Frank Lloyd y posteriormente, la inauguración de la Galería Nacional de Berlín es que se inicia con la tendencia de realizar edificios arquitectónicamente espectaculares.

Esta tendencia provoca que, en la década de los ochenta, los museos se pusieran de moda y hubiera una expansión nunca vista de los mismos. Sin embargo, detrás de esta

expansión estaba el interés de una ciudad o localidad por afianzar su posición dentro de la sociedad de cultura y ocio y convertirse en un instrumento de regeneración urbanística y social. Según la autora Sachie Hernández, algunos especialistas describen esta época en la historia de los museos con la siguiente frase “nunca ha habido tantos museos y nunca han sido tan innecesarios”.

Un claro ejemplo de lo mencionado anteriormente es el Centro Georges Pompidou, “concebido para que París recupera su vocación de capital cultural y consiguiera el protagonismo perdido a favor de otras ciudades europeas y norteamericanas” (Hernández, 2012: 42). Al mismo tiempo, en Alemania, la ciudad de Frankfurt se convirtió en la capital económica de la República Federal de Alemania y se llegó a la conclusión de que se necesitaban nuevos valores simbólicos que reforzaran su importancia más allá de su industria y negocios. Por esta razón, el Partido Socialista Alemán propuso, y más tarde el Partido Demócrata-Cristiano concretó, la creación de una red de museos de cine, arquitectura, artes decorativas, arqueología, historia del pueblo judío, historia antigua y un pabellón de exposiciones a lo largo de la ribera del río Main.

Evolución de los museos en México

En México, los museos evolucionaron de manera similar. La historia de los museos en México se remonta a la conquista española; después de la destrucción de objetos prehispánicos causada en esa época comenzó una revalorización de la cultura y con ello comenzaron las primeras investigaciones, como la realizada por Lorenzo Boturini en 1730, quien recorrió gran parte del país para documentar el pasado prehispánico en su ensayo “El mundo indiano”.

En 1790, con el hallazgo de la piedra del sol (conocida como el Calendario Azteca), se comenzaron a crear las primeras colecciones de la nación. En la búsqueda de una identidad propia, se revaloriza el pasado prehispánico como los cimientos de la cultura novohispana y se funda el primer museo público de México durante la colonia.

El Museo de Historia Natural de la Nueva España fue inaugurado en el centro de la capital y contaba con diversos ejemplares de la flora y fauna de la Nueva España, así como algunos instrumentos científicos de la época. Este museo desaparecería después de los saqueos sufridos durante la Independencia y los restos de las colecciones serían resguardados por el Colegio de San Ildefonso.

Siendo México ya una nación independiente se crea un precursor al primer museo mexicano cuando en 1822 Lucas Alemán fundó el conservatorio de antigüedades. Antes de él, Agustín de Iturbide ya había ordenado el establecimiento de un conservatorio y un gabinete de Historia Natural pero debido a la corta duración de su Imperio esto nunca se concretó.

El primer museo oficial sería fundado por el primer presidente independiente de México: Guadalupe Victoria, quien firmó un acuerdo con el presbítero y doctor Isidro Ignacio de Icaza el 18 de marzo de 1825 confiándole las colecciones existentes hasta ese entonces encontradas; así surge el primer Museo Nacional de México. Entre los ejemplares de este museo se podían encontrar colecciones científicas y obras artísticas que habían estado bajo el resguardo de la Real y Pontificia Universidad de México y de coleccionistas privados.

Por otro lado, las colecciones de arte, pintura y escultura tuvieron una evolución distinta. La primera colección que tuvo una organización museográfica fueron las Galerías de Pintura y Escultura de la Academia de San Carlos, estas iniciaron como un conjunto de modelos ejemplares para ser copiados por los alumnos de esta escuela de arte. Más tarde, en 1831, esta colección crecería debido a la clausura de múltiples conventos cuyas pinturas serían trasladadas a la Academia. Finalmente, después de la reorganización decretada por Santa Anna en 1843, la colección crecería enormemente gracias a las aportaciones coloniales y modernas de los artistas.

Durante el gobierno de Maximiliano de Habsburgo se decide mudar el Museo Nacional a la Antigua Real Casa de Moneda, en donde iniciaría su funcionamiento como Museo de Arqueología, de Historia Natural y de Historia Nacional. Durante el gobierno de Porfirio Díaz se sabe que el presupuesto del Museo era de 12,160 pesos y para 1900 el número anual de visitantes ya alcanzaba la cifra de 250,000 personas.

En 1866 se inauguró el primer museo ubicado en una ciudad distinta de la capital: El Museo Regional Michoacano Doctor Nicolás León Calderón en la ciudad de Morelia. Posteriormente se inauguraron museos en las ciudades de Guadalajara, Oaxaca, Mérida y Saltillo.

En 1909 se decide dividir por primera vez la colección del Museo Nacional debido al desarrollo cultural y científico del país que había hecho crecer las colecciones. Es entonces cuando se construye el primer edificio destinado a museo en las calles del Chopo y se crea así el Museo de Historia Natural, con colecciones de material zoológico, botánico y geológico. La colección restante se convertiría en el Museo de Antropología, Historia y Etnografía⁷.

Para 1924 ya existían 38 museos dentro de toda la república y el público comenzaba a exigir a los museos una función más dinámica. Prueba de ello tenemos el poema

⁷ En 1940, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, fue trasladado al Castillo de Chapultepec, donde quedarían instaladas las colecciones correspondientes al virreinato, luchas de independencia y periodos subsiguientes. El actual museo Nacional de Antropología, tal y como lo conocemos, fue inaugurado en 1964 y al año siguiente, en la Antigua Casa de Moneda, su antigua sede, sería fundado el Museo Nacional de las Culturas.

escrito por Alfonso Reyes Ochoa⁸, “Contra el museo estático” donde se menciona la necesidad de permitir a los visitantes interactuar con las exposiciones y no solamente mirar objetos de colección.

Si bien Alfonso Reyes se encontraba un poco adelantado a su época, contribuyó a la evolución de la visión de museo que se tenía y que gracias al surgimiento de la museografía después de la Segunda Guerra Mundial terminaría de cambiar. El desarrollo de la museografía en México fue rápido y temprano, constatado en la exposición antológica de Fernández Ledesma. Además de él, otros precursores de la museografía mexicana incluyen a Carlos Mérida, Roberto Montenegro, Carlos Orozco Romero y Francisco Díaz de León, apoyados por Alfonso Pruneda, educador moderno y visionario quien sería rector de la UNAM durante el gobierno de Plutarco Elías Calles.

Gracias a la museografía, los museos fueron capaces de convertirse en organismos vivos de cultura, contribuyendo a su popularidad. Según el autor Gerardo Ochoa, “lo que ha sucedido a lo largo del siglo XX es, sin exageración, una explosión de museos a lo ancho de la República” (Ochoa, 2010: 22). Siendo así que la cifra de 38 museos durante la primera década del siglo crecería hasta convertirse en 1,058 para el 2002 según datos de la CONACULTA. Esto equivale a un promedio de 11.08 museos por año, lo que se traduce en la creación de casi un museo por mes durante nueve décadas. Hoy en día, existen 1300 museos a lo largo de toda la república, 142 pertenecen a la Secretaría de Cultura Federal y muchos de ellos tienen hasta un siglo de existencia.

Contexto actual de los museos en México

Cabe recordar en este momento que los museos en México dependen en su gran mayoría del gobierno federal, ya que, por ley, el patrimonio cultural, arqueológico e histórico, y en algunos casos artístico, es propiedad del Estado. La Secretaría de Educación Pública, a través de los Institutos de Antropología e Historia y de Bellas Artes, agrupa la mayoría de los museos y casas de la cultura (Herreman et al, 2012: 7).

En el 2010, el 78.33% de los museos estaban bajo la tutela de gobiernos estatales y municipales. El restante 21.67% estaba coordinado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) a través del Instituto Nacional de Antropología (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) (Ochoa, 2010: 2). Desde el 2015, la CONACULTA se ha transformado en la recién fundada Secretaría de Cultura, sin embargo, la jerarquía de los museos ha permanecido igual.

Debido a su clara dependencia del gobierno mexicano, desde hace muchos años atrás, los museos han vivido en una situación de precariedad que se ha ido intensificando en

⁸ Escritor mexicano miembro del grupo el Ateneo de la Juventud.

los últimos años a partir del gobierno de Andrés Manuel Lopez Obrador a causa de las reducciones presupuestarias y a la crisis sanitaria Covid-19 que ha provocado que millones de museos a nivel mundial cierren sus puertas.

De acuerdo con el autor Eduardo Nivón (2020), México atraviesa una crisis en la política pública de cultura debido a la poca precisión de las prácticas que intenta adoptar, quedándose únicamente en el discurso los cambios que se intentan aplicar. Desde 1989, con la creación del CONACULTA, y hasta el 2018 se han publicado 5 planes de cultura, en los cuales predominan los siguientes aspectos:

- Prioritario papel del patrimonio en la política de cultura
- Aliento a la creatividad artística
- Descentralización
- Innovación
- Escasa participación ciudadana
- Falta de presupuestación y de criterios de evaluación

El último plan fue el Plan Sectorial de Cultura 2020-2024 publicado por la Secretaría de Cultura, en donde se señalan las siguientes acciones puntuales en materia de museos (2018):

- Consolidar la difusión del patrimonio mediante el desarrollo de un amplio programa de exposiciones en la red de museos del Sector Cultura; la visita a zonas arqueológicas, así como de actividades y servicios complementarios.
- Diversificar la producción museográfica y de contenidos para generar nuevos públicos, considerando el enfoque de género y criterios de inclusión.
- Promover la accesibilidad e impulsar la atención con criterios de pertinencia a públicos específicos en museos y zonas arqueológicas.

La accesibilidad e inclusión de todos los públicos, incluyendo las de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales forma parte de los objetivos de los museos. Sin embargo, los museos no han podido enfocar sus esfuerzos en desarrollar exposiciones y espacios accesibles al estar demasiado ocupados tratando de sobrevivir.

“En estos momentos el panorama de los museos es bastante tormentoso. Van ya varios años, si no es que décadas, en los cuáles los presupuestos gubernamentales para museos y cultura general se han ido reduciendo” (Salinas, 2021). La política de austeridad característica de la “Cuarta Transformación” (4T) que inició en el 2018 con el inicio del mando presidencial de Andrés Manuel López Obrador empeoró exponencialmente esta situación.

En el 2018, el gobierno federal propuso un recorte de 1000 millones de pesos al sector cultural para un total de 12 394 millones de pesos, la cifra más baja de los últimos 3 sexenios. En el 2019 la Secretaría Cultural solicitó únicamente un 0.1% de aumento contra el 3.9% de recorte que sufrió el año anterior. En el 2020, con la publicación de la Ley Federal de Austeridad Republicana, se hicieron nuevos recortes provocando que entidades como el Instituto Nacional de Antropología (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) sufrieran un recorte del 75% en gasto corriente. Finalmente, en el 2021 hubo otro recorte de 600 millones de pesos (Gutiérrez, 2018; Malvido, 2020; Aguilar, 2020; Monroy, 2021).

Aunado a esto, la pandemia Covid-19, y el consecuente paro de actividades, afectó especialmente al sector cultural y los museos no fueron la excepción. “A lo largo de los años la creciente falta de presupuesto ha traído consigo cada vez más precarización laboral y falta de oportunidades para los empleados del sector museístico, lo cual aumentó drásticamente con la pandemia, poniendo en riesgo el funcionamiento mismo de los museos” (Pérez, L en Salinas, D, 2021).

A causa de la pandemia, los museos permanecieron cerrados más de 155 días en el 2020, lo cual provocó una caída de entre el 61 y 80% de sus ingresos con relación al año anterior según el estudio de la Organización de las Naciones Unidas: Los museos del mundo ante la COVID-19 (Monroy, 2021). Con solamente el 0.21% del presupuesto federal destinado al sector cultural, para diciembre de ese mismo año trabajadores del INBAL pararon sus labores por falta de pago de salarios (Mateos-Vega, 2020). Para el 2022, se reportó que el ingreso de los trabajadores del sector cultural disminuyó en un 65% (EFE, 2022).

Aunado a esto, los museos deben pagar altos impuestos (Zermeño, 2020) y se enfrentan a la reducción de los donativos privados debido a la aprobación de la reforma al artículo 151 de la Ley del Impuesto Sobre la Renta (ISR) en el 2021 que limita los donativos que las empresas pueden deducir de sus impuestos en el país. Por esta razón, de acuerdo con un informe de la UNAM del 2021, el 77% de los museos en México reporta falta de presupuesto y el 63% considera que el mantenimiento de sus instalaciones es precario (Castañeda, 2021).

En el 2022, los casos de Covid-19 se han reducido paulatinamente y, poco a poco, las instituciones han ido abriendo sus puertas para ofrecer servicios presenciales. A partir de marzo del 2022, todo México se encuentra en semáforo verde y en septiembre de este mismo año, la secretaría de Salud decidió detener sus informes diarios pues todo indica que se acerca el final de la pandemia (Redacción, 2022).

Sin embargo, la crisis sanitaria ha dejado una marca imborrable en los museos mexicanos. Entre los retos que deben superar se encuentran no solo los equipos de

trabajo agotados y problemas presupuestales; sino también la adaptación de nuevos protocolos y dinámicas ligadas al mundo virtual. De acuerdo con el informe de la UNAM, durante la pandemia las actividades en línea de los museos se incrementaron en un 81%; en el camino a la creación de museos híbridos que combinen actividades presenciales y virtuales, estas instituciones necesitarán destinar una mayor inversión en tecnologías (Castañeda, 2021).

Voluntariado en los museos y la metodología de aprendizaje-servicio

Debido a la falta de recursos a la que se enfrentan los museos, una herramienta que pueden aprovechar es la creación de programas de voluntariado que les permitan cumplir con sus actividades básicas; así como desarrollar nuevos proyectos, materiales o servicios que, de otra manera, no podrían abordarse por falta de recursos humanos y económicos.

En México, existen muchos programas de voluntariado en los museos gracias al servicio social profesional que deben realizar los estudiantes universitarios. De acuerdo con los artículos 3, 5 y 123 de la Constitución, el servicio social se impone como un requisito para obtener un grado o título académico en cualquier Institución de Educación Superior; de esta forma, todos los estudiantes universitarios en México deben cumplir con 300 horas de servicio social en actividades que les permitan poner en práctica sus conocimientos profesionales en beneficio de la sociedad; dichas actividades deben realizarse en entidades públicas, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles o instituciones de asistencia privada (UA, 2012).

Desde décadas atrás, la mayoría de los museos mexicanos se han apoyado en jóvenes de servicio social, de prácticas profesionales o de becarios para solucionar sus necesidades más inmediatas. Estos apoyos están estrechamente ligados a requisitos académicos y son pocas las veces que se aprovechan después de concluidos. Eventualmente, hay quienes continúan apoyando voluntariamente determinadas actividades en museos, pero esto se hace de manera individual y no bajo un programa bien estructurado (Rico, 2019: 145).

No existen muchos estudios sobre el tema, pero de acuerdo con una encuesta realizada a 20 museos de la Ciudad de México (Rico, 2019: 146), la mayoría de las actividades realizadas por los voluntarios se enfocan en la atención al visitante: visitas guiadas, impartición de talleres y elaboración de materiales. Dado que no se utilizan de manera puntual los conocimientos especializados de los estudiantes en los programas de voluntariado, se termina desaprovechando el potencial de este tipo de programas para generar un beneficio al museo y, por ende, a la sociedad que lo rodea y se vale de sus servicios.

Una posible mejora de esta dinámica es el uso de la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS). “El AySS es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; así como la responsabilidad cívica. Los programas de aprendizaje-servicio comprometen a los estudiantes en un servicio comunitario bien organizado y pensado para paliar las necesidades locales, mientras desarrolla destrezas académicas, sentido de responsabilidad cívica y compromiso con la comunidad” (Puig, Battle, Bosch y Palos, 2006:20 citados en Martín y Puig: 2017 en Rubio y Escofet, 2017: 19).

Los autores Xus Martín y Josep Puig mencionan algunos ejemplos de aprendizaje servicio que ayudarán a esclarecer de qué trata el método: “Cuando los estudiantes de primer curso de una facultad de Educación realizan tareas de refuerzo de la lectura con alumnado de Primaria y Secundaria, les ofrecen una ayuda significativa y a la vez adquieren conocimientos y competencias docentes muy útiles para su futura profesión. Cuando el estudiantado de una facultad de Arquitectura analiza soluciones para que los establecimientos de un eje comercial de la ciudad solucionen sus problemas de accesibilidad, está contribuyendo a satisfacer una necesidad social a la vez que realiza una práctica profesional completamente real. Cuando los estudiantes de cualquiera de los grados de una universidad programan conferencias sobre temas interesantes de sus respectivos ámbitos académicos, las preparan y, según la demanda de los institutos, las imparten a grupos de secundaria y Bachillerato, contribuyen a la difusión de ideas entre los jóvenes, defienden posturas a veces innovadoras y críticas, refuerzan su propio conocimiento disciplinar y mejoran sus destrezas comunicativas” (Martín & Puig: 2017 en Rubio y Escofet, 2017: 15).

Podemos encontrar muchos movimientos sociales que han influenciado esta metodología a lo largo del siglo XX como la pedagogía socialista de trabajo, el *Civilian Conservation Corps* de Roosevelt o la Escuela Warisata en Bolivia durante los años treinta. Sin embargo, el AySS tiene sus antecedentes más importantes en cuatro movimientos: el movimiento universitario extensionista latinoamericano y estadounidense, las pedagogías activas de Dewey, el satyagraha ashram de Gandhi y el servicio social mexicano.

El movimiento universitario extensionista surge en Cambridge en 1867 como sinónimo a las actividades de divulgación realizadas por las universidades, las cuales incluyen el desarrollo de acciones sociales. En Estados Unidos, este movimiento comenzó en 1914 con el objetivo de mejorar la producción agropecuaria. Posteriormente en 1921, John Dewey crearía el modelo programa de servicio estudiantil del Antioch College, el programa vigente de AySS más antiguo de Estados Unidos.

Por otro lado, Mahatma Gandhi resignificó el “concepto hinduista del *ashram* como lugar de meditación y enseñanza en el que los alumnos conviven bajo el mismo techo que sus maestros (...); no era solo el espacio de formación de sus discípulos, sino también un lugar de experimentación de técnicas agropecuarias junto a los campesinos más desposeídos, y de organización del movimiento independentista (...). El legado de Gandhi no solo ha tenido influencia en los orígenes del ApS en Asia, sino también en otras partes del mundo (Nieves, 2017 en Rubio y Escofet, 2017: 58).

Por último, el servicio social mexicano es considerado uno de los antecedentes más destacados del AySS en América Latina. Tras la Revolución Mexicana en 1910, se establece la obligatoriedad de los servicios sociales profesionales para todos los estudiantes de educación superior en el artículo 5° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Posteriormente en 1936, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) implementa por primera vez su servicio social y en 1945 el mandato constitucional es reglamentado. A pesar de ser un antecedente sobresaliente, no todos los programas de servicio social mexicano generan proyectos de AySS.

El aprendizaje y servicio solidario es entendido al mismo tiempo como metodología educativa, así como herramienta pedagógica y de desarrollo comunitario. Para que una propuesta educativa sea considerada como Aprendizaje-servicio, debe reunir las siguientes características (Puig y Palos, 2006; Tapia, 2004, Begoña et al, 2013 en Rubio y Escofet, 2017: 56):

- Que se den aprendizajes relacionados con el currículum que el alumnado está trabajando.
- Que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario (un servicio que se da a la Comunidad) y que este servicio sea de calidad.
- Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participa en dicho proceso.

Al final, el AySS se obtiene al combinar dos elementos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. (Puig, Martín y Batlle, 2008 en Martínez et al, 2013) Existen diversas prácticas que, en mayor o menor medida, pueden ser consideradas como parte del Aprendizaje-servicio. Para resolver esta confusión, la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000; Center, 1996 en Martínez et al, 2013) ha creado un sistema que diferencia el AySS de otras actividades.



Fig. 3 Cuadrantes del AySS (Tapiá, 2000: 26)

En este esquema, el eje vertical representa la calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad y el eje horizontal indica la integración del aprendizaje sistemático al servicio desarrollado. De esta forma, se hace patente la razón por la cual los trabajos de campo, las iniciativas solidarias asistemáticas y los servicios comunitarios institucionales no son consideradas como prácticas de aprendizaje-servicio pues carecen en mayor o menor medida de alguno de los dos elementos que lo conforman: el aprendizaje basado en la experiencia o el servicio a la comunidad.

El primer cuadrante se refiere a las intervenciones en la comunidad con intencionalidad prioritariamente académica, en este cuadrante entran las prácticas de campo, pasantías, prácticas pre-profesionales, investigaciones en terreno, aprendizaje en base a problemas (ABP) y demás actividades que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada únicamente como objeto de estudio. Las actividades realizadas en este cuadrante buscan desarrollar y aplicar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en contextos reales, pero no se proponen transformar la realidad de ninguna manera ni establecer vínculos solidarios con las comunidades implicadas.

El segundo cuadrante alude a las iniciativas solidarias asistemáticas, aquellas que surgen como actividades ocasionales a partir de algún acontecimiento extraordinario (inundaciones, terremotos, demandas puntuales de asociaciones civiles, etc.), son de escasa duración e intensidad, tienen una pobre estructura y poca formalidad. Surgen por iniciativas de docentes o estudiantes, pero no están respaldadas institucionalmente. En este cuadrante se integran las actividades de entrega de despensas, recaudación de fondos, donaciones de ropa o visitas espontáneas a hospitales y orfanatos.

El tercer cuadrante involucra al servicio comunitario institucional sin articulación curricular y a los programas de extensión o voluntariado estudiantil. Estas actividades se encuentran respaldadas por las instituciones universitarias, pero no se encuentran

integradas al plan curricular, su objetivo principal es atender las necesidades de la comunidad objetivo, promover el compromiso social y la participación ciudadana de sus estudiantes, pero no buscan activamente mejorar su aprendizaje ni poner en práctica el conocimiento. En este cuadrante entran las actividades de voluntariado organizadas desde los Centros de Estudiantes o algún espacio institucional, como las llamadas “Pastoral Universitario”, el voluntariado hospitalario, el apoyo escolar intrainstitucional o la mejora de las comunidades (pintar paredes, construir casas, etc.).

Finalmente, en el cuarto cuadrante entran las actividades denominadas como Aprendizaje y Servicio Solidario, involucran simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, cumpliendo con una “doble intencionalidad”, una intencionalidad curricular y una solidaria. Están respaldadas institucionalmente y los destinatarios de la práctica son simultáneamente la población atendida y los estudiantes puesto que ambos reciben beneficios. El foco de estas actividades está puesto en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad.

Los ejemplos de este cuadrante son tan diversos y específicos que es difícil mencionarlos por categorías. Algunos proyectos definidos como aprendizaje servicio pueden ser los siguientes: la construcción de casas y centros culturales por parte de estudiantes de arquitectura, la organización y administración de un hospital canino por parte de estudiantes de veterinaria o la instalación de dispositivos de energía solar para comunidades aisladas sin acceso a electricidad por parte de estudiantes de ingeniería.

Las prácticas de AySS permiten poner el aprendizaje obtenido en las aulas dentro de un contexto social, de esta forma se puede obtener una aproximación más holística a la realidad y permiten integrar los saberes populares de la sociedad a la formación educativa de los alumnos.

Los autores Xus Martin y Jose M. Puig nos mencionan los motivos más relevantes por los cuales las Universidades deberían de incorporar el aprendizaje-servicio a sus programas (Martin y Puig, 2017 en Rubio y Escofet, 2017: 27).

- El aprendizaje y servicio solidario está en la antípoda de una educación que busca por encima de todo el éxito individual. Es una contribución a un cambio que debe promover valores como la solidaridad, la cohesión social y una mayor igualdad.
- El aprendizaje y servicio solidario concreta la ayuda mutua en una triple dirección: como cooperación con los iguales, como solidaridad con las personas a quienes se ofrece colaboración y como responsabilidad cívica, en la medida en que el servicio es una contribución al bien común.

- El aprendizaje y servicio solidario no solo es ayuda a los demás, sino un ejercicio muy potente de autoayuda. El altruismo provoca múltiples beneficios a quien lo ejerce: emociones positivas, autoestima, sentimiento de utilidad, orgullo por la tarea realizada, sentido y proyecto vital. Además, es un buen antídoto frente al estrés, la ansiedad, la tristeza y la soledad.
- El aprendizaje y servicio solidario es una propuesta pedagógica que puede despertar el interés, el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de muy distinta naturaleza: es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad.
- El aprendizaje y servicio solidario se fundamenta en una manera de entender la ciudadanía que va más allá del reconocimiento de derechos y del acuerdo sobre algunas normas comunes. Entiende la ciudadanía como participación informada, responsable, activa y en colaboración en proyectos que busquen el bien del conjunto de la sociedad.
- El aprendizaje y servicio solidario es una metodología idónea para la adquisición de valores. La manera de aprender de verdad un valor es practicándolo, reflexionando sobre lo que se ha llevado a cabo y sintiendo satisfacción por el conjunto del proceso. No es exagerado afirmar que las prácticas de aprendizaje-servicio son verdaderos espacios de producción y transmisión de valores.
- El aprendizaje y servicio solidario vincula la mejora de la formación del alumnado con el compromiso cívico. No puede haber un buen aprendizaje profesional sin compromiso cívico, pero el compromiso cívico tampoco será de calidad si se desvincula del conocimiento. Estamos ante una metodología que une aprendizaje y valores para dar la máxima fuerza a ambos.

La metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario ofrece múltiples beneficios a los museos, pues, no solamente les permite aprovechar los conocimientos especializados de los estudiantes y contribuir a su desarrollo profesional, sino también contribuir paralelamente con la visión de los museos modernos⁹ al cumplir con la función educativa, comunicativa y de beneficio social de los mismos.

Para poder aprovechar al máximo los programas de voluntariado en los museos y dejar un beneficio tangible que les permita desarrollar proyectos y evolucionar sus servicios para poder superar la etapa de supervivencia en la que se encuentran; es muy importante que dichos programas estén guiados en la metodología de AySS y, de la mano de las universidades, se creen proyectos que aprovechen al máximo las habilidades desarrolladas por los estudiantes durante la carrera. Es por esta razón que los museos universitarios son las instituciones ideales para la implementación de esta propuesta, puesto que la relación museo-universidad está previamente definida.

⁹ Se explica a mayor profundidad en el Marco Conceptual.

Museos universitarios en México

Los museos y las universidades son instituciones al servicio del público, por esta razón podemos entender fácilmente por qué su desarrollo ha estado íntimamente enrevesado, pues todas estas instituciones fueron creadas alrededor del mismo propósito: preservar y desarrollar el conocimiento de la humanidad y con ella la configuración de la cultura mundial. Todas estas instituciones implican una gran inversión política, social e intelectual; y son perdurables, más allá de las personas y coyunturas que las concibieron y decretaron.

Las universidades, junto con algunos conventos e iglesias, fueron durante mucho tiempo las encargadas de preservar las colecciones históricas; sin embargo, las visitas para su observación eran extremadamente restringidas. La primera ocasión que se tiene registrada en que una institución de educación superior abrió al público en general sus colecciones, sucedió en 1683 en la Universidad de Oxford, Inglaterra; poco después de que ésta recibiera el gabinete de curiosidades de Elias Ashmole.

La autora Rosalba Mejía (2019) menciona que la vinculación entre los espacios universitarios y la necesidad de resguardo y difusión de las colecciones museográficas siempre ha sido evidente. Un claro ejemplo de esto sucedió en México cuando, durante la guerra de Independencia, el edificio de la Real y Pontificia Universidad fue utilizado como almacén para resguardar diversos objetos pertenecientes al Museo de Historia Natural. Posteriormente, se agregarían a la colección algunos monolitos mexicanos encontrados en la Plaza Mayor de la Ciudad de México, así como otras piezas arqueológicas. Es a partir de esta colección que surge la iniciativa gubernamental de crear el primer Museo Mexicano.

La universidad siempre estuvo estrechamente relacionada con el surgimiento de los museos en México. En un inicio Agustín de Iturbide había decretado que tanto el Conservatorio de Antigüedades como el gabinete de Historia Natural se abrieran dentro de la Universidad, lo cual sucedería finalmente con Lucas Alemán en 1822. Después de este preludio, Guadalupe Victoria y el Rector de la Universidad fundaron el Museo Nacional Mexicano, albergado en un salón del edificio universitario. Si bien la fundación no fue hasta 1831, durante todo el siglo XIX las colecciones fueron creciendo y sirviendo a un propósito educativo además de expositivo.

Esta estrecha relación museo/universidad siguió vigente hasta 1910 cuando Justo Sierra creó la Universidad Nacional de México (UNAM) bajo el gobierno de Porfirio Díaz. Al momento de su creación, la universidad contaba con diversos espacios museales y otros acervos de colecciones que conformaban los gabinetes científicos en sus escuelas. Sin embargo, para 1929, después de que la universidad ganara su autonomía, sería despojada del Museo de Arte de la Escuela de Bellas Artes, de la

Galería de Pinturas y Esculturas y del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía; instituciones que pasarían a ser propiedad del Estado.

En 1938 la Universidad creó un Departamento de Acción Social que organizó exposiciones de artes plásticas y otras actividades culturales como parte de la extensión universitaria. Pocos años después, la función de la UNAM definida en su Estatuto orgánico de 1945 en relación con la cultura establecía que debía “extender con la mayor amplitud posible” sus beneficios. Para cumplir esa función, en 1947 creó la Dirección General de Difusión Cultural con el propósito de integrar las principales actividades de difusión de la cultura de la Universidad (Mejía, 2019: 15).

A través de los años, la Dirección General de Difusión Cultural se daría a la tarea de crear nuevos espacios, de esta forma surgen la Casa del Lago en 1959 y el Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA) en 1960. Este último sería un parteaguas en la labor museística universitaria y nacional. Este museo sin colecciones permanentes sería concebido como un “centro cultural al servicio de la comunidad universitaria y abierto a todo público” (Mejía, 2019: 15), cuya principal función sería el aprendizaje vinculado a otras funciones universitarias. Sin embargo, su contribución iba más allá de las aulas pues, en palabras de Patricia de la Fuente, “la museografía contemporánea encontró en el MUCA su primer laboratorio experimental, convirtiéndolo en un espacio de vanguardia” (Mejía, 2019: 16).

Para 1972, Fernanda Rico narra que el Consejo Nacional de Difusión Cultural y la UNESCO coincidían en la necesidad de “dinamizar el funcionamiento de los museos universitarios, haciendo participar a los miembros de la comunidad universitaria en la preparación y realización de las exposiciones y actividades relacionadas con ellas a fin de favorecer la difusión, la integración y la evolución cultural [...] fomentar el intercambio de conocimientos científicos, la colaboración interdisciplinaria y el establecimiento de relaciones entre los departamentos menos especializados de la Universidad” (Mejía, 2019: 17).

En las décadas siguientes se continuaron abriendo nuevos museos que estaban directamente relacionados con las labores universitarias de docencia, investigación y difusión del conocimiento:

- Museo de la Medicina Mexicana (1980)
- Museo de Anatomía Humana (1983)
- Museo de Anatomía y Patología Veterinaria Animal (1991)
- Antiguo Colegio de San Ildefonso (1992)
- Universum: Museo de las Ciencias (1992)
- Museo de la Luz (1996)
- Museo Manuel Tolsá (1999)
- MUCA: sede en colonia Roma (1999)
- Sala de Odontología Mexicana (2004)

- Palacio de la Autonomía (2004)
- Museo Experimental El Eco (2005)
- Museo Vida y obra de Lázaro Cárdenas del Río (2005)
- Museo Regional Mixteco Tlayúa (2006)
- Centro Cultural Universitario Tlatelolco (2007)
- Museo Universitario de Arte Contemporáneo: MUAC (2008)
- Museo de Fauna Silvestre (2008)
- Museo de Geofísica (2010)
- Museo de la Mujer (2011)
- Museo de las Constituciones (2011)
- Museo UNAM Hoy (2016)

Dada la capacidad tan grande que tienen las universidades, derivada de sus recursos intelectuales, documentales y materiales, para operar proyectos museísticos es importante resaltar una característica diferencial fundamental respecto a otras instituciones dedicadas a lo museístico: su capacidad para definir actividades de manera autónoma a las coyunturas históricas y a la injerencia e intereses de otros agentes de participación social. A partir de esta autonomía es que las universidades se constituyen como agentes de participación social.

Esta capacidad deriva del fuero universitario, una disposición otorgada por el gobierno para garantizar la libertad de opinión sin temor a represalias que prohíbe a los agentes policiales o militares entrar a la casa de altos estudios salvo cuando sea solicitado por autoridades en caso de emergencia. En el ámbito universitario, “el fuero se gestiona cotidianamente a partir de reconocerlo como una responsabilidad social, fundamentada tanto en el consenso colegiado como en el acuerdo común de las comunidades académicas de que el conocimiento no es algo que simplemente se preserva y enuncia, sino que también se discute, debate, argumenta y actualiza” (De la Torre y Reynoso, 2019:10).

De esta forma, las universidades, quienes socialmente tienen la responsabilidad de fomentar la pluralidad de ideas, la complejidad del pensamiento y el diálogo crítico se ven atraídas a contribuir al desarrollo de una cultura museográfica que le permite a la sociedad obtener espacios para enriquecer sus sentidos de realidad. “Los museos universitarios representan, en muchas comunidades, el primer vínculo entre la sociedad y el conocimiento generado en las instituciones universitarias, en ello radica su importancia y su gran compromiso como parte de la “Universidad de la Nación” (Mejía, 2010: 17).

Capítulo 2. Marco conceptual

En este capítulo se explicará el concepto de discapacidad, su evolución en el tiempo y la definición del término “personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales”. Posteriormente, se definen los conceptos de turismo accesible, accesibilidad y se detalla el modelo/paradigma de diseño llamado diseño universal, enfocado en la creación de espacios y productos para todas las personas.

Se inicia con la definición del concepto de museo; así como la transformación de su visión en el tiempo y la introducción de diferentes actividades y objetivos a su estructura. A su vez, se explica por qué los museos son considerados espacios de aprendizaje para, finalmente, concluir con la importancia de la comunicación en los museos y la definición de accesibilidad comunicativa.

Desarrollo del concepto de discapacidad y el uso del término “personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales”

La discapacidad es inherente a la condición de los seres humanos. A lo largo de la historia de la humanidad, las personas han enfrentado la condición de discapacidad, tan sólo por el hecho de vivir los procesos de envejecimiento que hacen “natural” el deterioro físico y mental (Reyes, 2019: 4).

El concepto de discapacidad ha cambiado a través del tiempo, evolucionando para dar visibilidad a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, justificando su lugar dentro de las sociedades. Existen 3 modelos de la discapacidad que coinciden con 3 periodos históricos: el modelo de prescindencia, característico de la Antigüedad o medievo; el modelo médico o de rehabilitación, característico de la primera mitad del siglo XX y el modelo social, surgido en los años 70, en el que se basa la definición más actualizada de discapacidad.

El modelo de prescindencia se caracteriza por dos puntos fundamentales: la propuesta de causas religiosas para las discapacidades y la visión de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales como miembros improductivos de la sociedad que terminaban convirtiéndose en una carga tanto para su familia como para la comunidad misma.

En la Antigüedad se veía a las discapacidades como un castigo de los dioses por un pecado cometido (generalmente por los padres) o como una advertencia divina de que una catástrofe estaba por venir. Sumado a esto, la idea que tenían de que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales eran inútiles concluía en 2 posibles destinos para ellos: la muerte o la soledad. Destinos que dan origen a los 2 submodelos del modelo de prescindencia: el eugenésico y el de marginación.

Así, si bien desde ambos submodelos se prescindía de las vidas de los niños discapacitados, en el primero (característico del mundo griego) la solución estaba enfocada hacia la eliminación del niño dándole muerte; mientras que en el segundo (puesto en práctica con la introducción y expansión del cristianismo) dicho objetivo se alcanzaba mediante la separación o el alejamiento del recién nacido del núcleo social (Velarde, 2012: 118).

En el mundo griego existía una diferencia abismal en el trato a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que dependía de si la discapacidad era congénita o había sido adquirida en la adultez. Tanto Platón como Aristóteles mencionan en sus textos la importancia de “mantener la estirpe en condiciones óptimas” y de “no criar hijos defectuosos” puesto que, para Aristóteles, “el ciudadano se debía a la polis y en ella adquiere valor, si no tenía nada que aportar a la ciudad, no valía la pena que viviera” (Velarde, 2012: 118).

Con la llegada del cristianismo, se abolió el infanticidio y se promovió el cuidado de los niños con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en asilos, orfanatos y hospitales. Aun así, debido a las malas condiciones sanitarias y alimenticias, las tasas de mortalidad eran tan altas que tenían pocas probabilidades de sobrevivir. Esto era cierto para los niños sanos también. Este submodelo de marginación continuó hasta principios del siglo XX.

Durante los primeros siglos del cristianismo, las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales cumplen un rol esencial: “ser mendigos para que los ricos den limosna y alcancen la salvación, además de construir la atmósfera perfecta para que la Iglesia hiciera milagros” (Palacios, 2008 en Velarde, 2012: 121). “Sin embargo, hacia la Baja Edad Media, a raíz de la peste negra, comienza a asociarse a los discapacitados con pobreza y lo que, sumado a las acusaciones de brujería, acaba por convertir a la marginación en una verdadera exclusión” (Palacios, 2008 en Velarde, 2012: 122).

Es interesante recalcar que, a pesar de estas creencias, en el Nuevo Testamento de la Biblia, Jesús habla de la caridad y la gratuidad, insertando a todos en la sociedad. “De este modo, al referirse a las personas con discapacidad, la Biblia encerraba, en primer término, una denuncia a los prejuicios de la época y, en segundo lugar, un modelo de relación a partir del amor y la necesidad del otro de completarse y ser feliz, revelando además que la discapacidad no define a la persona en cuanto a su dignidad” (Velarde, 2012: 123).

El modelo médico o rehabilitador surge después de la primera guerra mundial, cuando miles de soldados regresaron heridos y mutilados a sus hogares. Esto, sumado al auge de las leyes laborales, logró cambiar el paradigma bajo el cual se consideraba la discapacidad.

En esta representación, el origen de las discapacidades es científico más que religioso, en donde se les considera una enfermedad y, por lo tanto, pueden recibir un tratamiento para lograr una completa recuperación. En este sentido, la marginación no es necesaria pues las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales son capaces de aportar a la sociedad una vez que estén completamente rehabilitadas.

“El objetivo de este modelo es curar a la persona con discapacidad, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad” (Velarde, 2012: 123). Se entiende que la diversidad funcional no solo puede ser curada sino también prevenida.

Basándose en las ideas de Rousseau y su modelo sobre el contrato social que dice que la vida común implica un intercambio en el que todos deben dar algo, se busca que la relación entre personas con discapacidad y comunidad sea equitativa. En caso de no ser así, esta relación se volvería desigual lo cual implica un problema, por eso es que el modelo médico busca la completa recuperación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Sin embargo, el autor Guzmán menciona que, aunque la idea de una rehabilitación es loable presenta dos problemas. En primer lugar, la definición de lo que es normal la da una sola persona con antecedentes y un bagaje cultural definido. En segundo lugar, la firme resolución de eliminar estas discapacidades no toma en cuenta situaciones ni preferencias.

Las críticas más importantes a este modelo se centran en dos puntos: por un lado, que el tratamiento se lleva a cabo a través de la institucionalización, la mayoría de las veces promueve la marginación y el maltrato. Por el otro lado, que define a la persona con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales a partir de su enfermedad y, de esta forma, la inserción a la sociedad queda condicionada a su completa rehabilitación. Además, siguiendo este punto, se denigra a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales al definir las a partir de parámetros de normalidad; lo cual se manifiesta en el lenguaje utilizado: inválido o minusválido para la discapacidad física y subnormal para la discapacidad mental.

En el lado positivo, gracias al modelo médico emerge la posibilidad del trabajo protegido, ya que es a partir de este momento que los Estados comienzan a hacerse cargo de los ciudadanos con diversidades funcionales. De esta forma, surgen políticas públicas que tendían a poner los tratamientos médicos y los medios técnicos al servicio de las personas con discapacidad.

Además, el modelo médico también da la pauta para la existencia del modelo social. “En la década de los setenta, dos resoluciones dejan de hablar de asistencia para referirse a los derechos, palabra introducida en el modelo social. El primero de dichos instrumentos se remonta a 1971 y es la “Declaración de los Derechos del Retrasado

Mental”; mientras que el segundo documento, emitido en 1975, fue denominado “Declaración de los Derechos de los Impedidos” por la Asamblea General de Naciones Unidas. El decenio comprendido entre 1983 y 1992 fue proclamado “Decenio de Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad”; y en 1993, el mismo organismo aprobó una resolución histórica titulada “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad”, cuya filosofía y principios fueron elaborados en gran medida por personas con diversidades funcionales, respondiendo a las reivindicaciones que venían pidiendo desde hacía muchos años” (Velarde, 2012: 127).

El modelo social de la diversidad funcional nació del Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos a finales de los años 60. El Movimiento comenzó cuando Ed Roberts, un alumno con discapacidad severa ingresó a la Universidad de Berkeley, California para estudiar Ciencias Políticas derribando en su camino barreras arquitectónicas y sociales. Este fue un hecho histórico que marcó la pauta para que otros estudiantes con discapacidades pudieran ingresar a la universidad y se organizaran para vivir en el campus universitario, plenamente insertos en el mundo estudiantil.

El objetivo del Movimiento de Vida Independiente buscaba que las personas discriminadas por su “diversidad funcional” fueran capaces de integrarse en la vida diaria sin estar recluidas en hospitales, instituciones o sus propias casas. Su lema: “Nadie sobre nosotros/as sin nosotros/as”. Así mismo, su filosofía se basaba en los siguientes pilares.

- Toda vida humana tiene el mismo valor;
- Todo el mundo, sea cual sea su diferencia funcional, es capaz de realizar elecciones;
- Las personas con diversidad funcional lo son por la respuesta de la sociedad a la diferencia física, intelectual y sensorial y, tienen derecho a ejercer el control de sus vidas;
- Las personas con diversidad funcional tienen derecho a la plena participación en la sociedad.

Los miembros del movimiento de vida independiente rechazan ser definidos por sus diferencias funcionales o intelectuales y, por lo tanto, buscaron difundir la idea de que la independencia no se define por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos sino por la capacidad de dirigir el destino de su propia vida.

Por otro lado, la crítica que se le hace al movimiento es la influencia capitalista y consumista de la época, la cual se ve reflejada en las primeras políticas logradas que

indican que el Estado debía entregar los medios económicos directamente a la persona con discapacidad para pagar un asistente personal.

La aportación más importante de este modelo es el cambio de foco de lo individual a lo social. A diferencia del modelo médico, se miran las discapacidades no como una enfermedad sino como un producto social. Se hace una distinción esencial entre deficiencia y discapacidad: “Deficiencia es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo. La discapacidad está compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (Guzmán, Toboso y Romañach, 2010 en Velarde, 2012: 130).

Otra aportación importante de este modelo es el supuesto de que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales tienen tanto que aportar a la sociedad como las demás. Partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, la aportación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales es directamente proporcional al nivel de inclusión y aceptación que tengan las sociedades.

En el supuesto de que toda vida humana es igualmente digna, el modelo social sostiene que los medios de subsistencia de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales son la seguridad social, el empleo ordinario y, excepcionalmente, el empleo protegido. El modelo social inició un cambio de paradigma respecto a la teoría de la discapacidad al verse como una cuestión de derechos humanos.

La crítica al modelo social radica en la imprecisión de las definiciones que utilizan, las cuales son un gran problema desde el punto de vista ético. El modelo bajo análisis parte de tres supuestos básicos, los cuales han sido rebatidos por los autores Guzmán y Palacios. Primero: toda vida humana, sin importar sus diversidades funcionales, goza de igual valor en dignidad; sin embargo, el problema radica en que la idea actual de dignidad parte del modelo de un ser humano capaz.

Segundo, todas las personas deben tener la posibilidad de tomar las decisiones que le afecten en su desarrollo como sujeto moral; este supuesto se basa en el desarrollo de la autonomía en las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales pero el autor Palacios menciona que todas las personas son interdependientes por lo tanto solo existe una diferencia en grado en el nivel de dependencia; lo que implica dos significados diferentes a la palabra independencia: en términos de actividades de autocuidado por un lado y en términos de la capacidad de autocontrol y de tomar decisiones por el otro.

Tercero, las personas con diversidad funcional gozan del derecho a participar plenamente en todas las actividades: económicas, políticas, sociales y culturales, de la misma forma que sus semejantes sin discapacidad. “Este reclamo de igualdad que incluya a la diferencia, se relaciona con el prejuicio y la discriminación, muchas veces indirecta, a las que se enfrentan las personas con discapacidad” (Palacios, 2008 en Velarde, 2012: 132).

Estos cuestionamientos han llevado a algunos autores a proponer un submodelo del modelo social, el modelo de la diversidad, el cual propone “un cambio terminológico, la aceptación de la diversidad funcional como parte de la enriquecedora diversidad humana y la consecución de la plena dignidad en la diversidad funcional” (Guzmán, 2010 en Velarde, 2012: 132). Siguiendo estas ideas, el submodelo de la diversidad se basa en dos ideas fundamentales: dar el mismo valor a las vidas de todos los seres humanos y garantizar los mismos derechos y oportunidades a todas las personas. (Guzmán, 2010 en Velarde, 2012: 132).

Finalmente, la última gran aportación del modelo social es la derivación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU que establece que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás. Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades” (ONU, 2006).

Tanto el modelo social como la CDPD coinciden en tres puntos básicos: dignidad de la persona humana, autonomía y accesibilidad. Además, la CDPD asume (así como propone el submodelo de la diversidad) que el tema de discapacidad es un asunto de derechos humanos. Esto implica un paradigma integrador que demuestra un gran avance respecto al resto de los modelos. Sin embargo, el camino por recorrer todavía es largo puesto que el mejoramiento de la relación entre la sociedad y las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales “implica una obligatoriedad basada en una suerte de voluntarismo humanitario que no parece ser suficiente para una real integración” (Velarde, 2012: 134).

Debido a la ambigüedad del término “personas con discapacidad”, no es fácil comprender en qué modelo se basa su definición; por lo que he decidido utilizar el término “personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales” en este trabajo para referirme a la definición hecha por la ONU, previamente mencionada, que establece que la discapacidad surge de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras de su entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad.

Turismo accesible

Retomando la idea de que la discapacidad es un tema de derechos. En la CDPD, en su artículo 30, así como en otras organizaciones y tratados, se declara el derecho a la cultura de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; lo cual incluye el derecho “a conocer y comprender su propia cultura y la de otros, a través de información, es decir, a entender formas de expresión y difusión por cualquier medio tecnológico de información y comunicación; a beneficiarse del patrimonio cultural y de las creaciones de otros individuos y comunidades (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2010 en Carreón, 2019:36).

De esta forma, se reconocen los derechos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales de participar “en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte se ratifica la accesibilidad como derecho legitimado de las personas con discapacidad en el acceso y disfrute a las instalaciones y servicios relacionados con el turismo” (Organización Mundial del Turismo en Carreón, 2019:31).

Este comprende el acceso a lugares donde se ofrezcan (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2010 en Carreón, 2019:36):

1. representaciones o servicios culturales, tales como teatros, museos, cines, bibliotecas, estadios, deportivos, también espacios abiertos compartidos esenciales para la interacción cultural, por ejemplo, parques, plazas, avenidas y calles
2. dones de la naturaleza (mares, lagos, ríos, montañas, bosques y reservas naturales que dan a los países su carácter y biodiversidad)
3. servicios turísticos
4. monumentos y lugares de importancia cultural nacional
5. bienes culturales intangibles como lenguas, costumbres, tradiciones, creencias, conocimientos e historia, y valores que configuran la identidad y contribuyen a la diversidad cultural de individuos y comunidades.

Con el objetivo de respetar el derecho a la igualdad, es obligación del Estado garantizar la accesibilidad de todas las personas a los espacios educativos y recreativos que les permitan ejercer sus derechos culturales, lo cual incluye a las personas con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales. No lograr esta accesibilidad se traduce en una discriminación indirecta pues entorpece su autonomía y limita su participación.

El concepto de accesibilidad

De acuerdo con el Concepto Europeo de Accesibilidad, “la accesibilidad es una característica básica del entorno construido. Es la condición que posibilita el llegar, entrar, salir y utilizar las casas, tiendas, los teatros, los parques y los lugares de trabajo. La accesibilidad permite a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que se ha concebido el entorno construido.” (CCPT, 1996 en IUEE, 2002)

Por otro lado, en México la Ley de la accesibilidad para la Ciudad de México publicada en el 2016, accesibilidad se refiere a:

Tomar las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad y personas con movilidad limitada, en igualdad de condiciones con las demás al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías, y a los servicios que se brindan en la Ciudad de México, garantizando su uso seguro, autónomo y cómodo (Ley de la accesibilidad, 2016).

El equipo experto Helios (1995) en su Reporte Anual “Social Integration” relaciona la accesibilidad con tres formas básicas de la actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión. Cada uno de los cuales se enfrenta a diferentes barreras que hacen evidente el trato desigual al que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Para los autores Espinosa y Bonmatí “la verdadera accesibilidad es mucho más que llegar hasta donde obliga la ley o marca la certificación: es ponerse en el lugar del otro, diseñar pensando en todas las personas y no crear barreras inexistentes” (Espinosa y Bonmatí, 2013: 18). En conclusión, podemos resumir que “accesibilidad” se refiere a la condición de los servicios, entornos o productos que permite que todas las personas puedan utilizarlos de igual manera.

Siguiendo esta idea, el Instituto Universitario de Estudios Europeos de la Universidad Autónoma de Barcelona (IUEE, 2002) propone el concepto de **accesibilidad integral**, el cual se debe entender como “la observación de las técnicas que permiten que un producto o servicio o entorno sea manejable o transitable para cualquier persona con independencia del grado o tipo de pérdida de habilidad de que se trate, ya sea ésta de tipo físico, psíquico o sensorial”.

Esta definición comprende 2 estrategias para conseguir la accesibilidad integral en productos y servicios adaptados para todos, incluyendo a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales: diseño universal o diseño para todos y ajustes razonables.

Diseño universal y ajustes razonables

Diseño para todos, diseño universal y diseño inclusivo son conceptos que se utilizan como equivalentes, sin embargo, tienen pequeñas diferencias en el matiz al que hacen referencia dependiendo del lugar en donde se usen. “Diseño universal” se utiliza en Estados Unidos y Japón, a través del IAUD (International Association for Universal Design). “Diseño para todos” es un concepto extendido por Europa y otros continentes. Finalmente, “Diseño inclusivo” se refiere a la cultura anglosajona, especialmente el Reino Unido (Espinosa y Bonmatí, 2013: 35).

El diseño universal es definido como “el diseño de productos y entornos de manera que sean utilizables y comprensibles por todas las personas, en la mayor medida posible, sin la necesidad de una adaptación o diseño especializado” (Ginnerup y comité de expertos sobre diseño universal: 2010 citado en Espinosa y Bonmatí, 2013: 36); para ello se proponen 7 principios: igualdad de uso, flexibilidad de uso, uso simple e intuitivo, información fácil de percibir, tolerante a errores, escaso esfuerzo físico y dimensiones apropiadas.

Por otro lado, el diseño inclusivo añade el concepto de razonable a su definición: “Es el diseño de productos y/o servicios de tal manera que sean accesibles y utilizables por el mayor número, razonablemente posible, de personas, desde una perspectiva global, en una amplia variedad de situaciones y, en la mayor medida posible sin la necesidad de adaptación especial o de diseño especializado” (Espinosa y Bonmatí, 2013: 37).

Finalmente, el diseño para todos es definido como: “la intervención sobre entornos, productos y servicios, de tal manera que todas las personas, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, género, capacidad o bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de la sociedad con igualdad de oportunidades en actividades económicas, sociales, de ocio y recreativas y pudiendo acceder, utilizar y comprender cualquier parte del entorno con tanta independencia como sea posible” (Design for All Foundation citado en Espinosa y Bonmatí, 2013: 38).

La definición de “diseño para todos” retoma el concepto de intervención sobre productos y servicios; lo que permite integrar, sin complicaciones, la modificación de espacios y servicios previamente diseñados para mejorar su accesibilidad. Sin embargo, los principios del diseño universal son una gran guía para la modificación o diseño de tales productos.

Principios del diseño universal (Espinosa y Bonmatí, 2013: 36):

1. La igualdad de uso: el diseño tiene que ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, independientemente de sus capacidades y habilidades.

2. Flexibilidad de uso: el diseño debe poder adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.
3. Uso simple e intuitivo: el diseño debe ser fácil de entender independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del usuario.
4. Información fácil de percibir: el diseño debe ser capaz de intercambiar información con usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo.
5. Tolerantes a errores: el diseño debe minimizar las acciones accidentales o fortuitas que puedan tener consecuencias fatales o no deseadas.
6. Escaso esfuerzo físico: el diseño debe poder ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible.
7. Dimensiones apropiadas: los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño, posición y movilidad.

Dentro del movimiento del diseño universal se encuentra el concepto de ajustes razonables que son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, e igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Carreón, 2019:35).

En resumen, el diseño universal se utiliza para la creación de nuevas instalaciones y servicios. Sin embargo, cuando se trata de adaptar el entorno ya existente se utiliza el concepto de “ajustes razonables”, cuyo objetivo es introducir modificaciones al entorno que le permitan cumplir, en la medida de lo posible, los 7 principios del diseño universal.

Los principios del diseño universal aparecen en múltiples manuales de accesibilidad para diferentes instalaciones, incluyendo el Manual de accesibilidad para museos de Iberoamérica el cual tiene como objetivo “implementar la accesibilidad” y cubrir las necesidades de todos sus visitantes. Viendo la accesibilidad como una inversión a corto, mediano y largo plazo:

Un museo diseñado para todos, que ha considerado los criterios del diseño universal, permite el acercamiento a la cultura a diversidad de personas con diferentes necesidades, y eso redundará en beneficios sociales y económicos, es decir, mayor número de visitantes, más interés del público, aumento de los ingresos, mejora de la imagen institucional y responsabilidad social, y genera motivación de nuestros colaboradores. Un museo accesible será también sostenible y un museo sostenible será inclusivo (Zúñiga, 2019: 6).

Definición de Museo

Recientemente, el concepto de accesibilidad y su importancia para el respeto de los derechos humanos de todas las personas se ha hecho tangible en la definición de museo:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2022).

Los museos tienden a evolucionar con el tiempo y el cambio de narrativa es la muestra de esta evolución. Dentro de la teoría museológica se pueden identificar 4 narrativas institucionales que definen a los museos y que describen su función dentro de la sociedad (Marstine, 2006 citado en Lapszynski, 2015: 15):

1. Templo: los museos son vistos como espacios sagrados que ofrecen sabiduría y dan significado a los objetos que guardan.
2. Industria de mercado: los museos promueven el consumismo (a través de artefactos y otros materiales suplementarios: teatros IMAX o tiendas de regalos), la innovación y la demostración.
3. Espacio colonizado: los museos son vistos como espacios involucrados en la clasificación y definición de las personas y su cultura.
4. Post-museos: los museos se abren a las comunidades, siendo transparentes y accesibles con sus agendas, estrategias y decisiones; ofreciendo la posibilidad a las comunidades de integrarse en el proceso de “crear significado”. Es considerada como la utopía de la museología.

Múltiples autores como Elian Hooper-Greenhill, Leah Lapszynski, Janet Marstin o Norma Alonso, concuerdan en que los museos han dejado su etapa pasiva como almacenes de objetos históricos para convertirse en ambientes interactivos de aprendizaje para las personas. Según la autora Leah Lapszynski, en la actualidad, los museos buscan modificar sus exhibiciones para atraer el interés de los visitantes, aumentando la interactividad y, por ende, la participación de estos. Exhibiciones emocionantes, colecciones dinámicas y programas de aprendizaje son algunas de las características con las que cuentan los museos actuales (Lapszynski, 2015: 6).

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, la autora Norma Alonso, considera que los objetivos de un museo se estructuran a partir de cinco conceptos básicos:

- Conservar: garantizar las condiciones idóneas para la preservación de sus colecciones.
- Investigar: desarrollar investigaciones en torno a sus colecciones o temas afines a ellas.
- Educar e interpretar: ofrecer al visitante la posibilidad de analizar y reflexionar a partir de sus conocimientos y su contexto cotidiano, estableciendo un nexo entre la realidad presentada por el museo y su propia realidad, encaminado a modificar su conducta en beneficio de la sociedad.
- Exhibir y comunicar: implementar diferentes estrategias que le permitan establecer un diálogo de comunicación con su público.
- Difundir y evaluar: establecer los medios necesarios para la difusión de sus ofertas culturales, así como evaluar los métodos de evaluación para comprobar su efectividad.

La autora también menciona que todos los museos se conforman por cuatro componentes básicos: Colección, Espacio, Operarios y Usuarios. Dentro de estos componentes, el concepto de colección es uno de los más complejos; la autora lo define como “el conjunto de objetos testimoniales responsables directos de conferir identidad al museo” los cuales reciben el nombre de patrimonio cultural (Alonso, 2011: 33).

Patrimonio cultural lo define a su vez, como “el conjunto de bienes tangibles o intangibles que son de importancia para la memoria colectiva del pueblo” (Alonso, 2011: 33), lo que significa que el concepto de patrimonio cultural va más allá que un conjunto de piezas salvaguardadas por un museo abarca también zonas arqueológicas, documentos históricos y hasta reservas ecológicas.

De hecho, de acuerdo con la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas Conaculta-INAH (Alonso, 2011: 34), el patrimonio cultural está dividido en 3 grupos:

- Patrimonio prehispánico: “bienes muebles e inmuebles producto de las culturas anteriores al establecimiento de la hispánica en el territorio nacional, así como los restos humanos, de la flora y de la fauna relacionados con esas culturas”.
- Patrimonio histórico: “bienes vinculados con la historia de la nación, a partir del establecimiento de la cultura hispánica en el país”
- Patrimonio artístico: “bienes muebles e inmuebles que revisten un valor estético relevante, realizados en los siglos XX y XXI”.

Por otro lado, el concepto de espacio es definido como territorio o inmueble donde se ubica un museo. Sumando estos dos conceptos, es atinado concluir que un museo no solo es definido como un edificio que resguarda una colección importante, sino que un

museo puede ser una colección de piezas al aire libre o, incluso, un museo puede existir sin una colección, convirtiéndose en la arquitectura o la naturaleza misma.

Continuando con la explicación el concepto de operarios se refiere a los recursos humanos con los que cuenta el museo. Finalmente, el concepto de usuario es definido como el público que visita el museo. Este último concepto es el más complejo de todos pues desde 1980 ha sido considerado como el elemento central de los museos, después de todo, “un museo sin público no tiene razón de ser” (Alonso, 2011: 37). De acuerdo con el autor Luis Alonso Fernández “los museos, cualquiera que sea su tipología o enfoque, sólo pueden justificarse social y culturalmente en función de su destinatario: el público (...) es la comunidad la que marca y consagra la razón de ser de estas instituciones como un instrumento de desarrollo cultural, social y económico a su servicio” (Fernández, 1999 citado en Alonso, 2011: 37).

No obstante, a pesar de su importancia, uno de los problemas más grandes a los que se enfrentan los museos es la definición del tipo de usuario que los visita. Coloquialmente se conoce el tipo de público: grupos escolares, que incluyen niños, adolescentes y jóvenes; personas de la tercera edad, quienes pueden asistir de manera individual o en pareja e incluso familias completas. Dentro de este público pueden existir personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, ya sean permanentes (limitación motriz, intelectual, visual, y auditiva) o temporales (personas de la tercera edad, mujeres embarazadas o personas con alguna lesión que impida de alguna manera su movilidad).

Con todo esto, podemos concluir que, a pesar de que los museos conocen el tipo de público que atienden, no saben realmente cómo acceder a él. Las exposiciones dirigidas a todo público no están enfocadas en nadie en particular, por lo cual fallan en su tarea de captar la atención del público al ser poco interesantes y aburridas. En este sentido, el mayor reto al que se enfrentan los museos es el de definir con precisión el público al que quieren dirigirse para poder crear estrategias de comunicación eficaces.

Siguiendo esta idea, uno de los públicos más marginados en las exposiciones museográficas son las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; pues la mayoría de los museos no toman en cuenta las necesidades específicas de esta población a la hora de crear las exposiciones, y una adaptación posterior requiere de una gran cantidad de esfuerzo y dinero que la mayoría de los museos no están dispuestos o no les es posible realizar. Sin embargo, al actuar de esta manera no solo están atentando contra los derechos de una minoría social, sino que afectan la evolución y el éxito de un museo.

A pesar de que las personas con limitaciones permanentes son una minoría, existe una gran cantidad de personas, además de ellos, que se benefician de la adaptación de las

instalaciones y exposiciones de un museo. En primer lugar, están las personas de la tercera edad, quienes, con el paso del tiempo, llegan a desarrollar diferentes limitaciones (motriz, visual, auditiva e intelectual). En segundo lugar, están las mujeres embarazadas, personas obesas y personas accidentadas que tienden a moverse con dificultad. Finalmente, se añaden a esta lista, también, los familiares, amigos o acompañantes que se mueven con ellos, pues muchas veces limitan sus opciones para adecuarse a sus necesidades. De esta manera, al no adaptarse, los museos están fallando en llegar a una gran cantidad de sus posibles visitantes (Espinosa y Bonmatí, 2013: 22).

Para contrarrestar este escenario, es necesario que el concepto de “público” se asocie al de “comunidad”, de forma que se valoren todos los grupos culturales, “sin establecer esquemas de importancia o estereotipos, preservando y difundiendo el patrimonio cultural de cada uno, por ello es importante que el museo sea accesible en términos de comunicación” (Alonso, 2011: 92).

Comunicación de los museos y la transformación de su visión

La comunicación está presente en cada uno de los aspectos de los museos, no se limita simplemente a los medios de comunicación que éstos utilizan (redes sociales, publicidad en televisión, periódicos o revistas, panfletos, etc.) sino que la podemos encontrar en cada una de las actividades que se realizan, cada una de las exposiciones, en las interacciones que hay entre visitantes y trabajadores, entre grupos o dentro de los mismos grupos. La comunicación la podemos encontrar en el nombre del museo e incluso en el lugar en el que se encuentra ubicado.

Al respecto, la autora Elia Hooper-Greenhill menciona lo siguiente: “los museos están comprometidos con la producción de mensajes intencionales a través de exhibiciones, eventos, posters, panfletos, y otras formas de comunicación” (Hooper-Greenhill, 1994: 3). La función de los museos se ha cuestionado desde hace muchos años. Internacionalmente, después de 1968, surgieron diversas críticas hacia la función elitista y unidireccional de los “Museos Templo”, así como propuestas para la evolución de los museos; siendo la más destacada la del museólogo Duncan Cameron quien proponía la creación de “Museos democráticos”. Sin ir más allá, en México tenemos la crítica del escritor Alfonso Reyes, quien pedía la eliminación de los museos estáticos y la creación de museos dinámicos.

Alrededor de 1990 este cambio finalmente comenzó, como da fe la destacada museógrafa Eilean Hooper-Greenhill: “los museos están pasando de ser almacenes estáticos para colecciones a convertirse en ambientes didácticos para el aprendizaje activo de las personas. Este cambio en la función de los museos implica una reorganización radical de toda la cultura museográfica” (Hooper-Greenhill, 1994: 20).

Siguiendo la tendencia mercadológica actual que enfoca su atención en el consumidor, el cambio en la función de los museos deriva de una transformación radical en la visión que se tiene de la audiencia: finalmente comienza a ser tomada en cuenta el público al que debe dirigirse el museo. Así como anteriormente se abrían investigaciones acerca de las piezas y colecciones presentadas en los museos, así también se ha comenzado a investigar al público que visita los museos y, sobre todo, sus necesidades; dándole prioridad a la interacción activa que los recintos y las colecciones tienen con su público.

Este cambio ha traído consigo también un aumento en la importancia que se le da a la comunicación en general. Así como la audiencia genera un gran interés, así los mensajes (lo que incluye las acciones) que generan los museos han comenzado a estudiarse y, posteriormente, a diseñarse.

Es importante ser consciente de todas las formas en las que un museo puede comunicarse pues solamente así será capaz de monitorear y posteriormente modificar a su conveniencia. Si bien, desde hace mucho tiempo los museos cuentan con diseños de exhibiciones, nunca se habían puesto estos en perspectiva respecto a todas las otras formas de comunicación de las que los museos forman parte.

“El desarrollo de mediaciones ha cobrado en los últimos años un gran protagonismo porque en el siglo XXI es muy difícil que un público no especializado se interese de manera profunda en obras que parecen hablar por sí mismas, solas y despegadas de un accionar más allá de la mirada” (Fernández, 2019: 12). La publicidad, el Internet y el desarrollo de las redes sociales y otras nuevas tecnologías han provocado la prevalencia de las experiencias sensoriales completas como parte de cualquier producto o servicio.

A través de los medios de comunicación el arte se ha democratizado, la gente puede compartir sus propios contenidos en las plataformas sociales y de esta forma el arte involucra la creación y no solo el disfrute; esto también deriva de la necesidad de las personas por dejar una huella en el mundo. Por lo tanto, “la conservación cobra un nuevo sentido, es imposible conservar sin resignificar. Resignificar a la velocidad del presente no puede suceder sin incluir en ello al público en su conjunto” (Fernández, 2019: 13).

Anteriormente, el objetivo de los museos era preservar las piezas; actualmente, la preservación de las piezas es solo un medio para conseguir diferentes objetivos: preservación o creación de la cultura, educación o creación de vínculos sociales con las comunidades son solo algunos de ellos. “El reto actual es preservar los valores tradicionales de los museos y combinarlos con los valores educativos que se enfocan en definir cómo los objetos preservados en los museos pueden agregar valor a la calidad de vida de las personas” (Hooper-Greenhill, 1994:18).

El rol de los museos ha cambiado pues, al ampliar sus servicios e instalaciones, han logrado encontrar un lugar específico en el mercado del entretenimiento. Si bien, hay una enorme variedad de museos, algunos de los cuales siguen practicando la visión tradicional expositora de los museos, la visión futurista de los museos tiende a ver el valor de los museos en las experiencias que ofrecen y cómo éstas satisfacen el interés y la curiosidad del público por nuevo conocimiento.

Esta experiencia se basa precisamente en la interacción que sucede entre el museo y su audiencia; la cual ha sido modificada para ser bidireccional en lugar de unidireccional. Esta interacción se lleva a cabo a través de estrategias específicas diseñadas para dar voz a los múltiples agentes que conforman a la comunidad en la que se desarrolla.

Entre las estrategias diseñadas para cambiar esta interacción podemos encontrar: equipos de mediación, generación de espacios de opinión, actividades diseñadas para intervenir obras artísticas, actividades recreativas (ciclos de cine, feria de libros, presentaciones de teatro y danza), libros que incluyen expertos, publicaciones periódicas, contenidos en redes sociales, así como diversas herramientas tecnológicas que permiten al público “involucrarse y hacer suyo tanto el espacio como aquello que se le presenta museísticamente” (Fernández, 2019: 12).

La comunicación es parte vital del desarrollo de un museo, pero no se queda ahí, un museo en sí es a la vez un entorno, un emisor y un receptor comunicativo. La comunicación se da en y a través de sus exposiciones, instalaciones, productos, trabajadores, alianzas, relaciones públicas, redes sociales entre otras formas de comunicación. De esta forma, podemos concluir que un museo es un agente activo de la Acción Comunicativa.

Así como se crean los diseños de las exposiciones, es necesario diseñar la comunicación para lograr que la inclusividad en los museos. Siguiendo esta idea, los autores Antonio Espinosa y Carmina Bonmatí señalan: “un diseño para todos y un trato inclusivo son una apuesta rentable social y económicamente que incidirá en la cantidad de visitantes y de ingresos; en el prestigio e imagen de calidad y responsabilidad social de nuestro museo; y supondrán una nueva motivación para su equipo humano” (Espinosa y Bonmatí, 2013: 24).

Los museos, al crear estas experiencias basadas en exposiciones y actividades culturales, se convierten en espacios de apertura para la comunicación abierta entre todo tipo de público, desde el más especializado involucrado en el ámbito académico hasta el menos especializado que solo busca algún tipo de entretenimiento. De esta forma, al permitir esta interacción, los museos se convierten en una especie de puentes entre las Universidades y las comunidades.

Debido a todas estas características, los museos tienen una gran capacidad de incidencia dentro de las comunidades en las que se encuentran. Siguiendo esta idea, en el último tercio del siglo XX, surgió una nueva corriente llamada Nueva Museología que postula que los museos deben comprometerse con el desarrollo y la transformación social. Al mismo tiempo, en el 2015, la UNESCO consideró a los museos como “espacios públicos vitales que pueden alentar la cohesión social, la construcción de ciudadanía, la reflexión sobre las identidades colectivas, el respeto a los derechos humanos y la equidad de género” (Bedolla, 2019: 20).

Museos como espacios de aprendizaje

Las exposiciones que se muestran en los museos representan un cúmulo de conocimientos abiertos al público en general; lo cual permite el libre acceso a la información que fácilmente puede convertirse en aprendizaje. Los museos nos permiten profundizar en distintos temas y nos abren las puertas a nuevas ideas. Hoy más que nunca, después de dejar su actitud pasiva, los museos nos permiten aprender a través de sus exposiciones, recorridos, talleres, eventos y actividades especializadas como cursos, diplomados e investigaciones.

La idea de los museos como espacios de aprendizaje no es nueva, de hecho, la primera experiencia en México sucedió en 1950 cuando la maestra Luz María Frutos comenzó a acudir frecuentemente con sus grupos al Museo Nacional de Historia mientras impartía sus clases de Historia de México e Historia de la educación en la Escuela Nacional de Maestros. Posteriormente, se aliaría con el director del museo Silvio Zavala y en 1952 crearían el primer Departamento de Acción Educativa, encargado de brindar atención a grupos de educación básica a través de un programa de visitas guiadas a cargo de un equipo de maestras, comisionadas por la SEP, especializadas en Historia.

Posteriormente, este museo pasaría a ser parte del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y en 1983 la Dirección crearía el Departamento de Servicios Educativos, Museos Escolares y Comunitarios, el cual se encargaría de crear el Programa para el Desarrollo de la Función Educativa de los museos del INAH.

En un principio, la función educativa de los museos era vista simplemente como conocimiento complementario. Sin embargo, en agosto de 1997 se reconceptualiza la función de los museos a través de una exposición de los Servicios Educativos de los mismos titulada “Ven, te invito al museo, una aventura que no se agota”, expuesta en 2 estaciones del metro. Con esta exposición se buscaba recalcar que los museos no son extensiones de las escuelas pues cuentan con servicios especializados y permanentes de aprendizaje.

A pesar de estos esfuerzos, actualmente, todavía existen muchas personas que creen que las actividades educativas que ofrecen los museos son complementarias a la escuela o a las exposiciones que ofrecen los museos. Se reducen las actividades educativas de los museos a meras guarderías o talleres de manualidades que sirven para entretener a los niños. La lucha por establecer la función educativa de los museos en la sociedad mexicana sigue vigente, prueba de ello es el Seminario “La Función Educativa de los Museos” que organiza el INAH desde el 2013 por iniciativa de Ana G. Bedolla que tiene como propósito general “reflexionar, dialogar y experimentar con teorías, enfoques y metodologías relacionadas con la función educativa de los museos” (Carreño, 2019: 27).

Accesibilidad comunicativa

A pesar de que la importancia que tiene la función comunicativa de los museos para poder conectar con sus visitantes muchas veces es pasada por alto en los manuales de accesibilidad; los cuales se enfocan en la accesibilidad arquitectónica de los espacios y transportes para las personas con limitaciones motrices. Como por ejemplo el Manual de Normas Técnicas de Accesibilidad de la INDEPEDI.

Por esta razón debemos acercar el concepto de accesibilidad al ámbito de la comunicación. En este sentido, existen diversas definiciones de accesibilidad: accesibilidad física, accesibilidad web o accesibilidad a los medios electrónicos. Debido a su generalidad, existe una definición que resalta por encima de las demás en términos de comunicación y es el de la accesibilidad de la información. La accesibilidad de la información, según el autor Antonio Rodríguez consiste básicamente en que la información transmitida llegue a todas las personas.

De acuerdo con el Servicio de Información sobre discapacidad, la accesibilidad a la información se refiere a “los medios, mecanismos y alternativas comunicativas y técnicas que posibilitan el acceso a la comunicación e información de toda la población y de un modo especial a las personas con limitaciones sensoriales, cognitivas y/o físicas y a las personas mayores” (Servicio de Información sobre discapacidad, 2018).

Con esta definición se logra un buen acercamiento a la accesibilidad de la comunicación de los museos; sin embargo, carece de una característica importante: la capacidad de agencia de los museos. Un museo es un agente activo de la acción comunicativa, no pasivo, y como tal tiene una gran capacidad de agencia que le permite incidir no sólo en los mensajes que emite sino en la manera en la que estos llegan a ser asimilados por los visitantes.

Por esta razón, me permito proponer un nuevo concepto: accesibilidad comunicativa. La accesibilidad comunicativa la defino como “la condición de los mensajes comunicativos, lograda a partir de medios, mecanismos y técnicas alternativas, así

como un buen desarrollo de la acción comunicativa, que permite que estos sean entendidos, utilizados y practicados por todas las personas, incluyendo aquellas con limitaciones sensoriales, cognitivas y/o físicas”.

Para la autora Cristina Rodríguez, “la accesibilidad de la comunicación representa una evolución tanto de los avances en la exigencia de derechos como en el rápido desarrollo de posibilidades tecnológicas” (Rodríguez, 2014: 32). Con este nuevo concepto, y el modelo de comunicación que deriva de este, espero aportar en la concientización de los museos respecto a la importancia de la accesibilidad comunicativa en el diseño universal de los mismos.

Capítulo 3. Teoría de la acción comunicativa

El objetivo de este capítulo es explicar la Teoría de la Acción Comunicativa y su modelo de comunicación, los cuales serán utilizados para la creación del manual de accesibilidad comunicativa para museos.

En primer lugar, se explican las bases sociológicas y los fundamentos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas; posteriormente se detalla el concepto de racionalidad comunicativa, se expone el sistema social de Habermas y se definen los mundos que propone, haciendo énfasis en el mundo de vida.

Finalmente, con base en lo anterior, se muestra el modelo comunicativo de Habermas; se da una breve explicación de cada una de sus partes y cómo se interrelacionan con los actos de habla y los diferentes mundos.

Antecedentes sociológicos de la TAC

Antes de explicar la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas es necesario entender las bases teóricas de la sociología en las que se sustenta; bases que el mismo autor explica en los tomos I y II de su libro “Teoría de la Acción Comunicativa”. Dentro de las múltiples teorías macro-sociológicas existe un acuerdo general respecto a la vital función que ejerce la comunicación dentro de la sociedad. Sin embargo, “mientras algunos autores tienden a considerar la comunicación como un tipo de acción social, otros autores consideran que toda acción social es comunicación” (Aguado, 2004: 74).

Los primeros tienden a enmarcar la comunicación como una acción racional o instrumental mientras que los segundos tienden a considerarla como una acción simbólica y creadora de la sociedad. Esta dicotomía está representada por las teorías de Jürgen Habermas, heredero de la tradición intelectual de la Escuela de Frankfurt, y Niklas Luhmann, renovador de las tesis estructural-funcionalistas y sistémicas de Parsons.

Los antecedentes teóricos de Jürgen Habermas¹⁰ los podemos rastrear hasta el marxismo de la época moderna. Si bien, las teorías marxistas nunca lograron concretarse, existen filósofos como Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas que consideraban necesario reformular al marxismo de manera que pudiera responder a las exigencias de la época actual (Lizama, 1997: 16).

¹⁰ Jürgen Habermas nació en 1929 en Dusseldorf, Alemania; considerado como el representante más relevante de la escuela de Frankfurt en su segunda generación, continuó con línea de la teoría crítica iniciada por sus maestros, Horkheimer y Adorno.

El marxismo nació en la era moderna y su principal ideal era la emancipación de la sociedad, es decir, una sociedad sin clases sociales. Sus críticos creen que la principal razón de que fracasara esta teoría fue debido a que estaba sustentada en premisas falsas, pues consideraba la dinámica social como un fenómeno natural.

Habermas critica las reflexiones filosóficas y sociales que son reflejo del pensamiento posmoderno en su obra *El discurso filosófico de la modernidad*. Para él, el concepto de modernidad nace con Hegel, quien habla de la libertad de la subjetividad y menciona el desarrollo de una razón absoluta que prevalecerá sobre los sujetos individuales. Posteriormente, los pensadores de la época acusan a la razón de evitar la conciencia crítica y como tal, se ponen de acuerdo en superar la dominación de la racionalidad. Sin embargo, no se pusieron de acuerdo en el camino que elegirían para hacerlo.

Los hegelianos de izquierda, Marx y la Escuela de Frankfurt, creían que la esperanza estaba en la revolución de las clases obreras; situación imposible desde la revolución industrial pues el capitalismo ha disuelto el potencial revolucionario del agente histórico del proletariado. Los hegelianos de derecha, conservadores, “rechazan el comunismo como vía de solución y refuerzan su tentativa supra conservadora e institucionalista para hacer frente a la modernidad” (Lizama, 1997: 21).

Posteriormente, los pensadores de la posmodernidad como Tocqueville, Burckhardt, Schopenhauer, Weber y Nietzsche, quienes eran críticos de la era moderna, retomaron este punto y denunciaron que la razón no es otra cosa que voluntad de poder, encubridora de atroces crímenes; sin embargo, se llegó a la reflexión de que el mal uso de la razón la convierte automáticamente en su contrario, en la sinrazón, y por tanto, “la desconfianza legítima ante cualquier poder que ostente para sí la razón no debe significar ni la pérdida de la razón ni la renuncia a esta” (Lizama, 1997: 23).

Como respuesta a esta situación, Habermas propone reemplazar la filosofía de la subjetividad por una filosofía de la intersubjetividad, sustituyendo la antigua concepción de la razón centrada en el sujeto por la razón comunicativa. Habermas, junto con otros filósofos como Vattimo y Apel, atribuyen a la comunicación (mass-media y comunicación humana) un papel vital para la comprensión de las sociedades modernas y la superación del pensamiento posmoderno-nihilista, la cual señala que la comunicación y los mass-media son las instancias que podrían conducir a la homogeneización y mecanización de la vida humana, a fin de retomar el proyecto ilustrado de la modernidad (Lizama, 1997: 24).

De esta forma, con su Teoría de la Acción Comunicativa, “Habermas presenta las líneas generales de un proyecto de reconstrucción social que recupere la promesa de una ilustración universal de la humanidad, con base a un concepto de racionalidad,

asentado en la acción comunicativa, que sea capaz de superar las aporías que aquejan a la cultura y las sociedades modernas” (Lizama, 1997: 26).

La TAC busca replantear las condiciones y la fundamentación del discurso filosófico-racional contemporáneo con el objetivo de presentar las vías que permitan recuperar el proyecto ilustrado; así, Habermas propone reformular la racionalidad en una racionalidad de índole comunicativa.

Bases de la TAC y sus antecedentes sociológicos directos

Teoría de la acción social

Habermas basa su teoría en la teoría de la acción social¹¹. La cual se enfoca en entender la acción humana colectiva; sin importar que tipo de acción sea, busca entender cómo es posible que los humanos logren ponerse de acuerdo para realizarla. El concepto de acción social ha sido definido por múltiples autores, iniciando por Marx y Engels en el Manifiesto del Partido Comunista, donde la acción social hace referencia a la acción revolucionaria del proletariado. Posteriormente, esta acepción sería transformada por el propio Marx cuando asoció la acción social con la capacidad social para transformar las mercancías. “La acción social es entonces entendida aquí como la manifestación de una fuerza colectiva y anónima en las mercancías; fuerza capaz de imponer una mercancía dada como mercancía de referencia” (Lutz, 2010).

Contrario a Marx, Comte creía que la acción social, al ser guiada por consideraciones irracionales, cuestionaba peligrosamente los principios de la diferenciación social, económica y de estatus. Por otro lado, positivista como era, creía que si esta acción social era encauzada por los estudios positivistas podía llegar a ser virtuosa. Continuando por la misma corriente, Durkheim pensaba que solo el conocimiento puede orientar correctamente a la sociedad.

Otra gran influencia de esta teoría fue Jean-Jacques Rousseau y su teoría sobre el contrato social¹². De esta forma, una acción sólo puede ser considerada como acción social cuando “se orienta significativamente con respecto a la acción de los demás” (Lutz, 2010). Él concibe a la acción social como la forma elemental que permite al individuo relacionarse y ser relacionado.

¹¹ De acuerdo con el autor Aguado en el libro “Introducción a las teorías de información y de comunicación”, las teorías macro-sociológicas responden al dilema de la relación individuo-sociedad centrándose, sobre todo, en esta última. Por esta razón recurren frecuentemente al concepto de acción social, pues de esta manera se define al individuo como elemento social. Surgen como crítica a las filosofías posmodernas, encabezadas por filósofos como Nietzsche.

¹² La cual dice que Max Weber fue el primer sociólogo en situar a la acción social como base de su teoría; aunque reconocía que existían otro tipo de acciones, creía que la acción social era la más relevante en la vida colectiva.

Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 1922 en Lutz: 2010).

Esta acción social "sucede en la oscura semi consciencia o plena inconsciencia de su sentido mentado" (Weber, 1922 en Lutz, 2010). Con esto se refiere a que el agente actúa por instinto o costumbre, sin razonar el porqué de su acción; el agente simplemente "siente" de un modo indeterminado que "sabe" o "tiene clara idea" (Weber, 1922 en Lutz, 2010). Por otro lado, la comprensión de la acción social por parte del investigador se puede dar de 3 formas: directa, indirecta o a través de la empatía. Esto es, mediante la observación del sentido subjetivo del acto de otra persona, mediante la comprensión de su motivo y reproduciendo el razonamiento intencional del actor, o bien, en caso de que los actos tengan un carácter emocional, mediante la empatía del investigador.

Debido a la dificultad que representa conocer el alcance de la acción social, esto es, saber si se trata de una sencilla influencia o de una orientación significativa, Schütz (basándose en la obra de Weber) discierne 5 niveles de significado (Schütz:1972 en Lutz: 2010):

- La acción es significativa para el que actúa.
- La acción establece contacto con otra persona.
- La persona se da cuenta del significado de la conducta del otro y la interpreta.
- La acción social se orienta hacia la conducta de otro.
- La interpretación de la conducta social se da por parte de la sociología.

Al respecto, Weber también menciona que "la acción es una acción social cuando está orientada por la acción de otros, quienes pueden ser individuos reales y conocidos, o bien individuos supuestamente reales" (Lutz: 2010). Posteriormente, divide la acción en 4 categorías en función de la orientación de su proceder social, sin embargo, aclara que no representan a todas las acciones y que es el estudio sociológico quien tiene la capaz de validarlas:

1. Acción racional con arreglo a fines: "determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos" (Weber: 1922 en Lutz: 2010).

2. Acción racional con arreglo a valores: “determinada por la creencia consciente en el valor —ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete— propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor” (Weber: 1922 en Lutz:2010).
3. Acción afectiva: “determinada por emociones o estados de ánimo” (Lutz: 2010).
4. Acción tradicional: “determinada por una costumbre arraigada” (Lutz: 2010).

Finalmente, Weber también creía importante marcar la diferencia entre acción social y relación social, donde la acción social era un gesto individual motivado por las razones antes mencionadas y la relación social era “la secuencia predecible de varios gestos individuales que se responden uno al otro” (Lutz: 2010).

Posteriormente, Talcott Parsons retoma la teoría de Weber y plantea que la acción social no puede estudiarse fuera de su sistema, la cual considera es la matriz general de la orientación de las acciones. Retoma las 3 orientaciones weberianas de la acción (uso, interés y orden legítimo) pero resalta la relación que tiene el individuo con las normas pues creía que el uso e interés del individuo están subordinados a un sistema de referencia moral y/o jurídico.

Siguiendo con esta idea de que la acción social es parte de un sistema, Parsons propone que la acción social puede dividirse en unidades más pequeñas, siendo la unidad mínima de la acción social el acto unidad. A su vez, creía que el acto unidad estaba compuesto por diferentes elementos: “un actor, un fin concreto, condiciones concretas, medios concretos, y una o más normas que regulen la elección de los medios para el fin” (Parsons: 1968 en Lutz:2010). Parsons define al actor como “un ser humano concreto cuyo cuerpo es un medio para llevar a cabo las acciones” (Lutz: 2010). Así mismo, define a las condiciones como los elementos que el actor no puede controlar, mientras que los medios son lo opuesto, los medios que el actor puede controlar.

A partir de esta época, la teoría de la acción social se convierte en una de las teorías base de la sociología. Incluso Alan Touraine, en su libro *La sociología de la acción* de 1965, llegó a afirmar que “La sociología es la ciencia de la acción social”. Múltiples autores retoman la teoría de Weber, entre ellos destacaron Durkheim, Parsons y Habermas.

Siguiendo la tradición weberiana, para Habermas la sociedad es posible gracias a que tenemos la capacidad de organizar nuestras acciones y evaluar la de los demás. Esto solo es posible bajo la idea general de regla, sin embargo, esta regla no está impuesta desde afuera, sino que está constituida en el interior de la sociedad, mediante un

acuerdo intersubjetivo racional. Dicho acuerdo, es posible gracias a la acción comunicativa. Con su teoría de la acción comunicativa, cuya primera aportación es su reflexión de la racionalización, Habermas busca complementar la acción weberiana:

Racionalización significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Paralelamente a esto corre, en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida (urbanización de las formas de existencia, tecnificación del tráfico social y de la comunicación) (Habermas, 1984:2).

Tipología de la acción

A partir de su ensayo *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*, Habermas comienza a desarrollar una tipología de la acción basada en una conexión entre la teoría de la comunicación y la teoría de la evolución social de Karl Marx; de aquí surge el concepto de acción racional-teleológica.

Posteriormente, basándose en el trabajo de Karl Popper, Habermas critica el contexto empirista en el que se encuentra atrapada la teoría de los mundos y su estrechamiento cognitivista. De esta crítica surge su definición de “Mundo de vida” que se desarrollará posteriormente y, además, plantea la reducción de los conceptos de acción usados en la teoría sociológica a 5 conceptos básicos (Lizama, 1997: 23):

1. Acción teleológica: el actor hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes para la realización de su fin.
2. Acción estratégica: cuando el cálculo de expectativas que hace el agente interviene en otro agente.
3. Acción regulada por normas: el actor particular observa una regla dentro de un grupo social con orientaciones de valores comunes.
4. Acción dramática: el actor hace referencia de sí mismo a los participantes de una interacción, que constituyen los unos para los otros un público.
5. Acción comunicativa: la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que entablan una relación comunicativa interpersonal a fin de entenderse sobre una situación de acción para así llegar a un común acuerdo de sus acciones.

Dentro de esta tipología resaltan los conceptos de acción teleológica y acción comunicativa. Habermas menciona que la acción teleológica es un concepto clave en el modelo metateórico desde Aristóteles hasta la moderna teoría analítica de la acción. Es fundamental en tanto “supone a los actores la capacidad de proponerse firmes y de

actuar teleológicamente y, por tanto, también un interés en la ejecución de sus planes de acción” (Habermas, 1999: 148).

El autor Lizama menciona que Habermas diferencia entre acción teleológica y acción comunicativa con base en su racionalidad. De manera que, la acción teleológica se define como la racionalidad cognitivo-instrumental de un agente con fines solipsistas¹³ y la acción comunicativa como la racionalidad dialógico-comunicativa de acuerdo con lo concertado entre los agentes de la acción a través de los actos del habla.

Pragmática

Para continuar con su análisis de la teoría de la acción de Weber, Habermas retoma la teoría del significado de la filosofía analítica (también llamada teoría de la semántica veritativa), la cual analiza las estructuras de la expresión lingüística y desarrollar la hipótesis de que el significado de la oración proviene de sus condiciones de verdad.

Continuando con esta idea, Habermas desarrolla una “pragmática universal” que le permita identificar estas condiciones de validez no solo en el plano semántico de las oraciones sino también en el plano pragmático de las emisiones. Al respecto Habermas concluye: “mi propuesta es la de no contraponer el papel ilocucionario como una fuerza irracional al componente proposicional fundador de validez, sino de concebirlo como el componente que especifica qué pretensión de validez plantea el hablante con su emisión, cómo la plantea y en defensa de qué lo hace” (Habermas, 1981: 357 citado en Lizama, 1997: 57). Con este argumento, Habermas defiende la idea de que un hablante, a través de la fuerza ilocucionaria de sus emisiones, puede convencer y motivar a un oyente de aceptar su propuesta y de esta forma crear una relación basada en un vínculo racionalmente motivado y aceptado (Lizama, 1997: 57).

Con este objetivo en mente, Habermas nuevamente divide al mundo en partes; esta vez crea 2 grandes categorías: mundo externo y mundo interno. El mundo externo lo divide en mundo objetivo y mundo social, cuya diferencia reside en la pretensión de validez que representan; la del mundo objetivo es la verdad y la del mundo social es la rectitud normativa. Por otro lado, la pretensión de validez del mundo interno recae en la veracidad. Habermas concluye que todos los sujetos que entablan pretensiones lo hacen en alguno de estos 3 mundos, aunque los otros dos mundos quedan implicados implícitamente.

¹³ el solipsismo es la creencia metafísica de que lo único de lo que uno puede estar seguro es de la existencia de su propia mente y, por lo tanto, la realidad se entiende como parte de los estados mentales del propio yo

Teoría de la Acción Comunicativa

Sobre estas ideas, Habermas traza una tipología de la acción social:

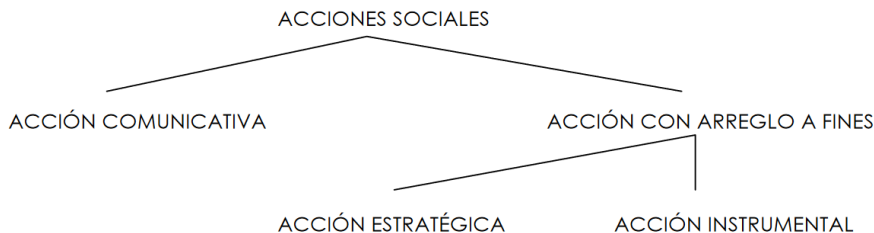


Fig. 4 Acciones de la TAC (Aguado, 2004: 74)

Por «trabajo» o **acción racional con respecto a fines** entiendo o bien la acción instrumental o bien la elección racional, o una combinación de ambas. La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico. Esas reglas implican en cada caso pronósticos sobre sucesos observables, ya sean físicos o sociales; estos pronósticos pueden resultar verdaderos o falsos. El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico. Implican deducciones de reglas de preferencias (sistemas de valores) y máximas generales; estos enunciados pueden estar bien deducidos o mal deducidos. (Habermas, 1968: 16).

En otras palabras, Habermas entiende a la acción racional con respecto a fines como “la elección racional que lleva al sujeto a “realizar fines definidos bajo condiciones dadas” (Prior, 1991: 174). Posteriormente divide la acción con arreglo a fines en estratégica e instrumental:

- **Acción instrumental:** “gobernada por reglas técnicas, se ocupa de organizar los medios adecuados según criterios de un efectivo control de la realidad” (Prior, 1991: 176).
- **Acción estratégica:** “se basa en estrategias que implican deducciones sobre reglas de preferencia y procedimientos de decisión” (Prior, 1991: 176).

Profundizando la diferenciación entre los dos tipos de acción, Habermas menciona:

La acción racional con respecto a fines realiza fines definidos bajo condiciones dadas. Pero mientras la acción instrumental organiza medios que resultan adecuados o inadecuados según criterios de un control eficiente de la realidad, la acción estratégica solamente depende de la valoración correcta de las alternativas de comportamiento posible, que sólo puede obtenerse por medio de una deducción hecha con el auxilio de valores y máximas (Habermas, 1968: 16).

Al respecto, el autor Aguado menciona que mientras la acción instrumental está orientada a la manipulación técnica de objetos con arreglo a fines, la acción estratégica hace referencia a una competición con adversarios que comparten fines idénticos.

Una observación importante que hace el autor Prior es que Habermas no define si la acción instrumental y la estratégica son dos acciones sociales diferentes o son dos partes de una misma acción. Sin embargo, llega a la conclusión de que se pueden considerar como una sola, cita a Th McCarthy para argumentar este punto: “En la actuación de un agente se debe tener en cuenta tanto la información disponible (conocimiento empírico) como las reglas de preferencia y máximas de decisión que ha adoptado (saber analítico) pero ello <<no es razón suficiente para distinguir diferentes tipos de acciones>>” (Prior, 1991: 176).

Por otro lado, paralelo a la acción con arreglo a fines, Habermas define a la acción comunicativa:

Por *acción comunicativa* entiendo una **interacción simbólicamente mediada**. Se orienta de acuerdo con *normas intersubjetivamente vigentes* que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes. Las normas sociales vienen urgidas por sanciones. Su sentido se objetiva en la comunicación lingüística cotidiana. Mientras que la validez de las reglas técnicas y de las estrategias depende de la validez de enunciados empíricamente verdaderos o analíticamente correctos, la validez de las normas sociales sólo se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones. La violación de las reglas tiene consecuencias que son distintas en cada uno de los casos. El comportamiento *incompetente* que viola reglas técnicas o estrategias cuya corrección está acreditada, está condenado al fracaso al no poder conseguir lo que pretende. El «castigo» viene inscrito, por así decirlo, en el fracaso mismo frente a la realidad. Un comportamiento *desviado*, que viola las normas vigentes, provoca sanciones que sólo están vinculadas a la regla de forma externa, esto es, por convención. El aprendizaje de las reglas de la acción racional con respecto a fines nos provee de la disciplina que representan las *habilidades*, la internalización de normas de comportamiento nos dota de la disciplina que representan las *estructuras de la personalidad*. Las habilidades nos capacitan para resolver problemas y las motivaciones nos permiten practicar la conformidad con las normas (Habermas, 1968: 17).

Según Aguado, “la acción comunicativa se caracteriza por ser una acción orientada al entendimiento, esto es a la producción de consenso. Ese doble carácter de entendimiento y consenso es el que convierte a la acción comunicativa en la acción social por excelencia” (Aguado, 2004: 74).

La acción comunicativa es la que permite la aparición de un consenso intersubjetivo general sobre el que fundar la idea de regla y, consecuentemente, el mundo social. La

acción comunicativa se explicita para Habermas en el uso del lenguaje, los actos comunicativos se constituyen fundamentalmente a través de actos de habla. Habermas toma la idea de "actos de habla" de Searle y Austin y la relaciona con la idea de "juegos del lenguaje" de Wittgenstein, en la que la noción de regla juega un papel clave.

Para Habermas, "el lenguaje es sobre todo una acción y el acto lingüístico es la unidad básica de comunicación. Todo acto lingüístico tiene una doble dimensión: cognitiva y comunicativa, que Habermas diferencia como uso cognitivo y uso comunicativo del lenguaje" (Aguado, 2004: 74).

El acto lingüístico se refiere siempre simultáneamente a la relación intersubjetiva que constituye la comunicación (uso comunicativo) y al mundo de referencia, en el cual es posible esa relación comunicativa (uso cognitivo). La doble estructura del lenguaje caracterizada por los usos cognitivo y comunicativo supone identificar una doble estructura de la realidad humana: el mundo de los objetos (experiencia) y el mundo del lenguaje (discurso). Todas las acciones humanas se refieren predominantemente a uno de estos dos aspectos.

Las acciones instrumentales se refieren al contexto de la experiencia. Las acciones comunicativas se refieren al contexto del discurso. Las acciones estratégicas correlacionan los contextos del discurso y de la experiencia. Finalmente, para concluir este apartado, Habermas delimita y diferencia estas 3 acciones en su Teoría de la Acción Comunicativa a partir de su orientación, la acción estratégica y la instrumental están orientadas al éxito, mientras que la acción comunicativa está orientada al entendimiento.

A una acción orientada al éxito la llamamos instrumental cuando la consideramos bajo el aspecto de observación de reglas de acción técnicas y evaluamos el grado de eficacia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y sucesos; y una acción orientada al éxito la llamamos estratégica cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional y evaluamos su grado de influencia sobre las decisiones de un oponente racional. Las acciones instrumentales pueden ir asociadas a interacciones sociales. Las acciones estratégicas representan, ellas mismas, acciones sociales. Hablo, en cambio, de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento (Habermas, 1999: 369).

Racionalidad comunicativa

Habermas comienza su análisis de la racionalidad a partir de los estudios de Weber y de la Escuela de Frankfurt acerca de la razón. Después de estudiarlas y de tomar como base el trabajo de Lévi-Strauss, Habermas afirma que el pensamiento primitivo permanece apegado a la superficie visible del mundo ordenado a través de la

formación de analogías. Al mismo tiempo, “los conceptos básicos de las imágenes míticas del mundo provienen de áreas de experiencia social, familiar, relaciones de parentesco, etc., con lo cual la naturaleza y la cultura quedan proyectadas sobre un mismo plano” (Lizama, 1997: 31). De la misma forma en que el pensamiento mítico logra proyectar a la naturaleza y la cultura en un mismo plano, logra ignorar la diferencia entre acción teleológica y la acción comunicativa.

Posteriormente, Habermas agrega la teoría de Piaget sobre la ontogénesis de las estructuras de la conciencia a su trabajo, la cual distingue etapas en el desarrollo cognitivo que se definen a partir de la capacidad de aprendizaje, y establece la hipótesis de que la racionalidad de las imágenes del mundo puede evolucionar a través del aprendizaje. Aunque dicha acción fue duramente criticada, Habermas justifica su uso de la teoría de Piaget al decir que su propósito es la elaboración de una teoría de la racionalización social.

Finalmente, Habermas concluye que la racionalidad proposicional se queda corta al dejar fuera de su análisis un amplio espectro de la práctica comunicativa, para solucionarlo propone ahondar en el desarrollo de la teoría de la argumentación con el objetivo de integrar todas las manifestaciones susceptibles de crítica racional: “a las emisiones de acciones sociales (que responden a una rectitud de normatividad) y a las emisiones de acciones personales (que responden a la veracidad de deseos y sentimientos)” (Lizama, 1997: 34).

La teoría de la argumentación establece el siguiente supuesto: “Los actores dan a sus emisiones de manera implícita las bases para constatar la verdad, la rectitud y la veracidad de las mismas. Asimismo, cuando se tematizan pretensiones de validez dudosas se recurre a la argumentación para dar razones que sustentan a las emisiones problematizadas” (Lizama, 1997: 34).

Habermas se basa en el trabajo de Stephen Toulmin en torno a la teoría de la argumentación para desarrollar su definición de racionalidad comunicativa. Stephen Toulmin caracteriza al habla comunicativa como un proceso (retórica), un procedimiento (dialéctica) y un producto (lógica) cuyo fin es convencer a un auditorio, alcanzar acuerdos racionalmente motivados y obtener la validez por medio de argumentos respectivamente. De la misma forma, define la estructura general de los argumentos (Lizama, 1997: 35):

- Conclusion: emisión problemática.
- Ground: pretensión de validez y razón fundamental.
- Warrant: regla de inferencia.
- Backing: evidencia en que se apoya la regla.

- Modificar: modificación de las pretensiones de validez (en caso de ser necesario).

Analizando el enfoque de Wolfgang Klein, quien privilegia la perspectiva externa del observador, Habermas concluye que es necesario “un concepto de racionalidad más amplio que establezca una relación interna entre nuestra racionalidad y la racionalidad de nuestros interlocutores, entre “sus” estándares de valor y “nuestros” estándares de valor, ya que ambas perspectivas son complementarias y discurren con igual derecho” (Lizama, 1997: 35).

En resumen, Habermas explica que la acción comunicativa puede ser definida como interacciones que son coordinadas a través de los actos de habla, más no son los actos de habla en sí. De igual forma, “la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso de ese conocimiento. En las emisiones o manifestaciones lingüísticas se expresa explícitamente un saber, en las acciones teleológicas se expresa una capacidad, un saber implícito” (Habermas, 1999: 26).

Con base en esto, Habermas se hace la pregunta “¿qué significa que las personas se comporten racionalmente en una determinada situación?” (Habermas, 1999: 26) y llega a la conclusión de que “la racionalidad de una emisión o manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” (Habermas, 1999: 26); dicho saber es susceptible de crítica y fundamentación y, por tanto, puede ser evaluado bajo ciertos criterios de validez.

“Para Habermas la racionalidad se funda en un saber, el cual se encarna en estructuras proposicionales, enunciados, que practican los sujetos capaces de lenguaje (acción comunicativa) y acción (acción teleológica), instancias, ambas, susceptibles de crítica y fundamentación, cuyos criterios de validez son, respectivamente, la verdad y el éxito” (Lizama, 1997: 34).

Lo mismo que A pretende que su enunciado es verdadero, B pretende que su plan de acción tiene perspectivas de éxito o que las reglas de acción conforme a las que ejecuta ese plan son eficaces. Esta afirmación de eficacia comporta la pretensión de que, dadas las circunstancias, los medios elegidos son los adecuados para lograr el fin propuesto. La eficacia de una acción guarda una relación interna con la verdad de los pronósticos condicionados subyacentes al plan de acción o a la regla de acción (Habermas, 1999: 27).

Habermas aclara que no es posible analizar los actos de acción comunicativa como oraciones gramaticales (aunque éstas se utilicen para realizarlos) y que el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático donde suceden los procesos de entendimiento, los cuales integran en un solo sistema los 3 conceptos de mundo para

“relativizar sus manifestaciones y pretensiones de validez a fin de que estas puedan ser puestas en tela de juicio por otros actores” (Lizama, 1997: 37).

Dichas pretensiones de validez son las siguientes:

1. Que el enunciado que hace es verdadero (cumple condiciones de existencia de su contenido proposicional).
2. Que el acto del habla es correcto y legítimo con el contexto normativo vigente.
3. Que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que piensa (requisito previo de todas las pretensiones de validez es la utilización correcta y formal de la expresión simbólica utilizada).

Habermas concluye que “a una afirmación sólo se la puede llamar racional si el hablante cumple las condiciones que son necesarias para la consecución del fin ilocucionario de entenderse sobre algo en el mundo al menos con otro participante en la comunicación; y a una acción teleológica sólo se la puede llamar racional si el actor cumple las condiciones necesarias para la realización de su designio de intervenir eficazmente en el mundo” (Habermas, 1999: 30).

La acción comunicativa a partir de los actos de habla

Retomando la explicación de racionalidad comunicativa y las pretensiones de validez, Habermas distingue las acciones sociales a partir de la actitud de los sujetos; ya sea una actitud orientada al éxito o una actitud orientada al entendimiento. Dicha actitud se obtiene a partir de un acuerdo entre sujetos “lingüística e interactivamente competentes” con una base racional. “Tanto ego, que vincula a su manifestación la pretensión de validez, como alter, que la reconoce o rechaza, deben basar sus decisiones potenciales” (Lizama, 1997: 58).

Sin embargo, Habermas aclara que no todas las acciones mediadas lingüísticamente están orientadas al entendimiento. Para poder diferenciarlas Habermas retoma la distinción hecha por J. L. Austin entre actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios (Habermas, 1999: 372):

- **Actos locucionarios:** el hablante expresa oraciones para describir el estado de las cosas, en otras palabras, dice algo. Este acto hace referencia al contenido de las oraciones enunciativas.
- **Actos ilocucionarios:** el agente realiza una acción diciendo algo: afirmaciones, promesas, mandatos, confesiones, etc.; en otras palabras, fijan el modo en que se emplea una oración.
- **Actos perlocucionarios:** el agente busca causar un efecto sobre su oyente, en específico, busca que el oyente ejecute un acto ilocucionario en el que

entienda y contraiga las obligaciones implícitas en la aceptación del acto. Al ejecutar un acto del habla causa un efecto en el mundo.

De esta forma, Habermas distingue los actos que están orientados al entendimiento y, posteriormente, los compara con las acciones teleológicas que se diferencian de los anteriores debido a que toman en cuenta la intención del autor para tener sentido:

Los tres actos que distingue Austin pueden, por tanto, caracterizarse de la siguiente forma: decir *algo*; hacer *diciendo* algo; causar algo *mediante lo que se hace diciendo algo*. (...) Con las acciones teleológicas sucede algo distinto. Su sentido sólo podemos identificarlo valiéndonos de las intenciones que persigue el autor y de los fines que se propone realizar. Así como a los actos ilocucionarios les es constitutivo el *significado de lo dicho*, así también a las acciones teleológicas les es constitutiva la *intención* del agente (Habermas, 1999: 373).

Finalmente, Habermas define como la acción comunicativa entra en esta categorización, pues la define como las interacciones en las que los participantes coordinan y armonizan entre sí sus planes individuales de acción, persiguiendo sus fines ilocucionarios. “Para que la acción comunicativa cumpla sus funciones de coordinación es necesario que los actos del habla del hablante vinculen pretensiones de validez susceptibles de crítica por parte del oyente, quien debe de tomar una postura basada, exclusivamente, en las razones que se le presentan” (Lizama, 1997: 60).

Pragmática empírica y los actos de habla

Después de definir la acción comunicativa a partir de los actos del habla, Habermas procede a categorizarlos según la postura del oyente ante la emisión del hablante, la cual puede ser afirmativa, negativa o racionalmente motivante. En cualquier caso, el objetivo de la acción comunicativa es llegar al “entendimiento”, lo cual sucede cuando dos sujetos entienden una expresión lingüística de manera idéntica. Tal consenso se busca en 3 planos con sus respectivos actos de habla:

1. En la realidad empírica, a la que corresponden los actos del habla constatativos (oraciones enunciativas elementales).
2. En la normatividad social, a la que corresponden los actos del habla regulativos (oraciones exigitivas elementales).
3. En la veracidad subjetiva, a la que corresponden los actos del habla expresivos (oraciones elementales de vivencia).

Dichos actos de habla tienen una “referencia a la verdad”, si bien, sólo los actos de habla constatativos pueden asociarse con un enunciado afirmativo verdadero, los otros dos actos de habla pueden llegar a formar oraciones asertóricas que referencien a la verdad gracias a sus componentes proposicionales. Sin embargo, para reconocer las

pretensiones de verdad correspondientes no es suficiente emplear la semántica veritativa, en su lugar, se debe utilizar la pragmática empírica.

Según Habermas, “la pragmática empírica ofrece una tentativa de reconstrucción de los actos del habla, concibe los plexos de la vida social como acciones comunicativas que se van entretejiendo en los espacios sociales y en las épocas históricas. El conjunto de fuerzas ilocucionarias que cada lengua particular realiza refleja la estructura de estas redes de acción” (Lizama, 1997: 61).

Posteriormente, señala que existen 3 indicadores pragmáticos básicos de la situación del habla:

- La dimensión temporal, donde los participantes se orientan temporalmente.
- La dimensión social, donde se plantea a quién afectan las obligaciones relevantes para la interacción.
- La dimensión objetiva, donde se plantea el centro de gravedad temático.

Habermas menciona que J. Searle comete el error de considerar únicamente la perspectiva del hablante y no la discusión ni las pretensiones de validez. Para contrarrestar esta deficiencia, Habermas considera necesario reconocer las pretensiones de validez y considerar como pretensiones a sus análogas: la rectitud normativa y la veracidad. Para identificar las pretensiones de validez de cada uno de los actos del habla (los cuales ya había comenzado a desarrollar al definir el entendimiento) Habermas los categoriza de la siguiente manera:

1. Actos del habla imperativos: el hablante se refiere a un estado que desea ver realizado en el mundo objetivo.
2. Actos del habla constatativos: el hablante se refiere a algo en el mundo objetivo.
3. Actos del habla regulativos: el hablante se refiere a algo en el mundo social común, en el sentido de establecer una relación interpersonal que sea reconocida como legítima.
4. Actos del habla expresivos: el hablante se refiere a algo perteneciente a su mundo subjetivo, en el sentido de develar ante un público una vivencia a la que sólo él tiene un acceso privilegiado.
5. Actos del habla comunicativos: se refieren directamente a las pretensiones de validez (como son los asentimientos, las negaciones, etc.) o bien a la elaboración argumentativa de pretensiones de validez (como son las demostraciones, las justificaciones, las refutaciones, las pruebas, etc.).
6. Actos del habla operativos: se refieren a actos que designan la aplicación de reglas de construcción (de la lógica, la gramática, la matemática, etc.) como la inferencia, el cálculo, la clasificación, etc. Estos actos tienen un sentido realizativo, pero no en sentido genuinamente comunicativo, y sirven para la descripción de aquello que hacemos cuando se construyen expresiones simbólicas correctas” (Habermas, 1999: 417 - 419).

A su vez, define 3 actitudes básicas que puede adoptar el hablante y que se relacionan con las pretensiones universales de validez:

1. Actitud objetivante: con que un observador neutral se relaciona con algo que tiene lugar en el mundo.
2. Actitud expresiva: con que el sujeto, al presentarse a sí mismo, descubre ante los ojos de un público algo de su mundo subjetivo al que tiene un acceso privilegiado.
3. Actitud de conformidad (o de crítica frente a las normas): con que el miembro de un grupo social cumple expectativas legítimas de comportamiento (Habermas, 1999: 397).

Habermas relaciona los actos de habla con los conceptos previamente definidos de tipos de acción, funciones del lenguaje, orientación de la acción, actitudes básicas, pretensiones de validez y, a su vez, lo relaciona con los diferentes mundos que define posteriormente.

Elementos pragmáticos formales Tipos de acción	Actos de habla característicos	Funciones del lenguaje	Orientación de la acción	Actitudes básicas	Pretensiones de validez	Relaciones con el mundo
Acción estratégica	Perlocuciones, imperativos	Influencia sobre un oponente	Orientada al éxito	Objetivante	(Eficacia)	Mundo objetivo
Conversación	Constatativos	Exposición de estados de cosas	Orientada al entendimiento	Objetivante	Verdad	Mundo objetivo
Acción regulada por normas	Regulativos	Establecimiento de relaciones interpersonales	Orientada al entendimiento	De conformidad con las normas	Rectitud	Mundo social
Acción dramaturgía	Expresivos	Presentación de uno mismo	Orientada al entendimiento	Expresiva	Veracidad	Mundo subjetivo

Fig. 5 Tipos puros de interacciones medidas lingüísticamente (Habermas, 1999: 426).

Habermas utiliza la pragmática formal para acercar sus propuestas empíricas a los problemas complejos de la representación lingüística de los distintos planos de la realidad y a los efectos de una comunicación patológica. Gracias a eso logra suministrar los estándares de análisis y corrección que se esperan de los actos del habla. Al utilizar la pragmática formal, Habermas logra mejorar la teoría weberiana, expandiendo los tipos de racionalidad de la acción que son susceptibles a críticas; anteriormente el único aspecto que puede criticarse es la racionalidad con arreglo a fines. Dichos tipos de racionalidad los define de la siguiente manera (Habermas, 1999: 428 y 429):

- Las acciones teleológicas: las cuales pueden juzgarse bajo el aspecto de su eficiencia. Las reglas de acción materializan un saber, técnica y estratégicamente, utilizable; susceptible de crítica en lo que toca a las pretensiones de verdad que plantea, y susceptible de mejora por vía de acoplamiento realimentativo con el crecimiento del saber teórico-empírico. Este saber se acumula en forma de tecnologías y estrategias.
- Los actos del habla constataivos: los cuales no solamente encarnan un saber, sino que lo exponen explícitamente y hacen posibles las conversaciones, son susceptibles de crítica bajo el aspecto de la verdad. Cuando las controversias sobre la verdad de los enunciados se tornan pertinaces puede recurrirse al discurso teórico como forma de proseguir, con otros medios, la acción orientada al entendimiento. Cuando este examen discursivo pierde su carácter ad hoc y el saber empírico es cuestionado de forma sistemática: cuando los procesos de aprendizaje, inicialmente irreflexivos, se hacen pasar por las cláusulas de la argumentación, se producen efectos acumulativos. Este saber queda acumulado en forma de teorías.
- Las acciones reguladas por normas: encarnan un saber práctico-moral. Pueden ser cuestionadas bajo el aspecto de la rectitud. Cuando tal pretensión de rectitud se torna problemática, puede, igual que la pretensión de verdad, convertirse en tema y ser examinada discursivamente. Cuando se producen perturbaciones en el uso regulativo del lenguaje puede recurrirse al discurso práctico como forma de proseguir, con otros medios, la acción consensual. En las argumentaciones práctico-morales los participantes pueden examinar, tanto la rectitud con una determinada acción en relación con una norma dada, como también, en un segundo paso, la rectitud de la norma misma. Este saber se transmite en forma de representaciones morales y jurídicas.
- Las acciones dramatúrgicas: materializan un saber acerca de la objetividad del agente, subjetividad que es en cada caso la del propio sujeto. Estas manifestaciones pueden criticarse como no veraces, esto es, ser rechazadas como engaños o autoengaños. Los autoengaños pueden disolverse con medios argumentativos en diálogos terapéuticos. El saber expresivo puede explicitarse en forma de aquellos valores que subyacen a la interpretación de las necesidades, a la interpretación de los deseos y a las actitudes afectivas. Los estándares de valor dependen, a su vez, de innovaciones en el ámbito de las expresiones evaluativas. Estas se reflejan de forma ejemplar en las obras de arte.

Tipos de acción	Tipo de saber materializado	Forma de argumentación	Tipos de saber transmitido
Acción teleológica: instrumental estratégica	Saber utilizable en técnicas y estrategias	Discurso teórico	Tecnologías/ estrategias
Actos de habla constataivos (conversación)	Saber teórico-empírico	Discurso teórico	Teorías
Acción regulada por normas	Saber práctico-moral	Discurso práctico	Representaciones morales y jurídicas
Acción dramaturgica	Saber práctico-estético	Crítica terapéutica y crítica estética	Obras de arte

Fig. 6 Aspecto de la racionalidad de la acción (Habermas, 1999: 430).

Otro factor importante que afecta la racionalidad de la acción son los saberes implícitos de los actores durante sus interacciones. Este saber implícito es muy importante pues complementa las condiciones de aceptabilidad de las emisiones lingüísticas. Las propiedades de dicho saber de fondo son las siguientes (Lizama, 1997: 67):

1. Es un saber implícito que no puede ser abarcado en un número finito de proposiciones.
2. Se trata de un saber holísticamente estructurado cuyos elementos se remiten unos a otros.
3. Es un saber que no podemos cuestionarlo a voluntad.

Finalmente, Habermas ofrece una explicación de cómo los tipos puros de interacción lingüísticamente mediada pueden flexibilizarse para acercarse a la realidad de las situaciones naturales sin perder los puntos de vista teóricos utilizados en el análisis de la coordinación de la acción (Habermas, 1999: 423-424):

- Aparte de los modos *fundamentales*, se da cabida a la *diversidad de fuerzas ilocucionarias* que forman la red de interacciones posibles plasmadas y estandarizadas en las diversas culturas y en las diversas lenguas particulares;
- Aparte de la *forma estándar* de los actos de habla, se da cabida a *otras formas de realización lingüística* de los actos de habla;
- Aparte de los actos de habla *explícitos*, se da cabida a las emisiones abreviadas elípticamente y completadas extra verbalmente, es decir, *implícitas*, en que la comprensión del oyente depende de las condiciones contextuales no estandarizadas, contingentes;
- Aparte de los actos de habla *directos*, se da cabida a las emisiones *indirectas, traslaticias y ambiguas*, cuyo significado ha de inferirse del contexto;
- El análisis se hace extensivo de los actos de habla *aislados* (y de las tomas de postura de afirmación o negación) a secuencias de actos de habla, a *textos o*

diálogos, de modo que resulten visibles y puedan tenerse en cuenta las <<implicaciones conversacionales>>:

- Junto a las actitudes básicas – objetivante, de conformidad con las normas y expresiva -, se introduce una *actitud realizativa (performance Einstellung)* de tipo global, para dar cuenta del hecho de que con cada acto de habla los participantes en la comunicación se refieren *simultáneamente* a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo.
- Además del plano que representan los *procesos de entendimiento*, es decir, del plano del *habla*, se introduce también en el análisis el plano de la *acción comunicativa*, esto es, de la efectiva coordinación consensual de los planes de acción de los participantes individuales;
- Finalmente, aparte de las *acciones comunicativas*, se incluyen en el análisis los recursos del *saber de fondo*, de los que los participantes en la interacción nutren sus interpretaciones, es decir, se incluyen en el análisis los mundos de vida.

Cambio de paradigma

Habermas retoma las teorías de George Herbert Mead y Émile Durkheim para analizar la cosificación de la conciencia a partir del paradigma del lenguaje de la acción comunicativa. Para ello, utiliza la fundamentación de la sociología de Mead y la reflexión sobre la solidaridad social de Durkheim, las cuales son mutuamente referenciadas en las categorías de integración social e integración sistémica.

Mead considera que la conciencia se constituye a partir de la interacción mediada por el lenguaje o símbolos. Mead llama a su teoría behaviorismo social, la cual analiza la interacción de, mínimo dos, organismos que se relacionan entre ellos a través de comportamientos simbólicamente orientados.

De acuerdo con Mead, es a partir de estas interacciones que nace el lenguaje; las interacciones tienen un potencial semántico que permite a los individuos “Internalizar el lenguaje de ademanes” convirtiéndolo en símbolos utilizables. Esta conversión marca las 2 etapas que distingue Mead (interacción mediada por gestos e interacción mediada simbólicamente) y que Habermas considera necesario rectificar:

Los gestos se convierten en símbolos significantes cuando implícitamente provocan en el individuo que los hace las mismas respuestas que explícitamente provocan en otros individuos (...) en cuanto se internaliza esta actitud de dirigirse al otro que ven en el otro, y la adoptan también frente a sí mismas, aprenden los papeles comunicativos de oyente y hablante (...) entablando una relación comunicativa recíproca (...) en la cual lo esencial para la comunicación es que el símbolo provoque en uno mismo lo que provoca en el otro (Habermas, 1981: 11-21, 25 y 27 en Lizama, 1997: 68).

Es a partir de esta interacción mediada simbólicamente que Mead considera se construye el mundo social, donde los individuos quedan relativizados a su rol social.

Entendiendo al rol social como una norma que “autoriza a los miembros de un grupo a esperar en determinadas situaciones, determinadas acciones unos de otros, y que a la vez los obliga a cumplir las expectativas de comportamiento justificadas de los otros” (Lizama, 1997: 70). Siguiendo esta idea, una institución “representa una respuesta común por parte de todos los miembros de la comunidad a una situación particular” (Lizama, 1997: 70).

Continuando con el análisis de las instituciones, Durkheim elucida su validez normativa, así como la de los valores morales (caracterizados por ser impersonales y ambivalentes en la respuesta afectiva que provocan) y concluyó que la moral se sustenta a partir de la santidad. Pensando en el desarrollo de las instituciones como conclusión, Durkheim entiende a la religión como “expresión de una conciencia colectiva, supraindividual, cuyos simbolismos tienen el mismo significado para todos los miembros del grupo” (Lizama, 1997: 71); lo cual hace posible la creación de una identidad colectiva en forma de consenso.

El estado utiliza la fuerza vinculante y de temor que irradia lo sacro para generar sus pretensiones de validez, las cuales son susceptibles de crítica. Esto lo retoma Habermas y dice, cuando el Estado pierde el respaldo de lo sacro busca mantener esta misma unidad a través de la comunidad de la comunicación, “mediante un consenso alcanzado comunicativamente en el seno de la opinión pública” (Lizama, 1997: 71); de manera que la democracia se convierte en una herramienta para que la sociedad llegue a ser consciente de sí misma. Así mismo, los sujetos miembros de una comunidad de comunicación deben tener una identidad autónoma que les permita responsabilizarse de sus actos dentro de la misma.

Cuanto más sustituye la acción comunicativa a la religión en la tarea de soportar el peso de la integración social, con tanta más fuerza han de hacerse sentir sobre la comunidad real de comunicación los efectos empíricos del ideal de una comunidad de comunicación irrestricta y no distorsionada; (...) a medida que las pretensiones de validez normativas se ven remitidas a su confirmación por un consenso alcanzado comunicativamente, se imponen en el Estado moderno principios democráticos de formación de voluntad colectiva y principios jurídicos de tipo universalista (Habermas, 1981: 11-138 y 139 citado en Lizama, 1997: 72).

Una vez aclarado este punto, Habermas desarrolla la estructura del entendimiento lingüístico con el objetivo de comprender cuál es la conexión entre la conciencia colectiva y las normas que deben aplicarse según la situación. Bajo la premisa de que la acción regulada por normas presupone al habla gramatical como medio de comunicación. Habermas desarrolla la estructura del entendimiento lingüístico para esclarecer la conexión que se da entre la conciencia colectiva y las normas que deben aplicarse dependiendo de la situación, distinguiendo en los actos de habla 3 componentes estructurales (Habermas, 1987: 89):

- Componente proposicional: oración subordinada de contenido proposicional, la cual puede ser transformada en una oración asertórica de contenido descriptivo. Ej. La pelota es roja.
- Componente ilocucionario: oración principal de tipo realizativo que se forma con la primera persona del presente (Sujeto), un verbo realizativo (predicado) y un pronombre personal de la segunda persona (Complemento indirecto). Ej. Un acto simple o una norma particular circunscrita: una apuesta, una felicitación o un depositario.
- Componente expresivo: normalmente implícito, pero puede ser expandido en una oración expresiva formada por la primera persona del presente (sujeto), un verbo intencional (predicado) y un objeto o estado de cosas nominalizado. Ej. Yo amo a N/ yo temo que P.

Una vez definidos estos componentes, Habermas las relaciona con una característica constitutiva al entendimiento; explicando la conexión que hay entre intención, significado y validez:

La autonomía de estos tres componentes estructurales viene avalada por la circunstancia que cada uno de ellos ofrece en cada caso importantes particularidades. Cada componente lleva asociada una característica que es constitutiva del entendimiento lingüísticamente diferenciado. Las oraciones asertóricas pueden ser verdaderas o falsas. Mediante su análisis, la teoría de los actos del habla ha mostrado la interna conexión que existe entre significado y validez. Con las oraciones realizativas el hablante ejecuta un acto diciendo algo. Mediante su análisis, la teoría de los actos del habla ha mostrado la interna conexión que existe entre habla y acción. Las oraciones realizativas no pueden ser ni verdaderas ni falsas; pero los actos ejecutados por su medio pueden entenderse como complementos de preceptos (tales como “debes prestar ayuda a A”). Las oraciones expresivas, finalmente, ofrecen la comparación con las asertóricas, la peculiaridad de que, cuando se las utiliza con sentido, no puede cuestionarse en su referencia al objeto ni su contenido; quedan excluidas lo mismo las falsas identificaciones que la crítica a un saber al que hablante tiene un acceso privilegiado. Analizando estas oraciones puede mostrarse la interna conexión que existe entre intención y significado, entre lo que uno quiere decir y lo dicho (...) Los componentes estructurales de los actos del habla no pueden ser reducidos los unos a los otros (Habermas, 1987: 89 y 90).

El reasentamiento de los conocimientos, obligaciones y elementos expresivos sobre una base lingüística hace posible que los medios comunicativos desempeñen nuevas funciones: transmitir el saber culturalmente acumulado y coordinar la acción. En estas funciones, los actos comunicativos sirven para cumplir las normas ajustadas a cada contexto, y la socialización de los actores sirve para la instauración de controles internos de comportamiento y para la formación de estructuras de la personalidad (Lizama, 1997: 74).

Finalmente, Habermas relaciona la importancia de estos componentes en los actos de habla para representar un medio adecuado para la reproducción social:

Si se quiere analizar en detalle por qué los actos de habla, en virtud de sus propiedades formales, representan un medio adecuado para la reproducción social, no basta, ciertamente, con mostrar la autonomía de los tres componentes estructurales y la conexión que existe entre el componente proposicional y la representación del saber, entre el componente ilocucionario y la coordinación de las acciones, y entre el componente expresivo y la diferenciación de un mundo interno y un mundo externo. En la reproducción simbólica del mundo de la vida, los actos de habla sólo pueden cumplir *simultáneamente* las funciones de transmisión de saber, de integración social y de socialización de los individuos si en cada acto de habla el componente proposicional, el componente ilocucionario y el componente expresivo se integran de tal suerte *en una unidad gramatical*, que el contenido semántico no se disgregue en fragmentos, antes pueda ser libremente convertido de un componente a otro (Habermas, 1987: 91).

Sistema social de Habermas

La teoría de sistemas¹⁴ sirve para explicar la teoría de la acción social, tarea que el sociólogo Talcott Parsons se encargó de realizar, para lo cual elaboró un riguroso concepto de sistema que Habermas retoma para elaborar su teoría de la acción comunicativa.

La teoría de sistema de Parsons tiene los siguientes presupuestos “concibe los sistemas de acción como un caso especial de sistemas vivos, los cuales mantienen sus límites” (Lizama, 1997: 88). Así mismo, “sitúa a la esfera de la cultura en el mismo plano que la sociedad y la personalidad, como sistemas empíricos de acción a los cuales se integra el organismo o sistema comportamental; con lo cual quedan subordinados al sistema general de la acción; la cultura pasa a ser un subsistema que interactúa con los otros subsistemas a manera de entornos con influencia recíproca” (Lizama, 1997: 86).

Desde la perspectiva de Parsons, la sociedad puede entenderse como un plexo de acción que se articula a partir de la cultura, la sociedad y la personalidad (Habermas señala que el mecanismo de entendimiento es pasado por alto). Concibe todo sistema de acción como una zona de interacción y compenetración recíproca de 4 subsistemas con su respectiva institución:

¹⁴ La teoría general de sistemas, atribuida a Ludwig Von Bertalanffy, es una metateoría que busca integrar las ciencias naturales y las ciencias sociales; estudia los elementos de la realidad y cómo estas se relacionan para, al final, crear los sistemas. Esta teoría comenzaría en el campo de biología para, posteriormente, ser aplicado a la sociología.

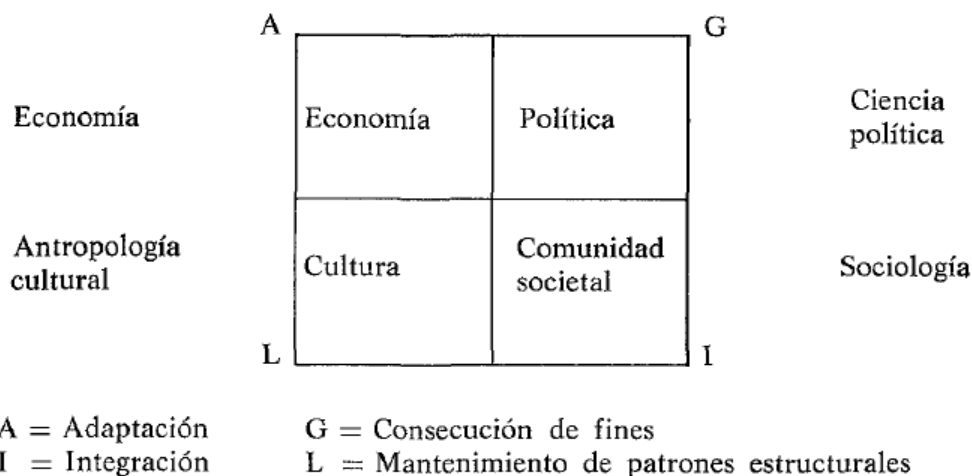


Fig. 7 Subsistemas de Habermas (Habermas, 1999: 22)

Para explicar las orientaciones de la acción sustentadas a partir de los elementos ya mencionados: cultura, sociedad y personalidad, introduce el concepto de “pattern variables of value orientation”, cinco alternativas binarias, generales y abstractas que se le presentan al actor social y delimitan la orientación de sus acciones. Posteriormente, reformularía estas variables como decisiones de los actores en lugar de orientaciones de la acción (Habermas, 1987: 313):

1. ¿Debe el agente perseguir de forma inmediata su propio interés, o debe admitir consideraciones normativas en las que se hacen valer los intereses generales?
2. ¿Debe el agente, sin demora alguna, dar vado a sus afectos y deseos, o debe reprimir sus impulsos y aplazar las gratificaciones que podría conseguir a corto plazo?
3. ¿Debe el agente poner a distancia la situación en que se encuentra y analizarla desde puntos de vista que puedan concernir a cualquiera, o debe aceptar como participante las constelaciones particulares que se dan en la situación del caso?
4. ¿Debe el actor enjuiciar y tratar a los otros actores conforme a sus rendimientos, esto es, conforme a las funciones que cumplen, o debe hacerlo conforme a valores intrínsecos, conforme a cualidades que tienen de por sí?
5. ¿Debe el actor tener presentes a los objetos o actores concretos en toda su complejidad o debe limitarse a algunos aspectos relevantes, analíticamente bien circunscritos?

Para Habermas, el problema con la teoría de Parsons es que reduce la integración que se efectúa mediante la comunicación lingüística a meros mecanismo de intercambio que burlan las estructuras de intersubjetividad. Esto debido a que los teóricos de sistemas consideran necesario analizar los mecanismos de coordinación bajo el aspecto de control social y no por su naturaleza intrínseca; de forma que el lenguaje se

encuentra a la misma altura que el dinero, el poder, la influencia y el compromiso valorativo como medios de coordinación social.

La idea de que las estructuras simbólicas del mundo de la vida se reproducen a través de la acción comunicativa puede servir de guía para un prometedor análisis de *la conexión entre cultura, sociedad y personalidad*. Pues cuando se pregunta cómo la reproducción cultural, la integración social y la socialización hacen uso de modo diverso de un mismo mecanismo de entendimiento, pasan a primer plano las interdependencias de esos tres componentes del mundo de la vida. Pero como Parsons pasa por alto en la construcción de su teoría el mecanismo del entendimiento, tiene que tratar de encontrar un equivalente del concepto de mundo de la vida (Habermas, 1987:312).

Después de analizar cómo los medios no lingüísticos derivan en una tecnificación de las relaciones sociales o del mundo de vida; Habermas concluye que “el lenguaje, a través de la comunicación, de la acción comunicativa, es el único medio de coordinación social que abre la posibilidad real de que los actores sociales reconozcan y se traten como iguales, lo cual es sintomático de una sociedad consensual de actores y, por lo tanto, de una sociedad de la emancipación social” (Lizama, 1997: 88).

A partir de esta crítica, Habermas define su propia concepción de sistema social, dicho sistema social está dividido en 4 subsistemas asociadas a sus racionalidades y orientaciones propias:

Componentes de las orientaciones de acción	Subsistemas	Funciones
Valores	Cultura	Mantenimiento de patrones culturales
Normas	Sociedad	Integración
Fines	Personalidad	Consecución de fines
Medios, recursos	Sistema comportamental	Adaptación

Fig. 8 Funciones y orientaciones de acción (Habermas, 1987: 342)



Fig. 9 Sistema Social (Habermas, 1987: 343)

Para Habermas, la acción comunicativa supone la realización de las dimensiones constitutivas del sujeto (cultura, sociedad y personalidad); las cuales las define de la siguiente manera:

Llamo *cultura* al acervo de saber, en el que los partícipes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo *sociedad* a las orientaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan su pertenencia a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por *personalidad* entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para poder afirmar en ellos su propia identidad (Habermas, 1987: 196).

Posteriormente realiza un esquema que permite entender al ser humano a partir de la realización de todas sus dimensiones esenciales:

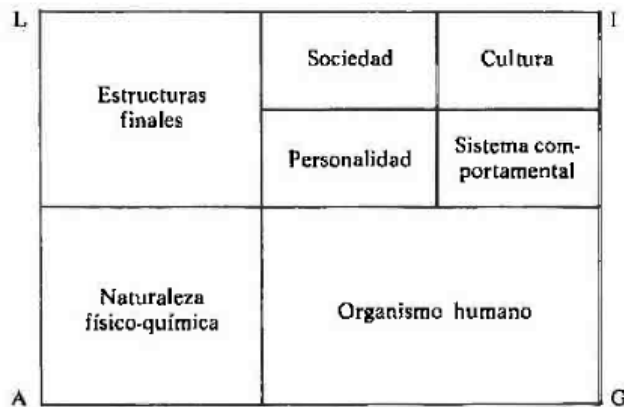


Fig. 10 <The Human Condition> (Habermas, 1987: 355)

Los mundos de Habermas

“En su intento por sintetizar en una gran metateoría, una vasta y, aparentemente, contradictoria plétora de autores y tradiciones de procedencia dispar” (Giddens: 1987 en Alútiz, 2002: 219) Habermas retoma múltiples conceptos de diferentes pensadores como Popper, Weber y Durkheim, Estos se convierten en la base sociológica de su teoría y deben ser explicados para entender su propuesta.

Uno de los conceptos más importantes que Habermas retoma es el concepto de “Mundo”. Karl Popper fue el primer filósofo en dividir al mundo en 3 partes: el mundo de los objetos físicos, el mundo de los estados de conciencia y el mundo de los contenidos del pensamiento. Posteriormente, este concepto sería retomado por otros autores como I. C Jarvie quien lo utiliza para su teoría de la acción.

Entendiendo “mundo” como la totalidad de los hechos que acaecen en la realidad, Habermas retoma este concepto y lo modifica pues, para él, el razonamiento husserliano quedaba limitado debido a la inexistencia del proceso comunicativo que evitaba la reciprocidad completa de perspectivas entre individuos lo que creaba realidades independientes y autónomas para cada uno de ellos (Alútiz, 2002: 221).

Por esta razón, él no cree que exista un solo mundo dividido en 3 sino que él propone la existencia de 4 mundos. Siendo el cuarto, el mundo de vida, el que permitiría la comunicación entre los individuos. En segundo lugar, plantea el concepto de mundo en términos de constitución de la experiencia en lugar de un concepto ontológico; priorizando las experiencias de los individuos. Finalmente, “sustituye la versión cognitivista de espíritu objetivo por un concepto de saber cultural, como algo diferenciado en distintas pretensiones de validez” (Lizama, 1997: 28).

De forma que, la definición de los mundos de Habermas queda de la siguiente manera:

1. Mundo objetivo: el mundo de los hechos de realidad empírica.
2. Mundo social: el mundo normativo-consensual propio de una colectividad o sociedad humana.
3. Mundo subjetivo: el mundo de las vivencias propias de cada individuo.
4. Mundo de vida: el mundo de la cotidianidad de una comunidad o sociedad, bien delimitada espacio-temporalmente.

Los sujetos entablan una relación pragmática con cada uno de los mundos a través del empleo del lenguaje:

- con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciadas verdaderas).
- con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas).

- con algo en el mundo subjetivo (como la totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público (Habermas, 1987, 168).

De estos 4 mundos, el más relevante es el concepto de “mundo de vida”. Habermas explica que este mundo es el resultado de la interpretación del mundo que hicieron las generaciones pasadas y transmitieron a las actuales; el cual queda a prueba en el momento en que sus participantes tematizan sus interpretaciones a través de la interacción comunicativa. De forma que, el mundo de vida puede ser definido como el acervo de patrones de interpretación de la realidad de los actores, el cual se transmite culturalmente y se organiza lingüísticamente (Lizama, 1997: 77).

El mundo de la vida aparece como un depósito de auto evidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero sólo cuando *se tornan relevantes para una situación* puede este o aquel elemento, pueden las *determinadas auto evidencias* ser movilizadas *en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización* (Habermas, 1987: 173).

De lo anterior se debe resaltar que, para Habermas, la interpretación mínima requerida dentro del “mundo de vida” es aquella que permita a los actores coincidir lo suficiente para el desarrollo de una acción.

Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en su propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada “su” mundo externo y “mi” mundo externo, sobre el trasfondo de “nuestro” mundo de la vida, queden relativizados en función de “el mundo” y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir “suficientemente” (Habermas, 1981: 112 en Lizama, 1997: 29).

Para Habermas, “la sociedad es posible porque existe un acuerdo intersubjetivo general acerca del mundo en que existimos, es decir, porque entendemos el mundo de maneras básicamente parecidas y coordinadas y, en consecuencia, podemos coordinar nuestras acciones” (Aguado, 2004: 74). Este acuerdo es el que permite hablar de la acción social justamente.

Con el fin de otorgar universalidad a su teoría, Habermas, con base en los estudios de Lévi-Strauss, propone que la universalidad del racionalismo occidental, argumentando que el mundo se mide por la cualidad de las categorías que disponen los individuos para la interpretación del mundo en lugar del empleo de propiedades lógicas y semánticas.

Afirma que las imágenes míticas del mundo provienen de áreas de experiencia social, con lo cual, la naturaleza y la cultura quedan proyectadas en el mismo plano. A su vez,

estas imágenes forman una imagen cerrada del mismo debido a que, a nivel semántico, las relaciones internas y externas no están diferenciadas; por esta razón, “las pretensiones de validez (la verdad proposicional, la rectitud normativa y la veracidad expresiva) no se distinguen en absoluto” (Lizama, 1997: 29). Asimismo, y en virtud de la fusión que en el pensamiento mítico se da entre naturaleza y cultura, la distinción entre la acción teleológica y la acción comunicativa queda ignorada.

Las pretensiones de validez se dividen en “verdad”, “rectitud” y “veracidad”. “La pretensión de “verdad” de las expresiones se limita al mundo objetivo de su circunstancia existente; la “rectitud” sólo puede juzgarse en relación con el mundo social de las normas morales, y la “autenticidad” sólo en relación con el mundo accesible individual de experiencias interna” (Solares, 1996: 11).

Las imágenes de mundo cumplen la función de conformar y asegurar la identidad del individuo al proveerlo de conceptos y suposiciones básicas. Siguiendo con esta idea, las imágenes de mundo son una parte vital de los procesos de entendimiento y de socialización del individuo, de forma que no pueden revisarse sin afectar la identidad tanto del individuo como de los grupos sociales a los que pertenece.

Para Habermas la realidad del mundo de vida y del mundo social sólo puede constituirse a través del lenguaje, el conocimiento y la acción. “La realidad es fenomenológica, es decir, el mundo no está ya dado, es menester constituir el mundo objetivo a través de la comunicación intersubjetiva” (Lizama, 1997: 21).

El lenguaje y la cultura son elementos constitutivos del mundo de la vida mismo. Ni representan uno de los mundos formales en que los participantes en la comunicación sitúan los ingredientes de la situación, ni nos topamos con ellos como algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo. Al realizar o al entender un acto de habla, los participantes en la comunicación se están moviendo tan dentro de su lenguaje, que no pueden poner ante sí como «algo intersubjetivo» la emisión que están realizando, al modo en que pueden hacer experiencia de un suceso como algo objetivo, en que pueden toparse con una expectativa de comportamiento como algo normativo, o en que pueden vivir o adscribir un deseo o un sentimiento como algo subjetivo (Habermas, 1987: 174).

Las acciones comunicativas, herramientas para el consenso social, se constituyen necesariamente sobre pretensiones de validez racional, es decir, que “toda comunicación, en tanto que acción y relación intersubjetiva, presupone unas condiciones mínimas de validez que incluyen presuposiciones acerca de la verdad, la adecuación, la veracidad y la inteligibilidad” (Aguado, 2004: 74).

El objetivo mismo de la interacción comunicativa es que los actores lleguen, primero a un entendimiento y luego a un acuerdo. Definiendo el entendimiento como la “obtención de un acuerdo entre los participantes de la comunicación acerca de la validez de una

emisión”; y al acuerdo como el “reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que un hablante vincula a su emisión” (Lizama, 1997: 77).

Con este objetivo en mente, los actores hacen uso de su mundo de vida y se enfocan en una situación específica, de la situación, a su vez, se delimita el tema (ámbito de instancias relevantes para, al menos, uno de los actores) con base en los intereses de los actores y los fines de las acciones de los actores, quienes buscan realizar cada uno sus fines.

En otras palabras, dentro de la acción orientada al entendimiento los actores (con sus respectivos mundos de vida) interactúan, alrededor de una situación y tema específicos, para lograr el entendimiento y llevar a cabo sus respectivos planes de acción. Así mismo, el riesgo de que el entendimiento fracasase o de que el plan de acción se malogre está siempre presente.

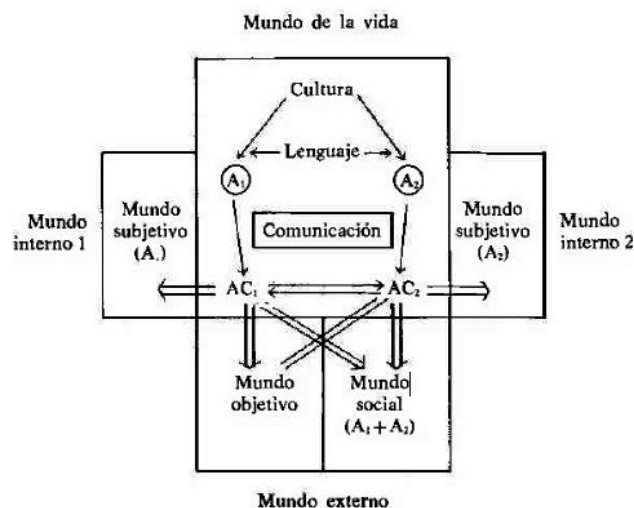


Fig. 11 Relaciones de los actos comunicativos (AC) con el mundo (Habermas, 1987: 177)

Modelo comunicativo de Habermas

Según Habermas “todo aquel que domine un lenguaje natural puede en virtud de su competencia comunicativa comprender en principio y hacer comprensibles a otro, es decir, interpretar, cualesquiera expresiones con tal que tengan sentido” (Habermas, 2001: 23 en Fernández y Franco: 2010) y a esta característica la llama competencia comunicativa. El modelo de comunicación de Habermas se centra en la comunicación interpersonal de persona a persona (sujetos competentes, con saberes lingüísticos y estratégicos); designando al emisor con el nombre de “ego” y al receptor con el nombre de “alter”; estos roles se van alternando a lo largo de la acción comunicativa.

El modelo de la TAC trasciende la descripción comunicativa y prescribe una praxis comunicativa con base en la racionalidad dialógica. Es capaz de construirse en un agente con potencial de transformación social, “en virtud de que, con cada acuerdo comunicativo consensual, a través de la pragmática comunicativa de la TAC, se accede gradualmente a la emancipación social” (Lizama, 1997: 98).

En modelo de la TAC, Habermas describe las interacciones entre los sujetos para llegar a un entendimiento que les permita coordinar los planes de acción de los distintos actores. Este modelo funciona bajo el supuesto de que “la acción comunicativa transcurre sobre el trasfondo de acuerdos concertados. Sin embargo, en el momento en que una de las pretensiones de validez se ve cuestionada es necesario mantener la interacción comunicativa, para poder hacer explícitas las pretensiones de validez cuestionadas y restablecer el entendimiento, mediante la redefinición común de la situación” (Lizama, 1997: 101).

Por esta razón, Habermas plantea el acuerdo como meta de entendimiento y perspectiva dinámica al mismo tiempo. Dicho modelo es conmutativo tanto para el emisor como el receptor y se articula de la siguiente forma:

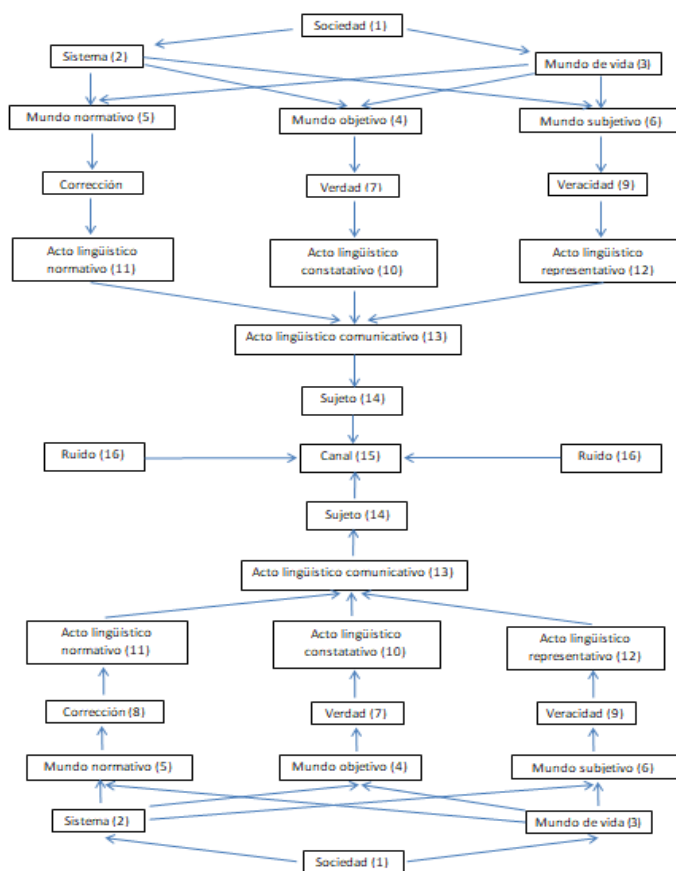


Fig. 12 Modelo de la TAC (Lizama, 1997: 99)

La comunicación es un acto de relación humana que surge en el interior de la sociedad (1) que la sustenta. A su vez, las sociedades modernas se hallan constituidas estructural y funcionalmente por: a) el Sistema (2), las instituciones que regulan la vida social; y, b) el Mundo de la vida (3), el total de las interacciones y relaciones cotidianas de los miembros de la sociedad, cada una de estas instancias determina una forma específica de comunicación. La primera se funda en la comunicación de carácter institucional; y en la segunda adopta la comunicación informal de la cotidianidad. Asimismo, la comunicación emanada del Sistema y el Mundo de la vida, que engloba la totalidad de las interacciones del plexo social, hace referencia a relaciones con; el mundo objetivo (4), la realidad compartida por todos; el mundo normativo (5), la reglamentación aceptada y vigente en una comunidad; el mundo subjetivo (6), los estados de conciencia personales de cada individuo. A su vez, cada uno de estos mundos responde a un criterio propio de validez: la verdad (7), mundo objetivo, la corrección (8), mundo normativo; y, la veracidad (9), mundo subjetivo. Cada una de estas pretensiones de validez se entabla a partir de un acto lingüístico propio de éstas; acto lingüístico constatativo (10), pretensión de verdad, acto lingüístico normativo (11), pretensión de corrección; y, acto lingüístico representativo (12), pretensión de veracidad. Finalmente, cada uno y todos los actos lingüísticos se manifiesta a partir de los actos lingüísticos comunicativos (13), cada uno, porque en el acto comunicativo sólo se hace manifiesto de manera explícita uno sólo de los actos lingüísticos, según la pretensión de validez que se entable; y todos, porque en todo acto comunicativo, los actos lingüísticos no explicitados se hallan contenidos de manera implícita. El acto comunicativo lo lleva a cabo un sujeto (14) a través de un canal (15) formal de comunicación, el cual es susceptible de ser afectado por el ruido (16), que puede manifestarse de diversas maneras.

El objetivo del modelo comunicativo de Habermas es que los sujetos lleguen a un acuerdo que les permita resolver sus planes de acción propios. Dicho acuerdo puede verse como la resolución de un conflicto con base en distintos puntos de vista dependientes del mundo de vida de cada uno de los participantes. Por esta razón, los autores Fernández y Franco retoman el modelo de la TAC y crean su propio esquema que permite visualizar directamente el intercambio que se da entre los participantes y que les permite llegar al entendimiento:



Fig. 13 Esquema basado en el modelo de la TAC (Fernández y Franco: 2010)

Al final, Habermas concluye que para que el entendimiento sea efectivo, “el resultado del discurso racional debe ser un acuerdo válido, no sólo para los participantes, sino también para todo sujeto racional posible” (Lizama, 1997: 101). De esta forma, los sujetos pueden justificar sus acciones con base en las ordenaciones normativas vigentes presentes en los mundos de vida de la sociedad. Entendiendo como sujeto racional a aquél que actúa con lucidez durante un conflicto, esforzándose por ser imparcial en la situación y juzgando desde un punto de vista moral para resolverla consensualmente, sin dejarse llevar por sus emociones ni intereses inmediatos.

De acuerdo con el autor Aguado, la acción comunicativa es la acción social por excelencia ya que el objetivo de esta es, precisamente, la creación de consenso entre los actores para generar un entendimiento y, así, crear acuerdos entre ellos que les permitan realizar otro tipo de acciones coordinadas. Habermas define al entendimiento como "la obtención de un acuerdo entre los participantes de la comunicación acerca de la validez de una emisión"; y al acuerdo como el “reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que un hablante vincula a su emisión” (Lizama, 1997: 77).

Cada actor tiene sus propios planes de acción independientes, ya sean instrumentales, estratégicas o reguladas por normas. Es a partir de estas acciones que el actor busca modificar el ambiente a su alrededor. A través de la acción comunicativa orientada al entendimiento, los actores interactúan alrededor de una situación específica y buscan lograr el entendimiento para llevar a cabo sus respectivos planes de acción. Es decir, buscan colaborar para que ambos actores logren sus propios objetivos, asumiendo el riesgo de que el entendimiento puede fracasar y el plan de acción malograrse.

Capítulo 4. Modelo de acción comunicativa efectiva y guía para lograr la accesibilidad comunicativa

En este capítulo se desarrolla la guía de accesibilidad comunicativa con base en dos temas fundamentales: el modelo de comunicación de la TAC expuesto en el capítulo anterior y la metodología de un plan de comunicación.

Primero se relaciona la TAC con la comunicación en los museos, posteriormente se definen 5 categorías a partir de los mundos de Habermas, las cuales se utilizaron para crear una lista de diagnóstico que sirva para definir si los museos son accesibles o no. De igual forma, se utilizaron estas 5 categorías para explicar cómo se deben generar mensajes accesibles en la comunicación de los museos; esto a partir del análisis de una obra de arte y hacer un análisis de las diferentes formas en que puede ser transformada para que se vuelva accesible.

Una vez creadas estas herramientas, la segunda parte del capítulo se enfoca en desarrollar el manual de accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Este manual está basado en la metodología de un plan de comunicación y consta de 12 pasos, desde el planteamiento holístico hasta la evaluación de los proyectos; cada uno de estos pasos es explicado con detenimiento y, de ser necesario, se ofrecen algunos ejemplos.

Modelo de acción comunicativa aplicado a la relación museo – visitantes con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales

Considerando a los museos como instituciones capaces de acción, podemos analizar su participación en la sociedad, las acciones sociales que generan y los mensajes que desarrollan para ejercer su acción comunicativa con todos sus visitantes. Dicha acción comunicativa está presente no solamente en los actos de habla de los miembros del museo sino también en todos sus componentes básicos: las colecciones que muestran, los artistas que apoyan, las exhibiciones y muestras culturales que alojan, la apertura y accesibilidad de sus espacios y procedimientos.

En el caso de la interacción museo-visitante con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, debemos tomar en cuenta la cultura, la sociedad, la personalidad y los organismos mexicanos en los que se desenvuelven. Debemos hacernos preguntas como: ¿Cuál es el papel del museo y de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en la sociedad? ¿Cómo los considera la sociedad? ¿Las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales son vistas como una carga para la familia? ¿Las leyes los toman en cuenta? ¿Qué tipo de leyes se crean para la protección de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o

intelectuales? ¿Qué tipos de leyes se crean para la administración de los museos? ¿Se cumplen estas leyes? ¿Cuál es su papel en la economía mexicana?

Debemos tener presente todas estas situaciones pues forman parte del mundo de vida del museo, de sus empleados y de sus visitantes e influyen la forma en la que se interpretan los mensajes, por lo tanto, es importante tomarlas en cuenta desde un inicio al momento de crear mensajes para realizar acciones comunicativas efectivas entre los museos y las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Habermas crea sus conceptos de mundo para explicar la realidad de los sujetos desde su propia perspectiva, por lo que debemos recalcar el hecho de que cada sujeto tiene su propio mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo y mundo de vida. Aplicando estos conceptos a la relación Museo-Visitante con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales quedaría de la siguiente forma:

	MUSEO	VISITANTE
M. OBJETIVO	Institución formada por un colectivo de individuos heterogéneos, pero en su mayoría similares.	Individuo con alguna limitación física, psicológica, social o intelectual.
M. SOCIAL	Goza del respeto de la sociedad, tiene el importante papel de ser formadora y promotora de la cultura.	En México todavía es visto como un miembro inactivo/dependiente/irrelevante de la sociedad.
M. SUBJETIVO	En su mayoría, su experiencia se ve limitada a transmitir mensajes genéricos para individuos sin ningún tipo de limitación.	Ha sufrido discriminación y muchos otros tipos de barreras que dificultan su desarrollo e integración en la sociedad (incluyendo la barrera del lenguaje).
M. DE VIDA	Se encuentra en una posición de poder dentro de la sociedad, tiene una gran capacidad de incidencia, la cual se pone en evidencia a través de sus acciones y los mensajes que transmite a sus visitantes.	El individuo está limitado por las barreras de su entorno que han impedido su pleno desarrollo, incluyendo el acceso a la cultura. Limitando el número de museos y exposiciones a los que puede asistir.

Como podemos ver en el cuadro, los mundos de cada sujeto son completamente diferentes, lo que dificulta la creación de mensajes efectivos que cumplan con la acción comunicativa. Sin embargo, de acuerdo con la teoría de Habermas, estas diferencias no son permanentes, sino que pueden modificarse. “La realidad es fenomenológica, es decir, el mundo no está ya dado, es menester constituir el mundo objetivo a través de la comunicación intersubjetiva” (Lizama, 1997: 21).

Tanto el mundo de vida como el mundo social pueden ser cambiados a través de tres herramientas: conocimiento, acción y lenguaje. El conocimiento es transmitido de generación en generación a través del mundo social, el cual se ve reflejado en el mundo de vida. Habermas define al conocimiento como los saberes previos de los actores que están implícitos durante sus interacciones. La importancia de estos saberes radica en su complementación de las condiciones de aceptabilidad de las emisiones lingüísticas, es decir, con base en su conocimiento previo, un actor calcula la veracidad del acto comunicativo y decide si lo acepta o no; lo cual define la posibilidad del entendimiento entre actores.

Estos saberes son el fundamento de la racionalidad comunicativa, la cual, a su vez, se convierte en la base de la acción comunicativa. “Para Habermas la racionalidad se funda en un saber, el cual se encarna en estructuras proposicionales, enunciados, que practican los sujetos capaces de lenguaje (acción comunicativa) y acción (acción teleológica), instancias, ambas, susceptibles de crítica y fundamentación, cuyos criterios de validez son, respectivamente, la verdad y el éxito” (Lizama, 1997: 34).

Es decir, a partir de los saberes previos, los actores crean su propia racionalidad comunicativa, con la cual ejercen el acto comunicativo, el cual es juzgado a partir de los criterios de validez y, en caso de considerarse verdadero, se podrá llegar al entendimiento entre ambos actores y llegar a un común acuerdo de sus acciones, cumpliendo efectivamente con la acción comunicativa que define Habermas.

Los criterios de validez son el factor clave que determina si el entendimiento se logra, pues para que la acción comunicativa sea efectiva ambos actores deben creer y aprobar la validez del argumento del otro; esta aprobación se deriva de su propia racionalidad comunicativa. De acuerdo con la teoría de Habermas, todas las acciones comunicativas se constituyen necesariamente sobre pretensiones de validez racional. “toda comunicación, en tanto que acción y relación intersubjetiva, presupone unas condiciones mínimas de validez que incluyen presuposiciones acerca de la verdad, la adecuación, la veracidad y la inteligibilidad” (Aguado, 2004: 74).

Aunque se menciona que el acto del habla debe ser correcto con el contexto normativo, Habermas aclara que no es posible analizar los actos de acción comunicativa como oraciones gramaticales (aunque éstas se utilicen para realizarlos) y que el lenguaje

sólo es relevante desde el punto de vista pragmático donde suceden los procesos de entendimiento, los cuales integran en un solo sistema los tres conceptos de mundo para “relativizar sus manifestaciones y pretensiones de validez a fin de que estas puedan ser puestas en tela de juicio por otros actores” (Lizama, 1997: 37).

Con el fin de poder analizar las pretensiones de validez, Habermas propone la “pragmática universal” basado en la teoría del significado de la filosofía analítica cuya hipótesis es que el significado de una oración proviene de sus condiciones de verdad. De acuerdo con esta pragmática, el papel docucionario de la oración es el componente que específica qué pretensión de validez plantea el hablante con su emisión, cómo la plantea y en defensa de qué lo hace (Habermas, 1981 citado en Lizama, 1997: 57).

Habermas divide nuevamente al mundo a partir de las pretensiones de validez que representan. La del mundo objetivo es la verdad, la del mundo social es la rectitud normativa y la del mundo interno es la veracidad. Con este argumento. Habermas defiende la idea de que un hablante, a través de la fuerza ilocucionaria de sus emisiones, puede convencer y motivar a un oyente de aceptar su propuesta y de esta forma crear una relación basada en un vínculo racionalmente motivado y aceptado (Lizama, 1997: 57).

Entonces, para lograr una acción comunicativa efectiva entre el museo y su visitante con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales debemos cuidar de que el mensaje cumpla con las siguientes características:

1. Toma en cuenta la sociedad en la que se desenvuelve el visitante, esto es, la cultura, la economía, la política, las normas sociales y su posición en la sociedad.
2. Toma en cuenta el mundo objetivo, social, subjetivo y mundo de vida del visitante. Esto es, piensa desde su perspectiva.
3. Derivado del punto anterior, toma en cuenta los saberes previos del visitante que fundamentan su racionalidad comunicativa.
4. Utiliza un lenguaje en común con el visitante.
5. Utiliza un canal apropiado, asegurándose de que el visitante pueda acceder al mensaje.
6. Cuenta con alguna de las pretensiones de validez. ¿Qué tipo de acto de habla es?
7. Cuenta con un objetivo específico. ¿Cuál es el fin ilocucionario del mensaje?
8. Cumple con los componentes proposicionales, ilocucionarios y expresivos.
9. Busca lograr el entendimiento.

Tomando esto en cuenta, el modelo que ilustra una acción comunicativa efectiva entre el museo y el visitante con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales queda de la siguiente manera:

Acción comunicativa efectiva Museo – Visitante con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

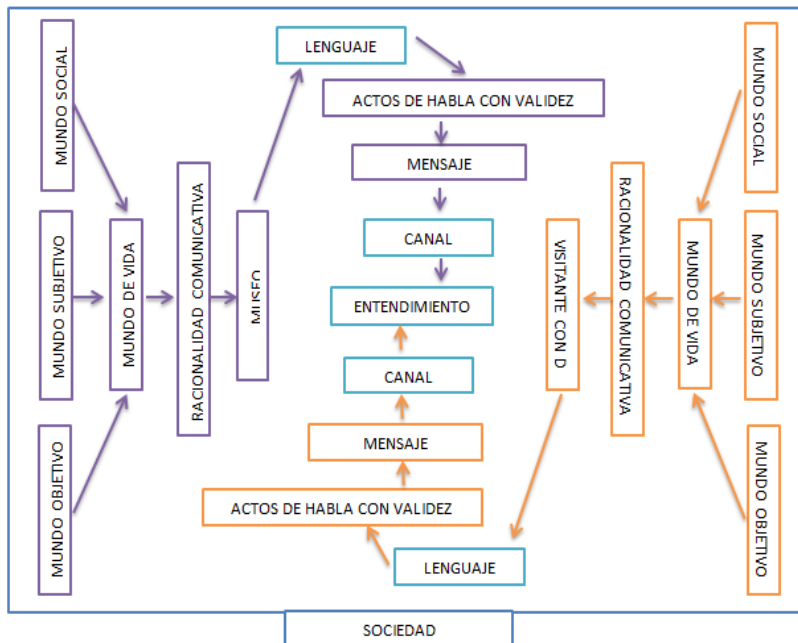


Fig. 14 Acción comunicativa efectiva Museo – visitante (elaboración propia)

Si se tiene cuidado de asegurar que el mensaje cumpla todas las características antes mencionadas al tomar en cuenta el modelo de comunicación por el cual se llega al entendimiento, entonces los museos podrán lograr una accesibilidad comunicativa completa. Recordando que la accesibilidad comunicativa es “la condición de los mensajes comunicativos, lograda a partir de medios, mecanismos y técnicas alternativas, así como un buen desarrollo de la acción comunicativa, que permite que estos sean entendidos, utilizados y practicados por todas las personas, incluyendo aquellas con limitaciones sensoriales, cognitivas y/o físicas”.

De esta forma, podemos definir 5 categorías, a partir de la definición de acción comunicativa y de los mundos de Habermas, que nos permitirán evaluar si un museo, y el contexto en el que se desarrolla, ha logrado la accesibilidad comunicativa:

1. **Accesibilidad del mundo objetivo:** refiere a la realidad compartida por todos, aquí se incluye la cultura, el conocimiento que se tiene acerca de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, los prejuicios y barreras

que puedan surgir de los mismos. Aquí también podemos incluir el entorno físico en donde se desarrollan los museos.

2. **Accesibilidad del mundo social:** también conocida como mundo normativo, aquí podemos incluir todas las leyes que se hayan promulgado al respecto de la accesibilidad de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.
3. **Accesibilidad del mundo subjetivo:** hace referencia a los estados de conciencia personales de cada individuo; aquí incluimos las características de adaptabilidad y flexibilidad que tienen los museos para poder adecuarse a las características individuales de cada uno de sus visitantes.
4. **Accesibilidad del mundo de vida:** siendo una combinación de los tres, pero limitado a una situación específica que involucra a mínimo dos agentes. Aquí incluimos la accesibilidad de los museos en sus cuatro componentes básicos: colección, espacio, operarios y usuarios.
5. **Accesibilidad comunicativa:** retomando los elementos de la acción comunicativa, aquí se incluye la accesibilidad que tiene la comunicación del museo, en tanto cumpla con un lenguaje y canales adecuados, actos de habla con pretensiones de validez racionales y mensajes que compartan el significado correcto; permitiendo que museos y visitantes lleguen al entendimiento.

A partir de estas categorías y de la lista elaborada por Pearson (1985) ¹⁵ se creó una lista de características que permite identificar si los museos son accesibles o no. Al mismo tiempo que visibiliza las áreas de oportunidad en las que deben trabajar para lograr la completa accesibilidad del museo, integrando la accesibilidad comunicativa en todos sus mensajes y cumpliendo con los estándares del diseño universal para espacios y procesos.

Lista para el diagnóstico de la accesibilidad en los museos

Elemento	Si	No
Accesibilidad del mundo objetivo (elementos fuera del control de los museos)		
Calles y banquetas de fácil acceso para las personas con limitaciones físicas.		
Transporte público accesible disponible en la ruta hacia el museo.		

¹⁵ Pearson (1985) Arts for everyone: Guidance on provision for disabled people citada en SECTUR (2018) Guía de reconocimientos de diseño universal para el sector turístico de la SECTUR.

Medios de comunicación masiva accesibles (Radio, Internet y Televisión).		
Ingreso accesible a establecimientos básicos (supermercados, tiendas departamentales, etc.).		
Escuelas accesibles para niños, adolescentes y adultos con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales.		
Hospitales accesibles para niños, adolescentes y adultos con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales.		
Actividades recreativas y turismo accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales e intelectuales.		
Accesibilidad del mundo social	Si	No
Cumplen con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación ¹⁶ .		
Existe un proceso de atención a incidentes de discriminación dentro del museo.		
Capacitación del personal para evitar actitudes discriminatorias inconscientes.		
Cumplen con la Norma Técnica Complementaria para el Proyecto Arquitectónico del Reglamento de Construcciones del Distrito Federal ¹⁷ .		
Cumplen con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad ¹⁸ .		
Cumplen con la Ley de Asistencia Social ¹⁹ .		
Cumplen con la Ley para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal ²⁰ .		
Accesibilidad del mundo subjetivo	Si	No
Tienen horarios de “silencio” por si algunas personas con limitaciones psicosociales o intelectuales lo necesitan.		

¹⁶ Actualizado en el 2016, consultar referencias.

¹⁷ Actualizado en el 2021, consultar referencias.

¹⁸ Actualizado en el 2023, consultar referencias.

¹⁹ Actualizado en el 2023, consultar referencias.

²⁰ Actualizado en el 2017, consultar referencias.

Visitas guiadas para personas con diferentes tipos de limitaciones para diferentes edades.		
Recorridos virtuales con audio y subtítulos.		
Talleres especializados para los diferentes tipos de discapacidad.		
Recorridos personalizados.		
Capacitación del personal para atender emergencias relacionadas con diferentes tipos de discapacidad.		
Espectáculos o programas culturales accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.		
Accesibilidad del mundo de vida	Si	No
Módulo de venta/atención para personas con silla de ruedas.		
Sala de exhibición con visibilidad hacia las obras para personas sobre sillas de ruedas y de pie.		
Iluminación sin reflejos en las superficies.		
Uso de réplicas en 3D y/o en alto relieve para su exploración con el tacto por personas con limitación visual.		
Mesas de manipulación para su uso por personas en sillas de ruedas y de pie.		
Ruta táctil que favorezca la experiencia.		
Capacitación del personal o del voluntariado sobre el trato adecuado a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales para los diferentes servicios.		
Capacitación del personal o del voluntariado sobre el trato adecuado a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que no sepan leer, ni escribir.		
Exposiciones móviles.		
Alarmas visuales y audibles de emergencia.		
Entorno y mobiliario accesible (Ej. Sanitarios con repisa para colocar objetos, lavabo de fácil apertura).		

Accesibilidad comunicativa	Si	No
Obras fáciles de percibir con la vista, tacto y oído.		
Salas de descubrimiento para su uso por personas en silla de ruedas y de pie.		
Página web accesible con información sobre los servicios para personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.		
Página web accesible para personas con limitaciones visual y auditiva que cumpla con los estándares de la WAI.		
Página web que permita verificar su accesibilidad a través de mecanismos que permitan conocer la opinión de las y los usuarios.		
Pruebas periódicas a la página Web para corroborar si sus contenidos o documentos son accesibles.		
Publicidad e información de servicios (sin lenguaje excluyente o discriminatorio) a través de mínimo dos formas de comunicación: visual, audible y/o táctil.		
Sistemas de orientación con señales para la ubicación de las áreas de servicio a través de mínimo dos sentidos: visual, audible y/o táctil.		
Información sobre el acceso al edificio y servicios disponibles, a través de mínimo dos formas de comunicación: visual, audible y/o táctil. Por ejemplo, folletos.		
Mapa de ubicación a través de mínimo dos formas de comunicación: visual, audible y/o táctil.		
Tablero de anuncios a través de mínimo dos formas de comunicación: visual, audible y/o táctil.		
Rótulos informativos de las obras a través de mínimo dos formas de comunicación: visual, audible y/o táctil.		
Visitas guiadas con intérprete de Lenguas de Señas Mexicano.		
Visitas guiadas para personas con limitación visual.		
Préstamo de audioguías.		
Explicaciones grabadas de las obras con subtítulos y en LSM.		

Explicaciones grabadas con bucle de inducción magnética.		
Explicaciones elaboradas con texto de lectura fácil y lenguaje inclusivo.		
Explicaciones elaboradas con pictogramas u otras formas de comunicación aumentativa.		
Aplicaciones móviles que faciliten el servicio para personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales: aplicaciones lazarillo o con reproducción de vídeo de Lenguaje de Señas Mexicano.		

Creación de mensajes con accesibilidad comunicativa

Como podemos ver, dentro de la categoría de accesibilidad comunicativa se encuentran todo tipo de mensajes, desde la creación de la página web y la publicidad, hasta las explicaciones y guías de las exposiciones; así como las obras de arte/artículos presentados dentro de los museos.

Para poder llegar a tener accesibilidad comunicativa, es necesario que todos los mensajes que se den, a través de los distintos canales estén diseñados en el mismo lenguaje (museo-visitante) y transmitan el significado esperado a través de actos de habla con pretensiones de validez que permitan llegar al entendimiento.

Para clarificar los puntos anteriores, desarrollaré dos mensajes diferentes que buscan cumplir con el mismo objetivo, sin embargo, solo uno de ellos lo logra. Posteriormente analizaré los mensajes con base en las características propuestas para explicarlos. En este caso elegí la obra de La Mona Lisa por ser una obra mundialmente famosa que cuenta con muchas réplicas hechas con distintas técnicas artísticas, algunas de ellas hechas específicamente para cumplir con las características del diseño universal.

Objetivo comunicativo: Presentar la pintura “La Mona Lisa” de Leonardo Da Vinci a las personas con limitaciones visuales.



Img.1 La Gioconda (Dominio público, s/f)

Mensaje 1: Imagen con textura



Img. 2 La Gioconda con textura (Pereira, s/f)

Mensaje 2: Imagen con relieve y textura



Img. 3 La Gioconda, cuadro accesible (París, 2015)

Img. 4 (Estudios Durero, 2015)

Para el ojo inexperto, ambos mensajes serían efectivos, pues apelan a la habilidad táctil de las personas con limitación visual. Sin embargo, el primer mensaje tiene un error, no existe una diferencia entre las texturas que permita al visitante diferenciar fácilmente las diferentes partes de la obra y, al mismo tiempo, las líneas que se utilizaron para crear el relieve dificultan la lectura de estas pues, sin intención, guían la mano del visitante hacia la base de la pintura. La falta de color es otro error pues muchas personas con limitación visual aún conservan cierto rango de visibilidad y gustan de observar los colores, aunque para ello tengan que acercarse mucho a la obra.

Por otro lado, el segundo mensaje se asegura de resaltar las partes importantes de la pintura para mostrarlas de manera más clara. El relieve es claro y difiere en cada una de las partes, por ejemplo, el cabello y la ropa. También hicieron un buen uso del color pues aumentaron la saturación a comparación de la obra original, lo cual permite a los visitantes con limitación visual apreciar las diferencias fácilmente.

Analizando los mensajes a partir de las características propuestas de la TAC podemos observar lo siguiente:

Características	Mensaje 1	Mensaje 2
Sociedad	La sociedad no está adaptada completamente para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.	La sociedad no está adaptada completamente para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, por lo que muchas veces se sienten aislados, para contrarrestar esto, es necesario que el museo haga sentir bienvenido al visitante.
Mundos del visitante	<p>El visitante no cuenta con el sentido de la vista por lo que utiliza el sentido del tacto para reconocer su mundo objetivo.</p> <p>Su mundo social es reducido, solo se relaciona con familiares y personas parecidas a él.</p> <p>Mundo subjetivo y mundo de vida son muy diferentes para cada visitante.</p>	<p>El visitante se relaciona completamente diferente con su mundo objetivo debido a la pérdida del sentido de la vista. Reconoce los objetos y las personas a partir de sus otros sentidos y, por lo mismo, le llaman la atención diferentes detalles.</p> <p>Su mundo social es reducido, pero de calidad, aunque, por lo general, pueden sufrir rechazos puesto que la mayoría de las personas no se sienten con confianza para tratarlos.</p> <p>Mundo subjetivo y mundo de vida son muy diferentes para cada visitante.</p>
Saberes previos	Se supone que el visitante no conoce al autor, ni la obra; pero si posee conocimientos básicos de lectura en braille, historia de México y otros conocimientos generales.	Se supone que el visitante no conoce al autor, ni la obra; pero si posee conocimientos básicos de historia. Puede que sepa leer en braille.
Lenguaje objetivo	Sentido del tacto.	Sentido de la vista limitado, Sentido del tacto y del oído muy

		desarrollado.
Canal	Imagen con textura.	Imagen con color, relieve y textura.
Pretensiones de validez	Reside en el respaldo institucional que tienen los guías.	Reside en el respaldo institucional que tienen los guías.
Objetivo	Presentar la obra del autor.	Comprender la obra del autor a través de la imagen.
Componentes	Se encuentran inmersos tanto en la imagen como en la explicación que da el guía.	Se encuentran inmersos tanto en la imagen como en la explicación que da el guía.
Entendimiento	No se logra el entendimiento.	Se da cuando el visitante comprende el mensaje que busca dar el artista con su obra.

Como podemos apreciar, ambos mensajes tienen muchas características en común, nos enfocaremos en sus diferencias para poder entender porque únicamente el segundo mensaje tiene la oportunidad de llegar al entendimiento.

Los mensajes difieren en 3 puntos importantes: el análisis del visitante, los saberes previos y el objetivo. En primer lugar, el mensaje 1 tiene mucha menos investigación y se deja llevar por prejuicios acerca de los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, denota su falta de investigación al suponer que las personas con limitaciones visuales se relacionan con su mundo objetivo únicamente a través del tacto. Al contrario, el mensaje 2 demuestra una comprensión más profunda del mundo y la sociedad en la que se desarrollan sus visitantes.

En segundo lugar, están los saberes previos, el mensaje 1 supone que los visitantes tienen muchos conocimientos que le facilitarán el reconocimiento de la obra. Por otro lado, el mensaje 2 tiene una visión más realista de los visitantes y reconoce que no todos cuentan con las mismas habilidades para desarrollarse en su entorno.

Finalmente, está el objetivo, el mensaje 1 busca únicamente presentar la obra a los visitantes, sin tomar en cuenta el mensaje del autor; si bien es posible que se busque implícitamente que los visitantes entiendan el mensaje del autor, es importante señalarlo en el objetivo pues de esta forma se busca de forma activa y creativa formas o diseños que permitan al visitante comprender el mensaje. El mensaje 2 cumple con estas características.

Es muy común que los museos caigan en este error, calificándose como accesibles cuando en realidad sus mensajes no llegan a ser comprendidos por los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. También es importante mencionar que el camino hacia la accesibilidad comunicativa evoluciona con el tiempo, es fundamental mantener abierta las puertas a la innovación para el constante mejoramiento de las exposiciones y las instalaciones buscando ofrecer un mejor servicio y una mejor experiencia a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Por ejemplo, gracias a la tecnología desarrollada por Marc Dillon en su proyecto Unseen Art, se logró transformar de manera radical la pintura de la Mona Lisa, convirtiéndola completamente en una escultura, lo cual permite a los visitantes con limitaciones visuales, y a todos los visitantes en general, adentrarse de una manera más profunda en la obra del artista Leonardo Da Vinci y mejora su experiencia táctil al darle a los visitantes más espacio y formas para explorar.

El trabajo realizado en las obras aquí analizadas es verdaderamente extraordinario e importante, pues favorece el desarrollo de una sociedad inclusiva para todas las personas. Sin embargo, debemos recordar que el camino a la accesibilidad es continuo y considerar que siempre se pueden hacer mejoras en el futuro. Por mencionar un ejemplo, se podría agregar color a la obra de Marc Dillon para las personas con un rango de vista limitado pero existente.



Img. 5 Busto de La Mona Lisa (Dillon, s/f)

Para que un museo sea verdaderamente accesible debe mandar los mensajes adecuados durante toda la ruta del visitante (“customer journey” en inglés), lo cual incluye los mensajes que se mandan antes y después de la visita a las instalaciones.

De acuerdo con Matthew Cock, CEO de Vocaleyes (organización dedicada a brindar audio descripciones), un error común en el que caen los museos es el olvidar la accesibilidad de sus páginas web. Con el fin de examinar la disparidad entre la asistencia a los museos y patrimonios de la humanidad de los visitantes sin limitaciones

y aquellos con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en Inglaterra, Matthew Cock analizó alrededor de 1700 páginas web y descubrió que la mayoría de ellas no contaba con accesibilidad web, lo que da una posible razón a la disparidad mencionada.

Concluyó que muchas veces los sitios web carecen de información descriptiva sobre las facilidades que tiene el museo y las indicaciones para llegar al mismo; de igual forma, las configuraciones de las páginas dificultan la lectura de la información para personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Además de esto, Cock menciona que el lenguaje burocrático e impersonal utilizado en las páginas muchas veces se convierte en otra barrera: “Esta no es la audiencia para este tipo de lenguaje, este debería ayudar al visitante potencial, no reflejar las políticas internas del museo. Uno debe pensar en la audiencia a la que estás escribiendo”.

Con esta cita, Cock describe uno de los pasos más importantes para lograr la accesibilidad comunicativa: pensar en la audiencia a la que te estás dirigiendo. El entendimiento es el objetivo último al que debería aspirar cualquier mensaje comunicativo, para ello es muy importante desarrollar bien nuestras acciones comunicativas.

En su trabajo, Habermas deja clara la importancia de desarrollar la acción comunicativa ya que el reasentamiento de los conocimientos, obligaciones y elementos expresivos sobre una base lingüística hace posible que los medios comunicativos desempeñen nuevas funciones: transmitir el saber culturalmente acumulado y coordinar la acción. En estas funciones, los actos comunicativos sirven para cumplir las normas ajustadas a cada contexto, y la socialización de los actores sirve para la instauración de controles internos de comportamiento y para la formación de estructuras de la personalidad (Lizama, 1997: 74).

Guía para la accesibilidad comunicativa

Con este objetivo en mente, he decidido desarrollar una guía que permitirá a los museos lograr la accesibilidad comunicativa a través de mensajes efectivos que logren el entendimiento con los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Para la elaboración de esta guía he tomado en cuenta los manuales de accesibilidad citados en las referencias, así como la investigación previamente expuesta.

La guía se divide en 12 pasos, los cuales he dividido en múltiples subtítulos para hacer la guía lo más detallada y clara posible. El camino hacia la accesibilidad comunicativa es largo, pero no por ello debe ser complicado, los pasos propuestos a continuación tienen como objetivo facilitar lo más posible el trabajo de los museos para motivarlos a tomar el camino hacia la accesibilidad.

Es importante recordar que para que un museo se considere inclusivo debe ser accesible en 3 aspectos: física, comunicativa y cognitivamente; la siguiente guía engloba únicamente los 2 últimos aspectos puesto que, como se explicó al inicio del trabajo, existen numerosos manuales detallados y normativas respecto a la accesibilidad arquitectónica de los museos. La siguiente guía está pensada para ejecutarse en conjunto con las modificaciones físicas apropiadas.

Desglose de la guía para la accesibilidad comunicativa

1. Planteamiento holístico
2. Comité de accesibilidad
3. Definición de las nuevas políticas de seguridad y atención
4. Planeación General
 - a. Plan de comunicación
5. Objetivos²¹
6. Diagnóstico
7. Investigación
8. Arquitectura del plan de comunicación
9. Diseño de los mensajes
10. Planeación de tiempo y recursos
11. Ejecución
12. Evaluación

1. Planteamiento holístico

Este es el primer paso de cualquier proyecto, en donde se plantea el problema y comienza la búsqueda de la solución. En el caso de la accesibilidad comunicativa, el problema implica varios retos como la actualización tecnológica del museo, el cambio de sus políticas internas o la modificación de sus instalaciones y exposiciones; eso sin contar los cambios culturales a los que deben enfrentarse, pues ya hemos hablado de los prejuicios aún existentes en contra de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en la sociedad mexicana que deberán ser enfrentados antes de lograr cualquier avance en el proyecto.

Dentro del planteamiento se proponen las primeras iniciativas para la resolución del problema, las cuales serán desarrolladas más adelante. Sin embargo, desde este momento se puede aproximar cómo será el avance del proyecto dependiendo del nivel

²¹ A partir de este punto, se ahondará en los últimos pasos de la planeación general, puesto que implican el desarrollo de los mensajes per se, es decir, a partir de este punto se explica cómo elaborar un mensaje efectivo para alcanzar el entendimiento con los visitantes.

de compromiso de los involucrados, su nivel de preparación y el presupuesto o herramientas disponibles.

2. Comité de accesibilidad

Para iniciar un proyecto de accesibilidad es importante nombrar un comité que estará a cargo de este; designando a personas encargadas de las distintas estrategias o etapas, de esta forma se puede desarrollar el proyecto de manera ordenada y clara.

Una vez formado este comité, se debe definir la misión, visión y valores de este como sucede con cualquier tipo de organización. Esto con el objetivo de aumentar el compromiso de los involucrados y garantizar el desarrollo del proyecto; lo ideal sería que en un futuro el museo integrara en su propio corazón ideológico la misión, visión y valores del comité para asegurar el cumplimiento de la accesibilidad comunicativa.

2.1 Miembros del comité

El comité ideal debería incluir al menos una persona por cada categoría por las siguientes razones:

- Una persona clave del museo, capaz de influenciar las decisiones de la administración: es la forma más sencilla para acelerar el desarrollo del proyecto, pues de esta forma se reducen bastante los tiempos de aprobación de cada una de las iniciativas.
- Voluntario a cargo con o sin conocimiento de accesibilidad: para desarrollar el proyecto de manera organizada desde un inicio, es necesario contar con una persona a cargo que divida y supervise las actividades a realizar.
- Una persona con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales: dado que ellas son el público objetivo del proyecto, es muy importante contar con su opinión durante el desarrollo de este. Las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales son las más indicadas para evaluar las iniciativas y actividades propuestas.
- Un especialista/consultor en accesibilidad museográfica (opcional): no necesariamente debe ser consultor profesional, puede ser simplemente una persona con mucha experiencia en el tema que sea capaz de proponer soluciones a los problemas de accesibilidad y aconsejar durante el desarrollo del proyecto.
- Voluntarios: son el cuerpo del proyecto, se encargarán de desarrollar las iniciativas y propuestas del comité.

Quisiera recalcar la importancia de incluir a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en el desarrollo del proyecto, de no ser posible integrarlas al comité se debería pensar en tener su contacto para poder consultarlas, quizá incluso

formar un “grupo de consulta” con varias personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Para formar este grupo se pueden visitar escuelas u organizaciones especializadas en brindar servicios a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Finalmente, cabe mencionar que los miembros del Comité fueron sugeridos para conseguir el óptimo desarrollo del proyecto pero no son absolutamente necesarios; se pueden buscar soluciones para suplir la ausencia de algunos de ellos como la alianza con instituciones para personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales donde se hagan grupos focales para probar las estrategias; también se pueden agendar sesiones específicas con consultores de accesibilidad para obtener sus observaciones en las estrategias y modelos.

3. Definición de las nuevas políticas de seguridad y atención

Una de las primeras tareas del comité debe ser asegurar la creación de nuevas políticas de seguridad y atención que se integren a la normativa del museo para asegurar la priorización del proyecto, así como respaldar los futuros cambios y proyectos que se deberán realizar para lograr la accesibilidad del museo.

4. Planeación general

Antes de emprender cualquier proyecto, debemos planear cuáles serán las estrategias por seguir. En este caso particular, dado el enfoque en los mensajes comunicativos, propongo la creación de un plan de comunicación; para este punto se revisaron las propuestas de plan de comunicación de los autores Gonzales Nápoles, Fernando Martín y Andrés Saab Aljure.

Los pasos de un plan de comunicación son los siguientes:

- a) Objetivos
- b) Diagnóstico
 - (1) Análisis interno
 - (2) Análisis externo
 - 1. Asociaciones posibles
 - (3) Accesibilidad
 - 1. Cuadro de diagnóstico
 - 2. Criterios del diseño universal
 - (4) Cuadro FODA
 - 1. Filosofía de la organización
 - 2. Estructura y organización del museo
 - 3. Normas y políticas del museo
 - 4. Servicios ofrecidos

- 5. Inventario
- 6. Herramientas disponibles

- c) Investigación exhaustiva
- d) Arquitectura del plan de comunicación
 - (1) Establecimiento de prioridades
- e) Diseño de los mensajes
- f) Planeación de tiempo y recursos
- g) Ejecución del plan
- h) Evaluación

Para fines prácticos, se explicarán cada uno de los pasos con detenimiento más adelante. Sin embargo, lo importante de este apartado es tener claro que, para elaborar mensajes efectivos, es necesario tener un programa para darles seguimiento.

5. Objetivos

Los objetivos del plan de comunicación son diferentes a los establecidos en el comité de accesibilidad, si bien, van de la mano. Los objetivos del plan van enfocados a los objetivos comunicativos que se esperan obtener al desarrollar el plan. Un ejemplo de objetivo podría ser el siguiente:

“Crear mensajes que sean accesibles comunicativamente para que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales comprendan el significado de las exposiciones”.

Los objetivos deben ser claros, concisos, directos y breves; por ello se propone que se siga la metodología SMART para redactarlos. La metodología SMART indica que para redactar un buen objetivo se debe asegurar el cumplimiento de las siguientes características:

- Specific / **específicos**. Responde a la pregunta **¿Qué?** Debemos definir qué queremos conseguir con el plan.
- Measurable / **medibles**. Responde a la pregunta **¿Cuánto?** Un buen objetivo debe poder medirse con facilidad, pues necesitamos una medida para saber si lo estamos alcanzando. En redes sociales, usualmente se utilizan los KPIs.
- Attainable / **alcanzable**. Responde a la pregunta **¿Cómo?** Se refiere a poner metas realistas, donde la probabilidad de lograrlas sea muy alta. Debemos poner metas “humanamente” posibles, de otra forma, nos desmotivaremos al no ser capaz de alcanzarlas.
- Relevant / **relevante**. Responde a la pregunta **¿Con qué?** Los objetivos deben ser relevantes para la organización, si no, no tiene caso gastar recursos en ellos, debemos definir cuál es el beneficio que se obtiene al cumplir el objetivo.

Además, se deben tomar en cuenta los recursos y las herramientas disponibles para lograrlo.

- Time based / **tiempo**. Responde a la pregunta **¿Cuándo?** Se debe programar un tiempo límite para cumplir con el objetivo, un marco temporal permite agilizar el desarrollo del plan.

Finalmente, para ayudar con la redacción, los objetivos habituales de los planes de comunicación están relacionados con alguno de los siguientes temas: fortalecimiento de la imagen de la organización/marca, desarrollo de la estrategia de comunicación interna, incremento de la cuota de mercado, incremento de la tasa de fidelización.

6. Diagnóstico

Antes de iniciar con el desarrollo de los mensajes, es importante conocer la situación en la que se encuentra parado el museo; es decir, ¿Cuáles son sus herramientas/habilidades? Y ¿Qué tan accesible es? Respondiendo a esta pregunta podemos entonces definir las carencias que tiene el museo respecto a la accesibilidad y crear una forma de volverlas oportunidades.

Para hacer un diagnóstico completo del museo, propongo dividirlo en 4 pasos: los primeros 2 serían un análisis interno y externo del museo para tener un panorama general del mismo, posteriormente se debería hacer un análisis enfocado a la accesibilidad comunicativa del mismo y, finalmente, expresar los datos encontrados en una matriz FODA (Duarte, 2017) para resaltar las oportunidades y amenazas presentes.

En el análisis se deben revisar los siguientes puntos:

- Entorno
- Sector
- Mercado (competidores y clientes)
- Proveedores
- Distribuidores
- Mapa de públicos, percepciones, necesidades e intereses
- Notoriedad e imagen real (según los públicos relevantes)

En el análisis externo se deben revisar los siguientes puntos:

- Antecedentes/historia
- Filosofía de la organización
- Objetivos estratégicos y funcionales de la organización
- Resultados y proyecciones
- Producto, servicio o actividad que desarrolla

- Organización, estructura y política de la organización
- Procesos y normas
- Plataforma de comunicación – ámbito institucional, interno y mercadológico
- Notoriedad e imagen ideal de la organización
- Públicos internos, percepciones, necesidades y expectativas
- Herramientas, canales y códigos de la organización.

Para el análisis de accesibilidad propongo que se utilice el cuadro que elaboré en este mismo capítulo. Además de este cuadro, se deberían tomar en cuenta si los mensajes del museo cumplen con los criterios del diseño universal²².

Finalmente, los datos recabados en los análisis anteriores se pueden utilizar para elaborar una matriz FODA. Las siglas FODA hacen referencia a las siguientes palabras: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

Una vez identificadas las fortalezas y debilidades a partir del resultado obtenido de los análisis, se puede hacer una aproximación respecto a cuáles son las posibles oportunidades y amenazas del museo; las cuales deberán retomarse en el diseño de las estrategias.

A continuación, definiré cada uno de los rubros de la matriz y algunas preguntas que nos ayudarán a llenarlos.

- Fortalezas: Capacidades especiales y recursos con los que cuenta el museo. ¿Qué actividades hace el museo mejor que otros? ¿Posee inventarios que aventajen a su competencia? ¿Es reconocido por alguna característica en especial? ¿Qué tan fuerte es su participación en el mercado? ¿Por qué? ¿El equipo está comprometido con la visión del museo?
- Oportunidades: Factores que resultan positivos y favorables en el entorno del museo. ¿El mercado de los museos está en crecimiento? ¿Las exposiciones y actividades del museo satisfacen las necesidades de la comunidad o pueden adaptarse para hacerlo? ¿Existen facilidades o apoyos por parte del gobierno? ¿Existen nuevas tecnologías que el museo puede aprovechar?
- Debilidades: Factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia ¿En qué exposiciones o actividades calificamos peor que otros museos? ¿Por qué? ¿Se debe a la falta de recursos, al mal manejo de éstos, a una mala organización o a una falta de compromiso por parte del equipo?

²² Citados en el capítulo 2 del presente trabajo.

- Amenazas: Situaciones que provienen del entorno atentando contra la estabilidad del museo. ¿Qué cosas otros museos hacen mejor que nosotros? ¿Existen obstáculos normativos, legales o impositivos a los que debe enfrentarse el museo? ¿Algún cambio en la normativa legal afecta negativamente al museo? ¿Algún cambio en el modo de consumo de la comunidad amenaza el futuro del museo?

A continuación, agregaré un ejemplo de cómo debería lucir la matriz y qué factores se podrían tomar en cuenta en cada rubro; cabe aclarar que la localización de los factores mencionados dependerá enteramente del análisis previo realizado.

Fortalezas	Debilidades
Filosofía de la organización Herramientas disponibles (Inventario) Asociaciones con artistas	Mala estructura y organización del museo Falta de entrenamiento de voluntarios Falta de compromiso del equipo
Oportunidades	Amenazas
Asociaciones posibles Nuevas tecnologías disponibles Nuevas actividades adaptadas a las necesidades de la comunidad	Cambio en las políticas públicas Obstáculos legales, normativos o impositivos Cambio en el modo de consumo

Por último, se deben cruzar los factores de la matriz para profundizar en el análisis y comenzar con el desarrollo de las estrategias. El cruce de los factores puede seguir la siguiente estructura:

Factores internos	Lista de fortalezas	Lista de debilidades
Factores externos		
Lista de oportunidades	F+O Estrategia ofensiva ¿Qué fortalezas podemos ocupar para aprovechar las oportunidades que se	D+O Estrategia de reorientación ¿Qué debilidades debemos fortalecer para aprovechar las

	nos presentan?	oportunidades?
Lista de amenazas	F+A Estrategia defensiva ¿Qué fortalezas podemos ocupar para hacer frente a las amenazas que se nos presentan?	D+A Estrategia de supervivencia ¿Qué debilidades debemos fortalecer para no perecer ante las amenazas?

7. Investigación

Una vez definido el diagnóstico, es importante ahondar en la investigación sobre los requisitos necesarios (estén normalizados o no) para lograr la accesibilidad comunicativa, así como de herramientas y técnicas disponibles para obtenerla. A continuación, agregaré una guía de los conceptos importantes que deben revisarse, posteriormente, cuando se tenga una idea general del panorama se pueden revisar a profundidad las herramientas, técnicas y requisitos pertinentes para el museo en específico; posteriormente se puede comenzar con la elaboración de las estrategias.

7.1 Turismo accesible

El turismo accesible es el concepto utilizado para englobar la accesibilidad de una zona turística y, por lo general, define a un turismo especializado en diseñar viajes adaptados según el tipo de limitaciones y las necesidades de cada persona. En otras palabras, el turismo accesible busca lograr que toda la cadena de valor turística (transporte-hoteles-atractivosturísticos-excursiones-restaurantes) sean adecuados para un disfrute pleno, con independencia y dignidad de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Esta accesibilidad se logra a través de la eliminación de barreras físicas, sociales, de comunicación, culturales, entre otras.

La Organización Mundial del Turismo (OMT) se encarga de promover un turismo responsable, sostenible y accesible para todos; el organismo perteneciente a la ONU aboga por un turismo accesible que contribuya al crecimiento económico, a un desarrollo incluyente ya la sostenibilidad ambiental.

7.1.1 ¿Cuáles son los beneficios de unirse al turismo accesible?

El mercado del turismo accesible tiene un gran potencial, de acuerdo con cifras de la OMS existen más de 1000 millones de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en el mundo. En el 2010 se estimaba el mercado potencial del turismo

accesible en 54, 80 y 85 millones de dólares en Estados Unidos, la Unión Europea y América Latina respectivamente.

Algunas de las ventajas económicas de considerar a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales como público objetivo son las siguientes:

- Las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y adultos mayores siempre viajan acompañadas, lo que aumenta el mercado potencial de este tipo de turismo.
- Suelen viajar en cualquier época del año, lo que agranda el rango de atención disponible.
- Suelen pagar más por un servicio que se adapte a sus necesidades, lo que expresa una menor sensibilidad al precio de los servicios.
- Son un efecto económico multiplicador dado que suelen requerir servicios adicionales como alquiler de sillas de ruedas, cuidadores o compra de medicamentos.
- Suelen repetir y recomendar el viaje si han tenido una buena experiencia.

Finalmente, al hacer los destinos inclusivos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales se logra mejorar la experiencia de todos los visitantes, lo que a su vez mejora la imagen del destino y aumenta su popularidad.

7.2 Definición de Personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; diseño universal y accesibilidad.

En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se definió a las personas con discapacidad, como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

A su vez, define el diseño universal como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”; de la misma forma, no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, cuando se necesiten.

Finalmente, define la accesibilidad como las “medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales”.

7.2.1 Mundos de vida

Para poder elaborar mensajes efectivos, es vital comprender el mundo de vida de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales pues a partir de este se decodifican los mensajes recibidos.

Puesto que la experiencia de la discapacidad es única para cada individuo, no sólo porque la manifestación concreta de la enfermedad, desorden o lesión es única, sino porque esa condición de salud estará influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, antecedentes y bases emocionales, construcciones psicológicas e intelectuales, hasta el contexto físico, social y cultural en el que la persona vive), ello da pie para sugerir la imposibilidad de crear un lenguaje transcultural común para las tres dimensiones de la discapacidad.

Y ello también porque no sólo las experiencias individuales de discapacidad son únicas, sino porque las percepciones y actitudes hacia la discapacidad son muy relativas, ya que están sujetas a interpretaciones culturales que dependen de valores, contexto, lugar y tiempo sociohistórico, así como de la perspectiva del estatus social del observador. La discapacidad y su construcción social varían de una sociedad a otra y de una a otra época, y van evolucionando con el tiempo (Ütsün, T.B et al, 2001 en García y Sarabia: 2001).

Para representar las interacciones antes mencionadas, la OMS en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías (CIDDM) de 1980 propone el siguiente esquema, el cual nos sirve para estudiar los mundos de vida de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales:

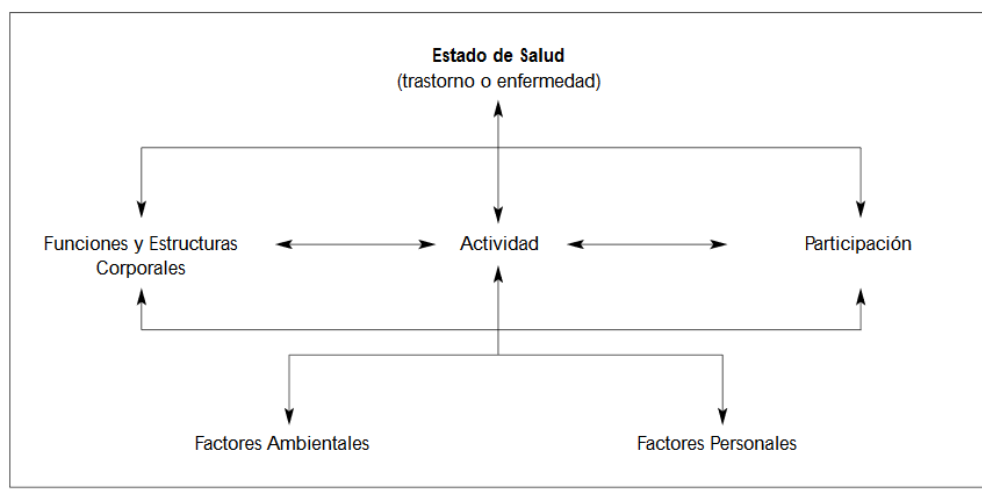


Fig. 15 Entorno de las personas con discapacidad (CIDDM, 1980)

A partir de este esquema propone una nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), el cual queda de la siguiente manera:

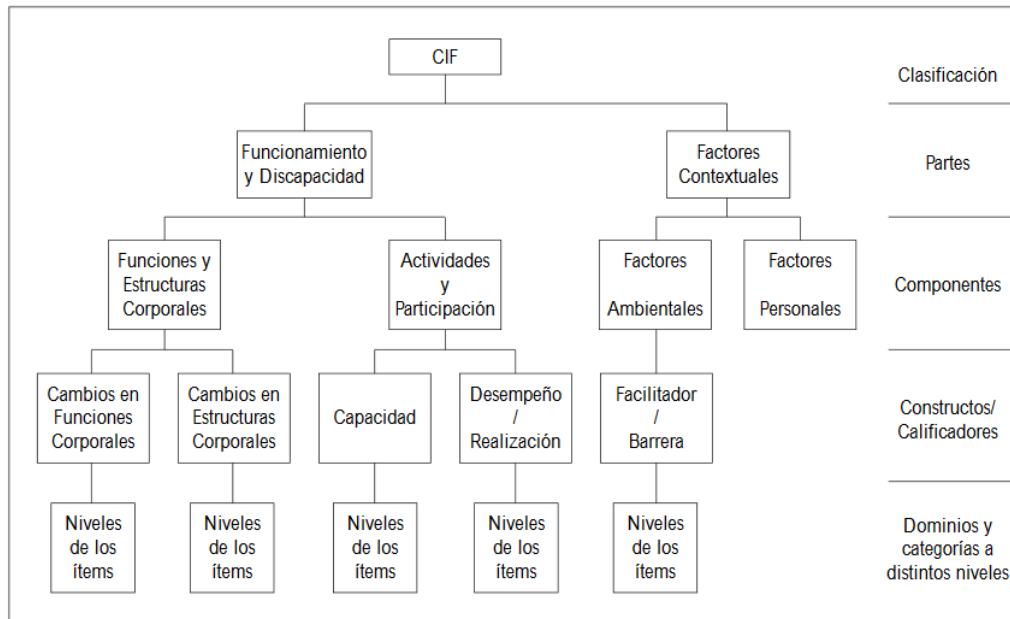


Fig. 16 Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIDDM, 1980)

Retomando esta clasificación se pueden analizar los mundos de vida de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, de manera que se logre profundizar en su entendimiento. De forma que se observe no solo el funcionamiento y la discapacidad del individuo, sino también los factores ambientales (barreras) y personales que lo rodean.

7.2.2 Tipos de discapacidad

Si bien ya aclaramos que la discapacidad no es el único factor que afecta a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, si es importante distinguirlas y comprender cómo éstas modifican su interacción con el mundo; para ello propongo revisar la clasificación de los tipos de discapacidad propuesta por la INEGI que comprende los siguientes conceptos, así como las descripciones presentadas por el autor Zúñiga en su Manual de accesibilidad:

- Discapacidades sensoriales y de la comunicación

Comprende las discapacidades para ver, oír y hablar

Discapacidades para ver	
Incluye las descripciones que se relacionan con la pérdida total de la visión, debilidad visual y otras limitaciones que no pueden ser	Tienen dificultad para detectar obstáculos, determinar direcciones, dar seguimiento a itinerarios, localizar objetos, leer textos y obtener la

superadas con el uso de lentes.	información de gráficos.
Discapacidades para oír	
Incluye las descripciones que se relacionan con la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, la debilidad auditiva o con la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o ambos oídos.	Tienen problemas para obtener información ofrecida mediante señales acústicas, incluyendo señales y advertencias. Su capacidad de relación intercambio con otras personas es limitada y pueden sentirse aislados respecto al entorno.
Discapacidades para hablar	
Pérdida total del habla	Tienen problemas para comunicarse con los demás y dar a entender lo que necesitan.
Discapacidades de la comunicación y comprensión del lenguaje	
Incluye la incapacidad para generar, emitir y comprender mensajes de habla. Comprende las limitaciones importantes, graves o severas del lenguaje que impiden la producción de mensajes claros y comprensibles.	Tienen problemas para entender y comunicarse con los demás, no comprenden mensajes complejos y tienen dificultad para seguir indicaciones.

➤ Discapacidades motrices

Comprende a las personas que presentan discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana

Discapacidades de las extremidades inferiores, tronco, cuello y cabeza	
Comprende a las personas con limitaciones para moverse o caminar debido a la falta total o parcial de sus piernas, así como aquellas que no tienen movimiento en éstas o que tienen alguna restricción de movimiento de forma que necesitan la ayuda de otra persona o de algún instrumento	Tienen dificultad para superar pendientes pronunciadas, desniveles y escalones. Además de pasar por espacios estrechos, recorrer trayectos largos sin descanso, abrir y cerrar puertas, mantener el equilibrio, sentarse y levantarse sin ayuda y accionar mecanismos que precisen las

(silla de rueda, andadera, prótesis). Incluye a las personas con limitaciones para doblarse, estirarse, agacharse y todas aquellas discapacidades de movimiento de tronco, cuello y cabeza (excepto parálisis facial).	dos manos. Existe la posibilidad de caerse o tropezarse y, por tanto, necesitar ayudas técnicas. Además, en el caso de las personas con sillas de ruedas, su área de visión se encuentra limitada.
Discapacidades de las extremidades superiores	
Comprende a las personas con limitaciones para utilizar sus brazos y manos por la pérdida total o parcial de ellos, y aquellas personas que aun teniendo sus miembros superiores han perdido el movimiento, por lo que no pueden realizar actividades propias de la vida cotidiana.	Tienen dificultad para manejar objetos con las manos, abrir y cerrar puertas, accionar mecanismos y realizar acciones que requieran habilidades motrices finas.

➤ **Discapacidades mentales**

Incluye a las personas que presentan discapacidades para aprender y para comportarse, tanto en actividades de la vida diaria como en su relación con otras personas.

Discapacidades intelectuales	
Comprende las discapacidades intelectuales que se manifiestan como retraso o deficiencia mental y pérdida de la memoria. Incluye a las personas que presentan una capacidad intelectual inferior al promedio de las que tienen su edad, grado de estudios y nivel sociocultural, por lo cual se les dificulta realizar una o varias de las actividades de la vida cotidiana.	Tienen dificultad para asearse, realizar acciones que requieran habilidades motrices finas, comunicarse y entender mensajes complejos, concentrarse y aprender nueva información, desplazarse en sitios públicos y adaptarse al entorno. Suelen tener temor a lugares oscuros y los ruidos altos desencadenan un desequilibrio emocional.
Discapacidades conductuales y mentales	
Comprende las discapacidades de moderadas a severas que se	Tienen dificultad para interpretar y responder adecuadamente a

manifiestan en el comportamiento o manera de conducirse de las personas, tanto en las actividades de la vida diaria como en su relación con otros.	acontecimientos externos, identificar debidamente a objetos, personas, dimensiones de tiempo y espacio; así como distinguir la realidad de la fantasía; por lo anterior tienen perturbaciones severas en sus relaciones con los demás.
--	--

➤ **Discapacidades múltiples**

Comprende a aquellas personas que cuentan con dos o más discapacidades anteriormente descritas.

➤ **Otras discapacidades**

Incluye malformaciones de cualquier parte del cuerpo siempre y cuando no impliquen una limitación del movimiento, deficiencias de los órganos internos que implican un trasplante y descripciones que aluden a situaciones en donde las personas dependen de instrumentos o aparatos para mantenerse con vida. Asimismo, comprende las deficiencias orgánicas que implican discapacidades referentes al corazón, pulmones, riñones e hígado, así como otras que son metabólicas o sanguíneas como hemofilia o diabetes grave.

Finalmente, incluye enfermedades mortales que implican discapacidad, así como enfermedades crónicas degenerativas que, dependiendo de su gravedad, implican una limitación en la realización de sus actividades diarias y pueden presentar cualquiera de las dificultades antes mencionadas.

7.3 Barreras

Las barreras son definidas como “aquellos obstáculos que las personas con discapacidad tienen que enfrentar en los diferentes escenarios en los que se desarrollan durante la vida, impidiéndoles o limitando su movilidad, su circulación, la posibilidad de mantenerse informadas, de poder comunicarse y de entender mensajes o cualquier dato, atentando así contra el ejercicio de sus derechos en igualdad de oportunidades y su calidad de vida” (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación: 2006).

El Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Gobierno de Estados Unidos ha clasificado las barreras en 7 categorías: barreras de actitud, barreras de comunicación, barreras físicas, barreras políticas, barreras programáticas, barreras

sociales y barreras de transporte; las cuales se han explicado a detalle en el capítulo 1 del presente trabajo.

7.4 Normas y leyes respecto a la discapacidad y accesibilidad

La normativa cambia de acuerdo con el país, estado, región y servicio que se ofrezca. En el capítulo 1 del presente trabajo se han expuesto algunas de las normativas relevantes en el caso de la Ciudad de México. Sin embargo, ello solo representa un pequeño porcentaje de la cantidad de leyes, normas y análisis que se han publicado respecto al tema, por lo tanto, para mayor profundidad recomiendo revisar el “Informe especial sobre el Derecho a la Accesibilidad de las Personas con Discapacidad” de la CNDH, el cual contiene una lista exhaustiva de la normativa vigente en México.

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-08/IE-Accesibilidad.pdf>

Así mismo, considero importante consultar las siguientes leyes:

- Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Ley de la accesibilidad para la Ciudad de México
<https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf>

7.5 Manuales de accesibilidad

Además de la normativa publicada, se han creado muchos manuales para fomentar y guiar la accesibilidad, los cuales recomiendo revisar antes de comenzar con el diseño de las estrategias. En el caso de la accesibilidad física, es posible encontrar manuales específicos que expliquen los servicios y modificaciones necesarias requeridas para obtenerla.

Existen muchos manuales que ofrecen especificaciones arquitectónicas para la accesibilidad física, pero; para la Ciudad de México, el Manual de Normas Técnicas de Accesibilidad de la INDEPEDI publicado en el 2016 funciona como normativa oficial para volver accesibles todos los espacios físicos:

- <http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/documentos/ManualNormasTecnicasAccesibilidad.pdf>

Por otro lado, existen otro tipo de manuales que abarcan un concepto más integral de la accesibilidad y buscan acabar todos los tipos de barreras, incluyendo las físicas. Si bien, el presente trabajo ofrece una guía que cumple con el mismo objetivo de dichos manuales, se pueden encontrar diferentes estrategias, explicaciones, técnicas o herramientas que nos ayuden en la creación de los mensajes.

Algunos de los manuales a consultar son los siguientes:

- L. Zúñiga - Manual de accesibilidad para museos
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8605/1/2019_Zuniga_Manual-de-accesibilidad-para-museos.pdf
- E. Lanzamares – Guía de accesibilidad en museos
https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/publicacion_accesibilidad_corregida_28_05.pdf
- J. Salmen – Everyone’s welcome: The Americans with disabilities act and museums <https://eric.ed.gov/?id=ED437754>
- German Federation of Blind and Partially Sighted – Guideline to ensure accessibility to museums and exhibitions for the blind and partially sighted: <https://www.accessibletourism.org/resources/museums-and-exhibitions-accessible-for-visually-impaired---guidelines-20111.pdf>
- Art Beyond Sight – Museum access: inclusive practices in museums: <http://www.artbeyondsight.org/dic/module-6-museum-access-inclusive-practices-by-museum-teams/museum-access-inclusive-practices-by-museum-teams/>
- Espinosa y C. Bonmatí – Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural.

7.6 Herramientas

Dado que el presente trabajo se enfoca en la accesibilidad comunicativa, a continuación, mencionare las herramientas más comunes que se utilizan para crear los mensajes para personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Limitación visual	Limitación auditiva	Limitación comunicativa, intelectual y conductual
Braille	Interprete en Lengua de Señas	Sintética fácil de comprender
Macrotipos	Subtitulado grabado y en directo	Lenguaje fácil
Textos en relieve	Lengua de señas	Pictogramas
Recursos táctiles	Bucle magnético o de inducción	Acompañamiento humano
Audiodescripción, alternativas sonoras:	Signoguías	Ascensores acristalados
Audiolibros, audioguías.		Macrotipos
Alto contraste (texto/figura,		

fondo)	Videoguías	Luminosidad de espacios
Tecnología: magnificadores, lectores de pantalla	Alarmas luminosas	Franjas guías
Franjas guías	Ascensores acristalados	Maquetas táctiles
Sistema Constanz		Guías multimedia
Tecnologías de orientación y localización (GPS, NFS, Beacons)		
Sistemas de Activación Automática (NFS, QR)		

8. Arquitectura del plan de comunicación

Para poder hacer accesible toda la ruta comunicativa de los museos, es importante conocer el proceso de comunicación que atraviesa el visitante antes, durante y después de su visita.

Este proceso es nombrado por la autora Liz Zúñiga en su Manual de accesibilidad para museos como “Cadena de accesibilidad”, lo define como el “conjunto de elementos y acciones a considerar para acceder a una experiencia en el museo de nuestra elección” (Zúñiga, 2019: 14) y lo divide en 3 fases:

- I. Deseo de visitar al museo: el visitante busca información relativa a una muestra, exhibición específica o actividad del museo por alguno de los medios de comunicación al alcance del visitante (prensa escrita, internet, redes sociales, paneles informativos, publicidad exterior, volantes, televisión, referencia o recomendación de alguna persona conocida que haya realizado la visita al museo elegido).
- II. Planificar la visita: donde el visitante busca que medios y servicios están a su alcance para llegar al museo.
- III. La visita: el visitante entra en contacto con el entorno exterior del museo, el cual debe cumplir con los criterios de accesibilidad, posteriormente hace uso de los servicios del museo donde se desarrolla la propuesta de experiencia hecha por el museo. “Los recursos que garantizan una experiencia positiva son el espacio

físico, los servicios prestados, la información y comunicación adecuada, el trato del personal y las medidas de prevención y seguridad” (Zúñiga, 2019: 14).

Entonces, para cumplir con la cadena de accesibilidad, es importante definir las tareas que debe realizar el museo para crear una experiencia satisfactoria para el visitante durante todo el proceso comunicativo.

8.1 Antes de la visita

La accesibilidad de un museo comienza antes de la visita, pues el visitante debe saber que el museo es accesible, así como los servicios accesibles que ofrece antes de planear su visita. Para ello, tanto la publicidad como la página web y las redes sociales del museo deben ser accesibles. El autor Luis Casado, consultor en Accesibilidad y Diseño universal y creador del proyecto Marketing Inclusivo ofrece los siguientes consejos para garantizar una publicidad inclusiva:

1. Incluir toda la diversidad que hay en la población con normalidad y respeto (se pueden incluir como modelos a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en las fotografías) sin caer en estereotipos paternalistas o negativos.
2. Hacer un mix de medios que se dirijan a los diferentes sentidos: ojo, oído, gusto, olfato y tacto.
3. Emplear un lenguaje sencillo, claro y entendible para todas las personas.
 - a. También se deben utilizar recursos gráficos, pictogramas e iconos fácilmente comprensibles por todos.
4. Emplear la audiodescripción, el subtítulo y la lengua de signos en spots y videos.
5. Incorporar videos en Lengua de Signos (LS) para explicar lo principal de una página web, los procesos de uso de productos o servicios complejos, y al menos en la versión online de los videos y spots.
6. En la publicidad exterior, utilizar el tamaño, la creatividad y la tecnología para llegar al que no puede ver el anuncio o lo hace con dificultad.
 - a. Asegurar que las gráficas sean legibles para todas las personas que pueden leer visualmente.
7. En radio, usar los microespacios ya que se tendrá más tiempo para transmitir información con lenguaje sencillo, simple y de modo más pausado.
8. Cumplir con las pautas de accesibilidad Web WCAG 2.0 en la página web.
9. Usar las redes sociales con accesibilidad dentro de las posibilidades.
 - a. Describir las imágenes brevemente (Facebook, WhatsApp y Twitter tienen herramientas para la descripción de imágenes).
 - b. Si se realizan concursos, abrir un canal paralelo de participación en la página web que puede ser más accesible.

10. Si se utiliza una aplicación móvil, esta debe aprovechar los recursos de accesibilidad ofrecidos por los smartphones, para ello la CEAPAT (Centro Estatal de Autonomía personal y Ayudas Técnicas) publicó una guía para hacer aplicaciones accesibles
 - a. Debe ser compatible con los lectores de pantalla (Voice Over the IOS, Talk Back de Android y Narrator de Windows).
 - b. El tamaño de los botones, los colores y contrastes deben poder adaptarse al usuario.
 - c. La navegación, la estructura y el lenguaje deben ser claros y sencillos.
11. Hacer inclusivos los packagings al volverlos legibles y comprensibles para todos, e incluir un relieve táctil.
 - a. Se puede incorporar un QR rodeado de relieve braille para su fácil detección y que este lleve a una página web accesible con texto, imágenes, audio o video que transmita la información del producto.
 - b. Alternativamente, se pueden utilizar las tecnologías NFC (Near Field Communication), Beacons (balizas de bluetooth), Realidad aumentada, RFID (etiquetas de radiofrecuencia) o el sistema Wheris.
12. Incorporar en catálogos y folletos físicos el braille y tecnología accesible de comunicación.
13. Incluir en el equipo de evaluación la diversidad existente en el público objetivo.

Además de estas recomendaciones, se debe asegurar que el visitante conoce toda la información necesaria acerca de los servicios ofrecidos para lograr planear su visita con seguridad. Con este propósito en mente, la autora Liz Zúñiga, el museo debe hacer accesible la siguiente información:

- Ubicación del museo.
- Áreas próximas o de referencia (calles, avenidas, otros establecimientos, etc.).
- Rutas de acceso.
- Horarios de atención.
- Tarifas y medios de pago.
- Políticas de reserva.
- Datos de contacto para consultas y requerimientos especiales.
- Oferta de actividades culturales o de entretenimiento.
- Servicios disponibles dentro del museo (cafetería, biblioteca, tienda, otros).
- Información sobre las muestras o exhibiciones.
- Restricciones.
- Estacionamientos disponibles.
- Ubicación de rampas y ascensores disponibles en interiores y exteriores del museo.

- Servicios o recursos accesibles disponibles para facilitar la experiencia (audioguías, códigos QR, recursos táctiles, ayudas ópticas, entre otros).

Además de estos servicios, incluir una “Visita virtual” (accesible para todas las personas, incluyendo subtítulos, audio descripciones, etc.) en la página web es una gran opción para mostrar las exposiciones que ofrece el museo a aquellas personas que están planeando visitarlo y aquellas que se encuentran demasiado lejos para hacerlo, más aún, funciona como una alternativa para aquellas personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que no tienen forma de acceder al transporte.

8.2 Durante la visita

Durante la visita, el museo debe asegurarse de contar con una ruta accesible para las personas con limitación motriz, incluyendo la circulación horizontal (salas, vestíbulos, pasillos, mostradores, vitrinas, espacios abiertos y de descanso) y vertical (escalera, elevadores y rampas). Además del espacio físico, el museo debe asegurarse de tener servicios accesibles como baños, bibliotecas, auditorios, entre otros. Dentro de la ruta accesible también debe tomarse en cuenta la señalética y la integración de las tecnologías disponibles para la orientación y localización.

Por supuesto, las exposiciones deben ser completamente accesibles, asegurándose de que la comunicación y la información sea efectiva y fácil de entender; para ello es importante asegurar diferentes recursos que garanticen el acceso a contenidos táctiles, audiovisuales, etc. Además de las exposiciones, el museo debe procurar que el resto de los servicios como las actividades culturales, talleres y actividades sean accesibles.

Relacionado con las exposiciones, es importante que el personal del museo esté capacitado para atender a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, lo cual incluye las visitas guiadas que se realicen en el recinto. Finalmente, el museo debería hacer clara y explícita su política de prevención y seguridad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

8.3 Después de la visita

Por último, es importante dejar abiertos los canales de comunicación para recibir la retroalimentación de los visitantes respecto a su experiencia en la visita, esto con el objetivo de continuar mejorando la accesibilidad del museo. Para ello, se debe dedicar un espacio en las redes sociales, en la página web o en las mismas instalaciones que permita recibir los comentarios y sugerencias de los visitantes.

Además, también se puede dar la opción de que los visitantes compartan su experiencia en redes sociales o en la página web para hacer promoción de los servicios que ofrece el museo.

9. Diseño de los mensajes

Una vez que entendimos las necesidades del museo, es la hora de planear los mensajes que se darán en las exposiciones y servicios que lograrán la accesibilidad comunicativa. Para ello, propongo tomar en cuenta las siguientes preguntas por cada uno de los mensajes que se planea diseñar:

- ¿En qué estrategia se ubica el mensaje? ¿Cómo se relaciona con los otros mensajes y cuál es el objetivo en conjunto?
- ¿Cuál es el objetivo del mensaje? ¿Qué información debe obtener el visitante de este?
- ¿A quién va dirigido? ¿Cuáles son las características del visitante (edad, lugar de procedencia, tipo de limitación, necesidades específicas, canal de comunicación)?
- ¿Cuál es el mensaje que quiere entregar el museo?
- ¿Qué pretensiones de validez respaldarán el mensaje?
- ¿En qué canal de comunicación irá el mensaje? ¿Qué herramientas se utilizarán para crear el mensaje?
- ¿Cómo será el lenguaje utilizado en el mensaje? Recomiendo utilizar un lenguaje sencillo, claro y fácil de entender.
- ¿Qué habilidades y actitud deben tener los voluntarios/trabajadores del museo para entregar el mensaje efectivamente?

Para contestar estas preguntas, propongo utilizar el siguiente formato:

Estrategia	
Objetivo	
Arquetipo del visitante	
Mensaje	
Pretensiones de validez	
Lenguaje	
Canal/herramientas	

Atención y servicio necesarios	
---------------------------------------	--

Suponiendo que queremos dar el mensaje de que el museo es accesible para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales a través de su página web, el formato quedaría de la siguiente manera, tomando en cuenta todas las preguntas que se definieron previamente:

Estrategia	Visibilizar la accesibilidad del museo a través de la página web, redes sociales y publicidad de las exposiciones.
Objetivo	Dar a conocer los servicios de accesibilidad que ofrece el museo en su página web
Arquetipo del visitante	Rodrigo es una persona con limitación visual grave, es usuario de perro guía y necesita obtener información acerca de la política del museo respecto a los animales de servicio.
Mensaje	El museo acepta y respeta cualquier tipo de animal de servicio
Pretensiones de validez	El mensaje es redactado con base en las políticas de seguridad y atención a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales del museo.
Lenguaje	Claro y sencillo
Canal/herramientas	Página web, el mensaje será publicado en un apartado tipo blog donde se declararán los servicios del museo. La página web estará adaptada de acuerdo con las normas de accesibilidad WEB WCAG 2.0
Atención y servicio necesarios	Los voluntarios/trabajadores deberán estar capacitados para atender a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales con respeto a través de mensajes en redes sociales/página web o vía telefónica.

Quisiera recordar que durante el desarrollo de las estrategias siempre se debe tener en mente los principios del diseño universal para la creación de nuevas herramientas o la aplicación de los ajustes razonables; dichos principios (los cuales fueron explicados en el marco conceptual) son los siguientes: igualdad de uso, flexibilidad de uso, uso simple e intuitivo, información fácil de percibir, tolerante a errores, escaso esfuerzo físico y dimensiones apropiadas.

Dentro del diseño de los mensajes también se debe considerar la capacitación de los voluntarios y trabajadores del museo en la atención de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales puesto que ellos son parte vital de la comunicación del museo. Dado que ellos serán los encargados de tratar con las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, es importante que conozcan sobre la diversidad de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, sus necesidades, la forma correcta en que deben dirigirse a ellos y cómo deben tratarlos para hacerlos sentir respetados.

En general, el entrenamiento de los voluntarios/trabajadores debería buscar los siguientes objetivos:

- Eliminar las barreras actitudinales y los prejuicios que pudieran existir contra las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.
- Proporcionar información específica y verídica sobre los conceptos y las necesidades de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.
- Educar a los trabajadores/voluntarios en la responsabilidad legal que tiene el museo de no discriminar a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y las políticas de seguridad y atención de este.
- Familiarizarlos con los conceptos de: comunicación efectiva, integración vs. Segregación. Criterios de accesibilidad.
- Desarrollar su experiencia en relación con la generación y práctica de soluciones de accesibilidad, así como en el trabajo en equipo.

Algunas recomendaciones generales para los guías, voluntarios y trabajadores son las siguientes:

- Actuar con naturalidad y no forzar la situación: si necesitan ayuda se notará o la pedirán.
- Procurar que ellos mismos accedan y aprendan con autonomía (relativamente, puesto que la mayoría asiste acompañado).
- Usar el buen humor y ser cortés.

- Si no se sabe cómo ayudar, preguntarles.

En caso de tratar con personas con limitaciones visuales:

- Si necesitan ayuda, preguntar ¿Puedo ayudarle? Y dejar que sean ellos los que se agarren del brazo/hombro, caminar relajadamente y medio paso. Mencionar con antelación los obstáculos.
- Hablarles en tono normal, no es necesario elevar la voz. Mirarlos al hablar y hablarles directamente, no a través de un intermediario.
- Si se debe ausentar y dejar solo al visitante, mencionarles que se va por un momento y avisarles cuando haya vuelto; preferirán esperar solos en algún punto de encuentro.
- Dar orientaciones precisas, con direcciones y medidas aproximadas (la entrada a la sala está a su izquierda a unos 10 metros).
- No hablar ni acariciar a los perros-guías (Groff y Gardner: 1989 en Espinosa & Guijarro: 2005).

En caso de tratar con personas con limitaciones auditivas:

- No tocarlos por la espalda
- Colocarse frente a ellos y hablarles directamente (no voltear la cara a otro lado) y claramente (en caso de que sepan leer los labios).
- De preferencia, aprender algunas frases básicas en lenguaje de señas para saber cómo ayudarlos.

En caso de tratar con personas con limitaciones intelectuales/comunicativas:

- Acercarse sin prisa y con tranquilidad
- No tocarlos si no es necesario
- Hablarles claramente y con lenguaje sencillo.
- Tener actitud paciente, repetir las instrucciones tantas veces sea necesario.
- Dirigirse a ellos por su nombre, de esta forma es más probable que presten atención.

10. Planeación de tiempo y recursos

Una vez definidos los mensajes y estrategias que se piensan utilizar es importante calcular el presupuesto necesario para cada una de las estrategias, pues esto permite tener un control de los ingresos y gastos que se tendrán tanto en el museo como en el proyecto. Este presupuesto, a su vez, sirve de referencia para el desarrollo de futuros proyectos.

Para crear el presupuesto en un plan de comunicación se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Lista de los ingresos fijos mensuales
- Lista de los gastos fijos mensuales
- Gastos variables:
 - Costo de materiales
 - Costo de softwares y equipo necesario para la creación de mensajes
 - Sueldos o pagos de honorarios
 - Costo de la publicidad
 - Mensajes de muestra/prueba

Por otro lado, igual de importante que el presupuesto es la creación de un cronograma con las tareas que se deben realizar; de esta forma podemos predecir el tiempo que tardará en completarse un proyecto y los recursos humanos que se le deben asignar. Existen muchos tipos de cronograma (plan narrado, barras de Gantt, método de ruta crítica, cronograma lineal) por lo que antes de crearlo, es necesario definir cuáles son las necesidades del proyecto y que tipo de actividades son las que deben colocarse en el programa.

Una vez tomadas estas decisiones, se crea el cronograma y se comparte con todos los miembros del equipo para que todos estén conscientes de las tareas que están a su cargo y las tareas que faltan para terminar el proyecto. Tener un cronograma permite que los proyectos se desarrollen de manera más ordenada y eficaz; pues cada miembro conoce el trabajo que debe hacer y la fecha límite que tiene.

11. Ejecución

Una vez que se tienen todos los mensajes preparados (divididos en estrategias) es momento de ponerlos en acción, para ello propongo la ejecución en 5 etapas:

1. Prueba Piloto: se hace una primera prueba, ejecutando todos los mensajes en conjunto a un grupo reducido de individuos (incluyendo a los miembros del comité, asesores y personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales externas al proyecto).
2. Evaluación: a partir de la prueba piloto, se evalúan los mensajes y se definen sus debilidades ¿de qué forma se pueden mejorar? En este punto se deberán juzgar 2 aspectos principales: el cumplimiento de las normas y la experiencia del usuario.
3. Rediseño: si se encuentran debilidades graves que limiten la comprensión de la información, los mensajes deberán ser rediseñados antes de abrirlos a todo el público.

4. Ejecución: una vez que los mensajes han sido probados y se ha comprobado que logran compartir la información adecuada con el público objetivo se puede compartir con todo el público.
5. Publicidad: una vez que el museo tiene una ruta accesible y algunas exposiciones adaptadas, se deben publicitar de la manera que se crea conveniente resaltando la accesibilidad del museo para lograr llegar al público objetivo.

Dentro de la estrategia de publicidad, se puede integrar la idea de buscar y suscribirse a redes, grupos o alianzas de museos accesibles; así como revistas destinadas a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. En la Ciudad de México, la INDEPEDI creó la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad para enlistar a todos los museos que cumplen con sus requisitos de accesibilidad; por otro lado, la secretaría de turismo sacó una guía de turismo accesible en la Ciudad de México. A nivel internacional, la revista digital latinoamericana de Turismo Inclusivo publica mensualmente su número y la institución FIOCRUZ de Rio de Janeiro también publica una guía de museos y centros de ciencia accesibles de América Latina y el Caribe.

12. Evaluación

Finalmente, después de haber ejecutado las estrategias y tácticas, es importante que se mantengan bajo evaluación constante en los 2 aspectos mencionados anteriormente en la evaluación de la prueba piloto: el cumplimiento de las normas y la experiencia del usuario. Para evaluar estos aspectos se pueden recurrir a diferentes herramientas que mencionaré a continuación:

- Evaluación profesional a través de auditorías realizadas por el gobierno o instituciones internacionales.
- Evaluación profesional a través del uso de asesores especializados en la creación de accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales (en caso de que ningún asesor forme parte del comité de accesibilidad del museo).
- Aplicación de un sistema de comentarios y sugerencias voluntarios de los usuarios con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que visiten el museo. Dicho sistema puede ser presencial o a través de la página web y las redes sociales.
- Aplicación de un sistema rápido de evaluación (carita feliz o triste, rango pésimo – excelente) sobre las exposiciones y servicios accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.
- Aplicación de encuestas sobre sus experiencias a los usuarios con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que visiten el museo.

Con esto concluye la guía para lograr la accesibilidad comunicativa en los Museos, cuyo objetivo es que los museos puedan mejorar los mensajes, exposiciones y espacios para volverlos más accesibles a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales paulatinamente. En caso de que se crearan nuevos mensajes, la idea es que se puedan generar cumpliendo todas las características del diseño universal.

Tomando en cuenta las dificultades a las que se enfrentan los museos en México actualmente, se propone la creación de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario para que, en conjunto con las universidades, sean los estudiantes los encargados de desarrollar los proyectos y mensajes con accesibilidad comunicativa.

Capítulo 5. Museos como espacios de aprendizaje y servicio solidario, creación de proyectos de AySS para lograr la accesibilidad comunicativa, explicación de la situación actual y un caso práctico de la UNAM

En este capítulo se profundiza la explicación de la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) y sus beneficios; posteriormente, se justifica la decisión de definir a los museos como espacios de AySS.

En la segunda parte de este capítulo se explica la teoría y los procesos que se deben seguir para crear un proyecto de AySS, así mismo, se agrega un ejemplo de proyecto en los anexos para su consulta.

En la tercera parte de este capítulo se hace un breve análisis de la situación actual del AySS en la UNAM; así como de los museos universitarios y de su población estudiantil con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Por último, se expone el caso práctico que sucedió durante el Servicio Social y se hace un breve análisis comparativo respecto al proceso utilizado en ese momento y el propuesto en este trabajo.

Definición del Aprendizaje y Servicio Solidario como metodología

Retomando la importancia de preservar la cultura y el patrimonio cultural, así como de permitir que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales ejerzan plenamente su derecho a la cultura; los museos y todas las otras organizaciones dedicadas a la preservación del patrimonio cultural deberían tener como objetivo ser inclusivas y accesibles para todos siendo que la accesibilidad es la precursora de la participación.

Para cumplir con este objetivo, en el capítulo anterior se desarrolló una guía para la accesibilidad comunicativa basada en el modelo de la TAC de Habermas que orienta a los museos en la creación de mensajes accesibles comunicativamente. Sin embargo, tomando en cuenta las dificultades a las que se deben enfrentar para poder volverse accesibles como la falta de presupuesto y de capital humano, se propone el uso de la herramienta del Aprendizaje y Servicio Solidario, utilizando los conocimientos de los estudiantes para adaptar el medio físico de los museos y desarrollar mensajes accesibles; de esta forma el museo contribuye al desarrollo de los estudiantes al mismo tiempo que, juntos, contribuyen al desarrollo de la comunidad.

El aprendizaje y servicio solidario es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, de forma

que las personas participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007: 20 en Lucas y Martínez, 2012: 1).

El Aprendizaje y Servicio Solidario no es una metodología nueva, sino una nueva propuesta que combina otros métodos educativos como el aprendizaje activo, el aprendizaje a través de la experiencia, el aprendizaje-situado-contextual o el aprendizaje colaborativo-cooperativo. Los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario ofrecen a los alumnos la oportunidad de participar en la creación de soluciones a necesidades reales que se presentan en las comunidades, aportando al mismo tiempo al desarrollo educativo y moral de los estudiantes, así como al mejoramiento de las comunidades.

Sin embargo, no todos los proyectos que cumplen con algún servicio e integran el aprendizaje en sus acciones pueden ser considerados como Aprendizaje y Servicio Solidario. Para poder considerar un proyecto educativo solidario como Aprendizaje y Servicio Solidario debe cumplir con las siguientes características, llamadas rasgos programáticos por el autor Furco y retomados por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS):

1. Protagonismo del alumnado en el proceso de participación social y de aprendizaje académico:

A veces descrita como “escuchar la voz de los jóvenes”, este protagonismo no se limita únicamente a tomar en cuenta sus sugerencias e iniciativas, sino que ellos mismos puedan liderar los proyectos o compartir la gestión de actividades. Por lo tanto, el protagonismo involucra todas las etapas del diseño y gestión del proyecto (diagnóstico, planteamiento, ejecución, evaluación y sistematización).

2. Atención a una necesidad real de la comunidad en la que se inserta la labor del alumnado:

Partiendo de la convicción de que todos tienen algo que ofrecer, esta característica se refiere al servicio que ofrecen los estudiantes siguiendo el modelo de servicio horizontal donde ambas partes (estudiantes y miembros de la comunidad) son coprotagonistas del proyecto y trabajan juntos para resolver los problemas que se presentan. De esta forma, las 2 partes se vuelven “beneficiarios”.

3. Conexión de la actividad de servicio comunitario con los objetivos curriculares de aprendizaje.

El proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario debe estar articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje planeados en el currículo.

Adicional a las 3 características mencionadas, las autoras Susana Lucas y Arántzazu Martínez-Odria consideran que las siguientes características también son vitales para cualquier proyecto que quiera ser considerado Aprendizaje y Servicio Solidario:

1. Realización de un proyecto de servicio (planificación, preparación, implementación y evaluación) que será presentado a la comunidad.
2. Reflexión (antes, durante y después del proyecto de servicio) y creación de conexiones con los aprendizajes curriculares.

Este tipo de proyectos permite reforzar los 4 pilares de la educación para el siglo XXI²³:

1. Aprender a conocer (aprender a aprender)

Una de las primeras habilidades que se desarrolla en los estudiantes es la de conocer a la comunidad, sus problemas y necesidades. De hecho, el reconocer al “otro” es el primer paso en el proceso de creación de redes que estos proyectos fomentan. Así mismo, se les enseña la solidaridad como pedagogía en la sociedad del conocimiento.

2. Aprender a hacer

Debido a la naturaleza práctica de los proyectos, se les enseña a los estudiantes la comprensión y aplicación del conocimiento en contextos reales, lo cual incluye “temas” del servicio solidario (se les puede enseñar la diferencia entre servicio tradicional y horizontal, por ejemplo). Al mismo tiempo, se busca fortalecer las competencias necesarias para mejorar su participación ciudadana y facilitar su inserción en el trabajo; lo cual incluye el desarrollo de un pensamiento crítico, la capacidad de identificar, hacer un análisis crítico del contexto y resolver problemas.

3. Aprender a ser

Dado que estos proyectos involucran una gran cantidad de servicio a la comunidad, se deben aprovechar para brindar educación en valores. Se puede buscar desarrollar su sentido de responsabilidad personal para incluir una actitud más positiva sobre sus pares, incrementar su sentido de los derechos humanos y responsabilidad social o ciudadana; fortalecer su moral, etc.

4. Aprender a convivir

Finalmente, debido a la naturaleza compleja de este proyecto que involucra necesariamente la coordinación y trabajo en conjunto de los estudiantes y los miembros de la comunidad beneficiada; los estudiantes también deben desarrollar

²³ Definidos por la UNESCO en su Informe Internacional sobre la Educación del siglo XXI.

habilidades socio-comunicativas como el liderazgo, el trabajo en equipo, hablar en público, transmisión de ideas claras o el manejo de la emociones y otras competencias vinculadas a la integración en el marco de una organización (adaptación a la cultura organizacional y aceptación de sus mecanismos para la toma de decisiones y las normas de convivencia) que les facilitarán su vida futura.

Una vez comprendida la naturaleza de los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario podemos deducir las ventajas que obtendrían los museos y los estudiantes al crear proyectos conjuntos con esta metodología que les permita crear o mejorar la accesibilidad de los museos. Por un lado, los museos cumplen con su función de aprendizaje al permitir a los estudiantes desarrollar sus conocimientos creando nuevas herramientas, materiales y servicios; a la vez que obtienen voluntarios y conocimientos nuevos que le permiten implementar nuevas estrategias de accesibilidad. Por otro lado, los estudiantes pueden poner en práctica todos los conocimientos aprendidos en el aula y desarrollar sus habilidades de convivencia y participación ciudadana.

La idea de aprovechar el conocimiento de los estudiantes para desarrollar proyectos de accesibilidad en los museos no es nueva. En el 2013, el MET (Metropolitan Museum of Art) de Nueva York en conjunto con la Escuela de Diseño, Arte, Media y Tecnología Parsons, trabajaron en el proyecto “MET X Parsons” para crear nuevas herramientas tecnológicas que mejoren la accesibilidad de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en el museo.

Los estudiantes del programa de Diseño y Tecnología de Parsons y los especialistas en educación del MET buscaban desarrollar soluciones innovadoras que mejoraran la accesibilidad para un mayor número de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Con ese objetivo en mente, se crearon 4 equipos de trabajo para que presentaran proyectos que resolvieran problemas específicos de accesibilidad combinando el diseño con las nuevas tecnologías (aplicaciones de celular, programación web, entre otras). Los estudiantes desarrollaron los proyectos durante todo el semestre mientras interactuaban con las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que visitaban el museo para tener una mejor comprensión de cómo era su experiencia al apreciar las obras de arte con ciertas limitaciones.

En diciembre del mismo año, los estudiantes presentaron sus proyectos y explicaron la motivación que los inspiró a realizarlos, la cual, en la mayoría de los casos, provenía de escuchar la frustración que les causaba a los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales encontrarse con limitantes dentro del museo. A continuación, expondré los proyectos que se presentaron:

1. Eyes on Art (Ojos en el arte)

Los estudiantes Carmelle Rubinstein, Jackie Simon, Jacob Hernandez y Danielle Gorodenzik diseñaron un dispositivo que registra el movimiento ocular de una persona al momento de mirar una obra de arte. Permite determinar qué elementos de la obra de arte atraen la mirada del espectador, posteriormente estos se emparejan con el significado que tiene cada uno de los elementos. Los datos recabados no solo se utilizan para mejorar la experiencia, sino que también prueba ser invaluable para las investigaciones de diseño interaccional y neurocientífico, las cuales buscan explicar la manera en la que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales entienden e interpretan el arte.



Img. 5 y 6 Project Eyes on Art (Bartolacci, s/f)

2. Raised Painting (Pintura en relieve)

El equipo de Sarah Wever, Seungkyun Lee, Rachel Bossert y Melanie Bossert diseñaron un sistema de “pintura de braille” para los visitantes con limitaciones visuales. El sistema deconstruye las obras de arte y las convierte en rompecabezas con planos individuales, a cada uno de los cuales se les asigna un patrón texturizado de acuerdo con las variaciones de la obra. Este proyecto fue diseñado para ser una experiencia interactiva, por lo que se integró una voz que proporciona información de la obra a medida que esta se va integrando.

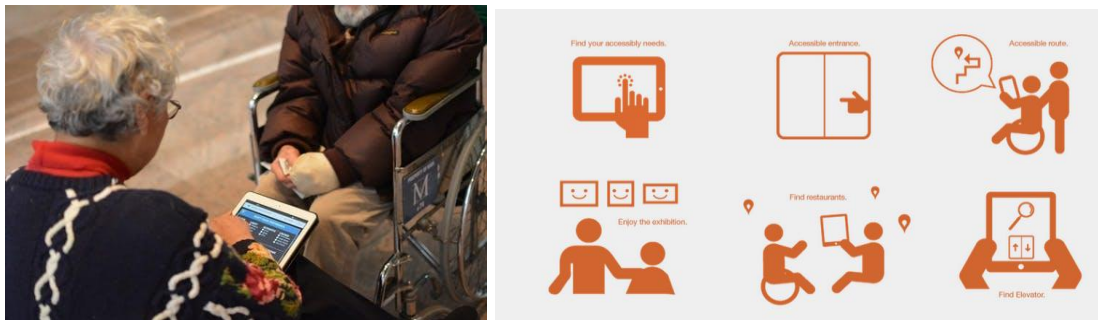


Img. 7 Project Raised Painting (Bartolacci, s/f)

3. Choose your own map

Debido al tamaño del museo, los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales se enfrentan con dificultades a la hora de recorrerlo a pesar de contar con mapas ilustrados. Buscando resolver este problema, los estudiantes Minsung Kwak, Joori Lee, Decho Pitukcharoen, Anthony Driscoll y Veronica Black desarrollaron una aplicación para iPad llamada “Choose your own map”, la cual permite a los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales (física o cognitiva) planear su ruta accesible incluso antes de llegar al museo.

De esta forma, los visitantes son capaces de escoger a que exposiciones y galerías desean asistir y, de acuerdo con sus necesidades (elevadores, luces especiales, audio guías o zonas de descanso) la aplicación genera automáticamente un recorrido visual que viene con un colorido e interactivo diseño.



Img. 8 y 9 Project Choose your own map (Chafin, s/f)

4. Accesible museum

Finalmente, buscando mejorar la accesibilidad web del museo, los estudiantes Ye Han, Kamilla Kielbowska y Megan Durlak desarrollaron un manual virtual llamado “Accesible Museum” que detalla cuáles son las mejores soluciones para hacer las páginas web de los museos más accesibles y fáciles de usar; incluyendo las galerías y recorridos virtuales.



Img. 9 Project Accesible Museum (Undeen, 2014)

AySS en los museos de México

Si bien, en México la mayoría de los museos cuentan con un programa de voluntariado, así como forman parte de programas de servicio social; donde estudiantes y adultos pueden ayudar con las actividades diarias; estas actividades no son planeadas para aprovechar las habilidades de los voluntarios y, en la mayoría de los casos se desaprovecha su potencial.

La maestra Luisa Fernanda Rico, junto con 2 estudiantes de la ENP, realizó una investigación piloto donde se encuestaron a 20 museos de la Ciudad de México como parte del Seminario de Investigación Museológica del Universum, en conjunto con el programa “Jóvenes hacia la investigación”. Se recopilaron datos acerca de los programas de voluntariado presentes en los museos y, posteriormente, se les hizo preguntas a los encargados respecto al desempeño de los mismo. De lo anterior se desprende la siguiente conclusión que confirma la hipótesis anteriormente mencionada:

Debido a la presión por cumplir con los servicios básicos del museo para con el público, los apoyos prestados por los voluntarios se relacionan con atender al visitante, dar visitas guiadas, impartir talleres o elaborar materiales didácticos, así como otras actividades afines, más que con actividades “tras mamparas” o no visibles. Si bien los museos registran datos básicos de sus voluntarios, no ponen especial énfasis en su formación universitaria; desaprovechando los conocimientos y experiencias de los universitarios que les permitiría desarrollar programas específicos de voluntariado en museos (distintos niveles de comunicación, pláticas especializadas, diversidad de actividades dentro y fuera del museo, obtención de recursos, etc.) que mejorarían el desarrollo de actividades específicas en el museo- como cuidado y preservación del medio ambiente, curaduría, atención a públicos vulnerables, pláticas especializadas, entre otros que pueden potenciar la oferta cultural tanto del museo, como de otros espacios patrimoniales. A su vez, al aumentar los programas de voluntariado, seguramente aumentarán los tipos de constancia y esto llevará a una distinción individual y un orgullo personal por haber participado con determinada actividad y en determinada institución (Rico, 2019: 148).

A pesar de que no se tiene registro de algún proyecto bien articulado de aprendizaje y servicio solidario en museos en México; existen muchos proyectos que están bien encaminados para convertirse en uno pues tienen 2 factores principales: protagonismo de los estudiantes y el servicio a la comunidad; si bien no son AySS como tal debido a la falta de articulación con los contenidos curriculares, es muy sencillo coordinarlos para convertirlos en uno.

Si se decidiera convertir este tipo de proyectos en Aprendizaje y Servicio Solidario, entonces primero se debería buscar realizar una alianza con alguna universidad

cercana y, junto con ellos, planear cómo se pueden integrar las actividades necesarias en el museo con los aprendizajes que se deben dar en el aula.

Beneficios de la metodología de AySS para las universidades

Por esta razón, considero una valiosa aportación integrar la metodología de aprendizaje-servicio al voluntariado universitario en México a través del Programa de Servicio Social; pues ésta aporta múltiples beneficios que van acorde a la filosofía del programa. De acuerdo con las autoras Mirian Hervás y María Miñaca; los siguientes beneficios del Aprendizaje y Servicio Solidario han sido comprobados a partir de diferentes estudios sobre la participación en experiencias (Hervás y Miñaca, 2015: 6):

1. Aumenta el compromiso de los estudiantes, como lo demuestra el aumento de la asistencia y la motivación para aprender (Melchoir, 1999; Shumer, 1994).
2. Ayuda a los estudiantes a mejorar el aprendizaje académico (Asociación Española de Voluntariado –AEVOL–; 2003; Civic Literacy Project, 2000; Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeir, 2000).
3. Fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, así como potencia un papel activo y reflexivo en todo el proceso de toma de decisiones, generando agentes del cambio social (Wilczenski y Coomey, 2007).
4. Fomenta el desarrollo personal (aviva la capacidad de asumir responsabilidades, despierta la capacidad creativa del alumnado, desarrolla habilidades y capacidades de liderazgo, incrementa el autoestima, promueve el trabajo en equipo, etc.) y social de los estudiantes (facilita el contacto con su entorno y lo prepara para intervenir en él, potencia una ciudadanía activa, genera posibilidades para interactuar con otras personas, favorece la integración y convivencia, propone la interacción con instituciones, permite familiarizarse con las necesidades o problemas que están presentes en la comunidad y se abordan desde una perspectiva interdisciplinar, etc.) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Melchior, 1999; Puig et al., 2006; Switzer, Simmons, Dew, Regalski y Wang, 1995).
5. Promueve la exploración de carreras universitarias traducido en aspiraciones profesionales más variadas (Billig, Jesse, Calvert y Kleimann, 1999; Melchior, 1999).
6. Reduce los comportamientos de riesgo entre los estudiantes (agresiones, delincuencia y comportamientos sexuales de riesgo) (Allen, Kuperminc, Philliber y Herre, 1994; Yates y Youniss, 1996).
7. Potencia una mayor vinculación a la institución educativa y conecta la enseñanza del aula con las necesidades del entorno (aumento de la motivación para aprender, y mayor sentido de civismo) (AEVOL, 2003; Stephens, 1995; Youniss, McLellan y Yates, 1997).

8. Genera un mayor apoyo a la escuela por parte de la comunidad (Billig y Conrad, 1997; Melchior, 1999).
9. Se asocia con el entorno escolar positivo (Weiler, LaGoy, Crane y Rovner, 1998).
10. Incrementa la motivación del profesorado, aumenta su satisfacción y genera cambios en sus actitudes hacia la enseñanza (Puig et al., 2006; Tapia, 2006).
11. Conlleva y/o proporciona mejoras a las instituciones educativas (mejora en el ambiente académico y de estudio escolar, mejora en el entorno comunitario que recibe el servicio, fortalecimiento de la relación con las agencias e instituciones públicas y privadas que facilitan servicios a la comunidad, aumento del compromiso y creatividad de los profesores, mejora de la disciplina del alumnado y reducción de la rotación del personal, ampliación de las reformas basadas en estándares, proporcionando auténticos contextos de aprendizaje, mejora del contenido de la educación respecto a la creación de los distintos agentes de cambio, ampliación y movilización del acceso a los recursos para las comunidades) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig y otros., 2006; Wilczenski y Coomey, 2007).
12. Reporta ventajas para la comunidad, (desarrolla nuevas generaciones con interés por sus cuestiones y problemas, refuerza los lazos sociales y vínculos entre diferentes generaciones, mediante el trabajo común y en equipo, aumenta la participación de sus miembros en el proceso democrático y finalmente mejora la convivencia entre todos los ciudadanos) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig y otros., 2006; Wilczenski y Coomey, 2007).

A pesar de aportar todos estos beneficios, existen múltiples barreras a la hora de implementar nuevas metodologías como la del AySS (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006 en Hervás y Miñaca, 2015: 7) que cualquier Universidad debe superar para implementarla satisfactoriamente; entre estas barreras están: atribuirle una escasa importancia a la metodología; que la institución tenga un bajo reconocimiento de la labor docente; una concentración en la transmisión de contenidos, escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado; resistencia del profesorado al cambio metodológico, falta de información y concienciación del profesorado respecto al cambio de cultura pedagógica, necesidad de manejar nuevas técnicas de planificación de la docencia, tamaño de los grupos y falta de coordinación entre las administraciones y las universidades.

Sumado a estas barreras, la metodología de aprendizaje y servicio solidario implica los siguientes obstáculos específicos (Brown, 2001 y Tapia, 2008 en Hervás y Miñaca, 2015: 7):

- la vinculación de la investigación y la educación en cuestiones concretas de la comunidad y la elaboración de planes de estudio sobre la base de actividades educativas que respondan a problemas y necesidades de la comunidad;
- la examinación de las características de la ciudadanía o la comunidad a través de la afiliación de principios de la historia y el diálogo;
- la contribución a la función de la educación, descubriendo las causas y las respuestas a largo plazo de las cuestiones sociales mediante la participación en actividades académicas que tengan impacto en las comunidades,
- el empleo del conocimiento académico en las solicitudes de la comunidad a través de la resolución de problemas, el concepto de la praxis y el diálogo crítico,
- la ampliación de las instituciones educativas para participar en la comunidad, especialmente en términos de fomento, creación de coaliciones y recursos para responder con esa comunidad y la consideración de que un proyecto solidario y socialmente responsable puede terminar enseñando la lección equivocada y reforzar prejuicios y estereotipos si las actividades se desarrollan con un escaso nivel de reflexión o son planteadas ingenuamente.

Para superar todas estas barreras e implementar una nueva metodología, la universidad debe contar con los siguientes elementos (Petriz, 2007 en Hervás y Miñaca, 2015: 8):

- Compromiso institucional.
- Conexiones en red interuniversitarias.
- Nuevo estatuto del Profesorado.
- Financiación.
- Compromiso por parte de la institución universitaria y coordinación entre las distintas instancias.
- Formación colaborativa.
- Formación en valores y actitudes.
- Formación en competencias, habilidades y destrezas.
- Reciclaje continuo del profesorado universitario.
- Acompañamiento continuo del estudiante y de su propia maduración formativa.

Sin embargo, para lograr aprovechar todos los beneficios que se obtienen con la metodología de aprendizaje, no solamente se deben crear proyectos, sino que estos deben estar institucionalizados; lo cual se logra de manera metódica y paulatina a través de la capacitación docente, experiencias bien desarrolladas, sensibilización de docentes y estudiantes, la integración de la metodología en el currículum de la universidad y la administración de los proyectos desde la organización institucional.

Uno de los campos más sencillos para integrarse es el de los museos, pues estos ya cuentan con programas de voluntariado y, en el caso de los museos universitarios, forman parte del programa de servicio social; de manera que lo único que falta es idear un plan para integrar intencionadamente las actividades que los estudiantes deben realizar en los museos con el contenido de aprendizaje curricular.

Desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

En general, la planeación y aplicación de proyectos de AySS sigue los siguientes pasos: capacitación docente, planeación del proyecto de aprendizaje-servicio, alianzas y trabajo con el socio comunitario, implementación del proyecto de aprendizaje-servicio, reflexión, evaluación y socialización. Existen algunas guías elaboradas por diversas instituciones, siendo la de CLAYSS la más famosa en Latinoamérica.

Para explicar con mayor claridad el proceso de elaboración de un proyecto de AySS he decidido repasar el modelo de aprendizaje-servicio propuesto por la Universidad de La Frontera (ApS UFRO) puesto que ofrece una versión sintética y generalizada. Dicho modelo establece cuatro etapas:

- Etapa I – Trabajo con el docente
- Etapa II – Definición del socio comunitario
- Etapa III – Proyecto de aprendizaje-servicio
- Etapa IV – Socialización

En este modelo también se proponen actividades paralelas y transversales de reflexión, sistematización, comunicación y evaluación a lo largo de la ejecución de las etapas. “Esta última actividad de evaluación, se considera fundamental para la continuidad de aplicación de la metodología y ocurre en tres espacios bien definidos: la autoevaluación de los propios estudiantes, la evaluación del docente y la evaluación de los socios comunitarios, recibiendo los estudiantes retroalimentación del docente y los socios comunitarios continuamente durante la ejecución del proyecto de aprendizaje servicio” (Baeza; Chavarría; López y Pino, 2015: 625).

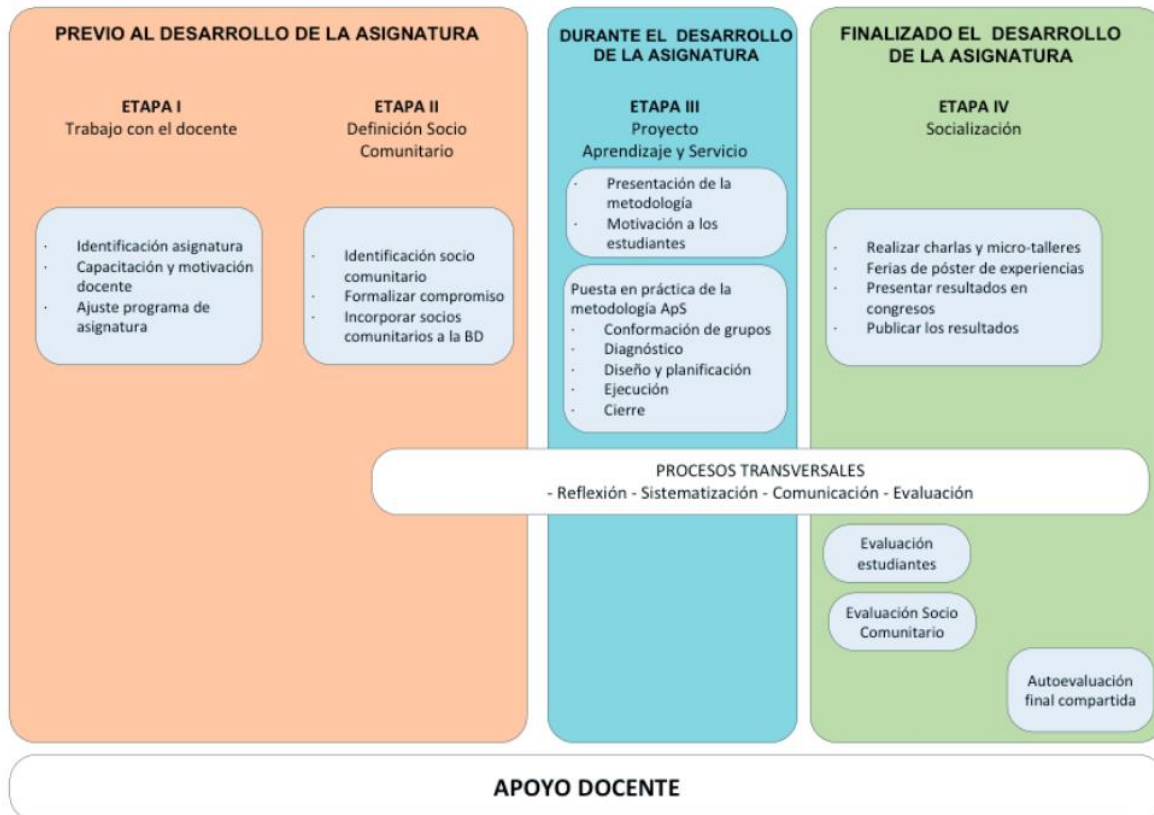


Fig. 17 Modelo de aprendizaje y servicio de la UFRO (Baeza; Chavarría; López y Pino, 2015: 625)

La primera etapa de este modelo se enfoca en la preparación de docentes en caso de que la metodología no sea conocida, similar a la motivación inicial del modelo de CLAYSS. Primero debe haber una explicación inicial acerca de cómo funciona, cuáles son sus características, cómo puede desarrollarse, cuáles son sus beneficios y recomendaciones de mejores prácticas. Además, durante esta etapa se debe pensar en cómo relacionar los temas del currículum con proyectos de AySS y, en caso de ser necesario, hacer ajustes al programa. Es importante recalcar que los procesos de reflexión, sistematización, comunicación y evaluación son transversales al desarrollo de los proyectos; por lo tanto, deben comenzar a realizarse desde este momento.

En la segunda etapa, la institución educativa debe buscar una organización o comunidad (llamada socio-comunitario en el modelo de la UFRO) que tenga problemas o necesidades insatisfechas para, posteriormente, formalizar un acuerdo y comenzar con el proyecto. Así mismo, se debe hablar con las organizaciones y comunidades involucradas que serán beneficiadas por el proyecto, ya que se requiere de su participación durante todo el desarrollo; desde la creación de estrategias, hasta su implementación y evaluación.

En la tercera etapa, antes de dar inicio al proyecto, se debe hacer un trabajo previo con los estudiantes, explicándoles a grandes rasgos la metodología y cuál será el desarrollo del proyecto para que los estudiantes tengan la confianza y seguridad de dirigir e involucrarse activamente en el proyecto. Si bien los profesores deben estar en el proyecto en todo momento para guiar a los estudiantes y resolver sus dudas, se debe dejar que ellos tomen la iniciativa y sean los protagonistas.

Posteriormente, se crean los equipos de trabajo, estos pueden estar formados únicamente por estudiantes o se pueden combinar para agregar a miembros de la comunidad y buscar que sean coprotagonistas de los proyectos. Una vez formados los grupos se procede al desarrollo del proyecto que, comúnmente, sigue el siguiente orden: diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y cierre.

Dentro del diagnóstico entra la investigación necesaria para el diseño de estrategias específicas, lo cual puede incluir estrategias de investigación cualitativa o cuantitativa con el objetivo de comprender el problema o la necesidad. Posteriormente se hace el diseño y la planificación de estrategias, se revisan en conjunto con el socio-comunitario y, finalmente, se procede al cierre y evaluación del proyecto. Cabe mencionar que, aunque el socio-comunitario no forme parte del equipo de trabajo de los estudiantes, siempre se le debe consultar; esto aplica a todo el desarrollo del proyecto, desde el diagnóstico hasta el cierre.

Durante todo el desarrollo del proyecto es importante recordar los procesos transversales que deben tener lugar: reflexión, sistematización, comunicación y evaluación. Se deben generar espacios de reflexión, ya sea dentro o fuera del aula, para que los estudiantes dialoguen acerca de sus experiencias durante el desarrollo del proyecto. A su vez, se debe procurar que se sistematicen todas estas experiencias pues sirven de referencia para la replicación de proyectos. Por esta misma razón, la comunicación y evaluación de cada una de las etapas del proyecto es primordial; pues así se logra identificar las áreas de oportunidad que se pueden mejorar en la implementación de futuros proyectos.

En la cuarta y última etapa del modelo de la UFRO se hace la evaluación general y autoevaluaciones del proyecto por cada uno de los actores involucrados, esto incluye a la institución educativa, a los docentes, a los estudiantes y al socio-comunitario, ya sea una organización o una comunidad. También se le da un mayor espacio a la reflexión y la comunicación de experiencias pues estas enriquecen el aprendizaje de todos los involucrados. Finalmente, se da espacio a la socialización del proyecto, donde, a partir de las experiencias sistematizadas, se crean materiales para compartirlas, ya sea a través de charlas o micro talleres, ferias de póster de experiencias, publicación de resultados o su presentación en congresos.

Dada la importancia de los procesos transversales de evaluación y reflexión durante los proyectos de AySS, es necesario profundizar un poco más en su desarrollo. Para esto, el Grupo Educativo Multicultural (GREM, 2014 en Puig, Martín y Rubio, 2017:4) propone la siguiente rúbrica para que los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario puedan autoevaluarse, dicha rúbrica se compone por diferentes dinamismos y niveles.

Los dinamismos “son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de aprendizaje servicio” (Puig, Martín y Rubio, 2017: 4). Cada dinamismo se divide posteriormente en 4 niveles con base en el grado de desarrollo pedagógico. “Se han establecido 4 niveles, en los que el primero describe ocasional, mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta a su máxima presencia o implicación” (Puig, Martín y Rubio, 2017: 4).

Los dinamismos se dividen en 3 categorías: básicos, pedagógicos y organizativos; los cuales hacen referencia al núcleo central de las experiencias de AySS, a los aspectos formativos que conforman los proyectos y a los aspectos logísticos e institucionales que hacen posible la realización de los proyectos respectivamente:

Básicos	<p>Necesidades: Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación.</p> <p>Servicio: Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.</p> <p>Sentido del servicio: Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.</p> <p>Aprendizaje: Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores.</p>
Pedagógicos	<p>Participación: Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación.</p> <p>Trabajo en grupo: Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.</p> <p>Reflexión: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.</p> <p>Reconocimiento: Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.</p> <p>Evaluación: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un <i>feedback</i> que les ayude a mejorar.</p>
Organizativos	<p>Partenariado: Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad.</p> <p>Consolidación: Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.</p>

Fig. 18 Dinamismos del aprendizaje servicio (GREM, 2014 en Puig, Martín y Rubio, 2017:5)

Dichos dinamismos se dividen en 4 niveles cada uno: dado que cada nivel es pedagógicamente superior al anterior, técnicamente los proyectos mejor desarrollados: deberían poder alcanzar el último nivel en cada uno de los dinamismos aquí

presentados. Sin embargo, los autores Puig, Martín y Rubio mencionan que no todos los proyectos pueden o deben alcanzar el máximo nivel.

	I	II	III	IV
Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	<i>Decididas.</i> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	<i>Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad
Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores
Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política
Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad
Trabajo en grupo	<i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio	<i>Colaborativo.</i> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes	<i>Cooperativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común	<i>Expansivo.</i> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria

Reflexión	<i>Difusa.</i> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia	<i>Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto	<i>Continua.</i> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto	<i>Productiva.</i> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
Reconocimiento	<i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio	<i>Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio	<i>Público.</i> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico
Evaluación	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes	<i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos	<i>Conjunta.</i> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial
Partenariado	<i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa	<i>Dirigido.</i> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas	<i>Integrado.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso
Consolidación centros	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad
Consolidación entidades	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación

Fig. 19 Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio (GEM, 2014 en Puig, Martín y Rubio, 2017:6 y 7)

El modelo anteriormente escrito es una versión resumida del desarrollo de un proyecto de AySS. Si se desea conocer a detalle cada una de las etapas, se puede revisar el ejemplo de proyecto basado en el modelo de CLAYSS realizado en los anexos, el cual ha sido elaborado siguiendo la guía de CLAYSS durante su curso: “Aprendizaje-servicio en la educación superior”.

Dicho proyecto está basado en la experiencia inicial que sirvió de inspiración para la realización de este trabajo y la cual será descrita en un apartado posterior. El proyecto busca crear una experiencia de AySS en los museos universitarios de la UNAM que les permita a los estudiantes organizar e implementar proyectos de accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. En específico, el proyecto se enfoca en el museo al aire libre del Campus Central y en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Institucionalización del AySS

La institucionalización del aprendizaje-servicio es imprescindible para conseguir pasar de un conjunto limitado de experiencias impulsadas por profesorado a título individual, a un programa con un número amplio, sostenible y variado de experiencias de calidad, bien articuladas con entidades de la comunidad, en un marco y con un reconocimiento institucional que aporte facilidades organizativas y continuidad (Freixa; Puig; Martín y Escofet, 2013: 312).

De acuerdo con estos autores, para institucionalizar el AySS se deben seguir los siguientes pasos:

1. Detección de experiencias

Detectar y sistematizar todas las experiencias que se estén llevando a cabo dentro de la universidad, lleven o no el nombre de AySS; mientras cumplan con los 3 requisitos mínimos de los proyectos de esta metodología: protagonismo de los estudiantes, articulación intencionada con los contenidos de aprendizaje y solución de una necesidad real dentro de la comunidad.

Además de la detección de experiencias, también se debe reconocer al profesorado que esté especialmente dispuesto a iniciar experiencias de este tipo.

2. Sensibilización de la comunidad universitaria

Se debe sensibilizar a toda la comunidad universitaria respecto al uso de la metodología, sus barreras y beneficios; lo cual se puede hacer a través de la socialización de distintas experiencias ya realizadas. Esto incluye tanto al profesorado, esté o no involucrado en los proyectos, como a los responsables académicos (jefes de estudio, coordinadores de grado, másteres, coordinadores de equipos docentes, etc.).

3. Espacios para incorporar el AySS

Si se entiende el aprendizaje servicio como una filosofía y una metodología pedagógica, el espacio para implementarlo no puede ni debe tener límites. En cualquier caso, los límites serán impuestos por la capacidad que tenga la institución para responder de forma adecuada y de calidad. Consecuentemente, los espacios académicos pueden estar todos cubiertos: grados, másteres y doctorados (Freixa; Puig; Martín y Escofet, 2013: 312).

4. Partenariado y comunidad educativa

El partenariado se refiere a la creación de alianzas con las instituciones o comunidades donde se implementarán los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario; más aún, significa la construcción de una relación duradera desde la corresponsabilidad y la reciprocidad. El hecho de encargar esta tarea a un único profesor o profesora (coordinador de la oficina de AySS) facilita dicha relación.

5. Creación de una oficina de aprendizaje y servicio

Con el objetivo de integrar la metodología de aprendizaje-servicio a la administración de la institución se recomienda crear una oficina de AySS con una estructura organizativa que permita “visibilizar el aprendizaje servicio, aglutinar las diferentes experiencias, ofrecer un espacio físico referente para el alumnado y las entidades, organizar las tareas y toda la logística para garantizar su calidad” (Freixa; Puig; Martín y Escofet, 2013: 312).

De acuerdo con estos autores, las principales tareas de la oficina son “presentar proyectos de AySS de manera transversal a todos los grados, firmar los convenios con las entidades, establecer una red de entidades colaboradoras, relacionarse desde el partenariado con dichas entidades, ofrecer soporte a los docentes que utilizan la metodología del aprendizaje servicio en sus asignaturas y la revisión y evaluación del proyecto transversal” (Freixa; Puig; Martín y Escofet, 2013: 314).

Por otro lado, de acuerdo con los autores Bringle y Hatcher (1996) en su modelo institucional Plan de Acción Comprensivo para el Aprendizaje-Servicio (CApSL) para lograr una efectiva institucionalización se deben focalizar las actividades principales en 4 grupos: la institución, el profesorado, el estudiantado y la comunidad. Realizando actividades relacionadas con alguna de las siguientes dimensiones:

- Planificación: identificar a los representantes de la comunidad y construir un comité; encuestar acerca de los recursos disponibles y analizar el clima organizacional; desarrollar un plan de acción de AySS para el campus específico.
- Consciencia: informar a miembros clave de la administración de las facultades acerca del AySS y el desarrollo del plan; organizar presentaciones a las

organizaciones de estudiantes e integrarse a organizaciones nacionales de aprendizaje-servicio (en el caso de México debe ser la Red mexicana o la red iberoamericana; también se puede considerar al CLAYSS de Argentina puesto que es una de las organizaciones mejor fundamentadas hasta ahora).

- Prototipo: identificar y comparar con otras experiencias similares en educación superior.
- Recursos: obtener recursos necesarios para crear una oficina de aprendizaje-servicio, crear una organización para coordinar los proyectos de AySS con otros programas en el campus, disponer de bibliografía sobre AySS para el profesorado y aplicar para becas.
- Expansión: sesiones de discusión sobre AySS con los miembros administrativos; organizar, fomentar e incrementar la asistencia a conferencias y talleres sobre el tema, colaborar con otras coordinaciones para programar y garantizar las aplicaciones a proyectos.
- Reconocimiento: publicitar las experiencias realizadas a otras instituciones y en los medios locales, participar en conferencias y talleres y publicar investigaciones
- Seguimiento: reunir y sistematizar información acerca de las facultades, programas, planes y experiencias de AySS (número de materias, número de facultades enseñando, cursos de AySS, número de estudiantes participando y número de instituciones aliadas), escribir cartas de recomendación para los estudiantes.
- Evaluación: redactar un informe anual acerca de las actividades de la Oficina de AySS, evaluar el impacto de las actividades de AySS con las entidades, incluir al AySS en las fortalezas de la universidad.
- Investigación: facilitar la investigación (dentro de la misma universidad o en conjunto con otras instituciones) sobre AySS al profesorado.
- Institucionalización: Reconocer que el servicio forma parte de la misión de la universidad en publicaciones universitarias, identificar al AySS como una característica de la educación general, enlistar los cursos y experiencias de AySS en boletines, horarios de clase y descripciones de los cursos; lograr que la universidad financie conferencias nacionales o regionales de AySS y dé los fondos necesarios para continuar con las actividades de la oficina y las experiencias.²⁴

²⁴ La mayoría de los ejemplos citados están relacionados con el primer grupo: la institución; sin embargo, los autores proponen una lista extensiva de actividades que pueden realizar cada uno de los grupos mencionados.

6. Difusión y participación en coordinaciones universitarias

La difusión es uno de los medios para el mantenimiento de la institucionalización de la metodología; esta difusión no debe limitarse únicamente a la comunidad universitaria, sino que debe expandirse más allá del campus universitario, lo cual, a su vez, aumenta su incidencia en la sociedad.

Como ejemplo, en la oficina de AySS de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se realiza un boletín digital para los estudiantes y docentes implicados en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario, se organiza una actividad interdisciplinaria para finalizar los programas donde se escucha a los protagonistas de los proyectos y se trabaja en conjunto con equipos de la propia Universidad de Barcelona para la coordinación de megaproyectos como los de ámbitos estatales.

Un último paso después de la institucionalización de la metodología sería la evaluación de esta, para ello el autor Ierullo, miembro del CLAYSS propone indicadores que permiten evaluar el nivel de institucionalización de las experiencias de Aprendizaje y Servicio Solidario. Dichos indicadores se dividen en 3 dimensiones: trayectoria de las experiencias, apoyos al interior de la institución e inserción en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se explicarán cada uno de los indicadores propuestos:

1) Dimensión 1: trayectoria de las experiencias

Se refiere a las estrategias desplegadas por las instituciones y docentes responsables para dar continuidad a las experiencias de aprendizaje servicio; tomando en cuenta los siguientes indicadores (Ierullo, 2012: 2):

- La antigüedad de la experiencia: en tanto se supone que la perduración en el tiempo de un proyecto implica el desarrollo de distintas estrategias que facilitaron la continuidad del proyecto frente a las dificultades, no solamente intrainstitucionales, sino también de aquellas propias del trabajo en y con la comunidad. Al ser una variable simple, la misma se midió directamente.
- Los reconocimientos y/o premios que ha recibido la experiencia: generalmente los proyectos de calidad logran trascender las fronteras institucionales y ser reconocidos por otros actores locales o de otros ámbitos. Respecto a este grupo de indicadores, se consideraron de manera particular los reconocimientos locales (resoluciones de interés de los organismos ejecutivos o legislativos locales, reconocimientos de organizaciones de la sociedad civil, empresas o gobiernos con incidencia local, etc.) así como también premios o galardones nacionales o internacionales (Premio Presidencial Escuelas Solidarias del Ministerio de Educación de la Nación, entre otros, de acuerdo con la temática del proyecto).

2) Dimensión 2: apoyos al interior de la institución

Refiere al grado de apoyo que obtiene el docente responsable de la experiencia en otros docentes y en el equipo directivo o administrativo para el desarrollo del proyecto y su inserción en la oferta educativa. Toma en cuenta los siguientes indicadores (Ierullo, 2012: 2):

- a. La participación del equipo directivo en la toma de decisiones acerca del proyecto.
- b. La participación de los docentes: si bien, en la mayoría de los proyectos educativos solidarios, la coordinación y el liderazgo de este se centra en una persona, el involucramiento de otros docentes facilita la continuidad de la experiencia en el tiempo (aún en los casos que por alguna razón el docente coordinador deje de cumplir esta tarea o no pertenezca más a la institución). Cabe aclarar que la cantidad de docentes participantes debe analizarse no solamente de manera nominal, sino en función de la planta total de profesores que posee la institución.
- c. La inclusión del proyecto en el Proyecto Educativo Institucional.
- d. La designación explícita de un docente como docente coordinador del proyecto.

3) Dimensión 3: inserción en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje

Se refiere a la sensación de que las experiencias de Aprendizaje y Servicio Solidario forman parte de la actividad cotidiana de la escuela; lo cual implica más que su permanencia en el tiempo. Para analizar esta dimensión se toman en cuenta los siguientes indicadores (Ierullo, 2012: 2):

- a. Participación de los estudiantes: Con respecto a dicha participación, debido a la enorme disparidad en las matrículas, puede tomarse como criterio de análisis la cantidad de cursos o divisiones involucradas. De esta manera, será posible dilucidar en qué medida se concentra la experiencia educativa solidaria en una instancia puntual del Plan de Estudios o si es concebida como un proyecto institucional, en el cual los alumnos de los años iniciales y finales desarrollan tareas diversas para aportar al proyecto. También debe considerarse si la participación de los estudiantes es voluntaria u obligatoria; la obligatoriedad de la participación facilita el involucramiento en el proyecto y que los productos logrados en el marco de este puedan ser considerados en los criterios de evaluación de las materias.
- b. Los tiempos institucionales: respecto a este grupo de indicadores puede visualizarse la temporalidad del proyecto respecto al calendario

académico/ciclo lectivo, la existencia de horas fijas semanales, la cantidad de horas curriculares y extracurriculares destinadas a su realización, entre otros.

- c. Espacios curriculares involucrados, no solamente en relación con la cantidad, sino también respecto al perfil de este (teórico, teórico-práctico, taller, pasantía, etc.).

Siguiendo la metodología de AySS, en México las universidades pueden aprovechar el servicio social que deben presentar sus estudiantes y crear proyectos que logren crear o mejorar la accesibilidad de los museos universitarios con los que estén aliados.

Accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en las universidades y el caso específico de la UNAM

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003, 2011 en Perez-Castro, 2019), los principales obstáculos a los que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales a la hora de entrar a la educación superior son: “el carácter históricamente elitista y no obligatorio de este nivel educativo; los múltiples requisitos que los postulantes tienen que completar; el peso que se le da a los conocimientos y habilidades disciplinarios; y el poco interés de algunas instituciones, toda vez que la inclusión es una cuestión relativamente reciente en las políticas públicas. A esto se suma el hecho de que, como ya señalamos, la mayoría de las políticas y programas están dirigidos a la enseñanza obligatoria” (Perez-Castro, 2019).

En el caso de México, “las personas con discapacidad comenzaron a tener una presencia más o menos constante en la demanda del nivel superior hasta principios de la década del 2000. Como ocurrió en otros países, varios factores, educativos y más allá de lo educativo, contribuyeron a ello la promulgación de leyes y reformas para la protección de los derechos de las personas con discapacidad (Konur, 2006; Lane, 2017 en Perez-Castro, 2019); el incremento de la matrícula de este colectivo social en los niveles educativos previos (Evans, Broido, Brown, Wilke, 2017; Leigh, 1992 en Perez-Castro, 2019); la ampliación de las oportunidades para otros grupos en situación de vulnerabilidad (Gairín, 2012; Riddell, Tiklin y Wilson, 2005 en Perez-Castro, 2019); y la lucha de las propias personas con discapacidad y sus familias” (Perez-Castro, 2019).

En el sector universitario, la primera generación de medidas se abocó fundamentalmente a la accesibilidad física. Como resultado del impulso que nacionalmente se le dio a esta problemática, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2014 en Perez-Castro, 2019) y la Ley General de Personas con Discapacidad (DOF, 2005 en Perez-Castro, 2019) exhortaron a todas las instituciones a

implementar estrategias de nivelación para garantizar el acceso efectivo de todas las personas. En este sentido, la UNAM es líder en su campo respecto a la creación de estrategias y unidades para la integración de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en la universidad; realizando diversas acciones para su atención y promover que ésta sea de calidad.

Al respecto, la UNAM ha incluido dentro de su normativa el objetivo de erradicar los actos de rechazo o segregación que atenten contra la dignidad y el principio de trato equitativo e igualdad de oportunidades, en la que las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales puedan gozar de su derecho para acceder a sus instalaciones y en particular, a los servicios que ofrece. Para ello, creó el Plan de Desarrollo Institucional vigente basado en un eje de Derechos Humanos y Equidad de Género (Graue, 2017 en Perez-Castro, 2019); además, desde 2003, se aprobaron los Lineamientos para la Atención con Calidad a la Personas con Capacidades Diferentes - que era el término utilizado en esos momentos-; en el 2008 se integró a la Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en las universidades, en el 2010 se modificó el Artículo No 5 del Reglamento General del Sistema Bibliotecario y de Información para integrar el tema y, en 2013, se creó la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad.

A nivel educativo, “algunas entidades han incorporado en sus planes de estudio, materias, actividades académicas, programas de servicio social e investigación científica y tecnológica dirigida en particular a las personas con algún tipo de limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, como es el caso de la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Facultad de Derecho, la Facultad de Arquitectura, la Facultad de Ingeniería, la FES Aragón, la FES Iztacala y el Instituto de Neurobiología, entre otras” (Robles et al, 2013).

A nivel de la accesibilidad de las instalaciones, “la Dirección General de Obras y Conservación (DGOC) ha implementado medidas y aditamentos arquitectónicos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales de acuerdo con la normatividad vigente, como rampas y señalizaciones. Se estima que en la UNAM actualmente el 30% de la planta física es accesible para personas con limitaciones motrices y se mantienen los esfuerzos para lograr una cobertura plena” (Robles et al, 2013).

Por su parte, la Dirección General de Bibliotecas ha instalado en 24 bibliotecas de diferentes entidades rampas de acceso para personas con limitaciones físicas, de las cuales, 8 cuentan con elevadores que facilitan la movilidad dentro de sus instalaciones y 9 más han realizado adecuaciones en sus sanitarios para usuarios con alguna limitación física, psicosocial o intelectual.

Asimismo, se han puesto a disposición de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, aulas adaptadas con recursos tecnológicos y auditorios accesibles. De igual manera, la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas (DGADyR) ha dispuesto como sede de la Asociación de Deporte Adaptado a la Alberca Olímpica Universitaria que cuenta con instalaciones apropiadas para los atletas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Finalmente, también se busca integrar a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales al gran repertorio cultural que ofrece la UNAM, haciendo accesibles sus museos y salas de exhibición. De acuerdo con la página de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad de la UNAM (Unapdi), el Museo de Arte Contemporáneo, el Universum y el Centro Cultural Universitario cuentan con recorridos accesibles.

A pesar de los grandes avances que ha hecho la UNAM en el tema, todavía hay muchas dificultades que debe superar. De acuerdo con la autora Judith Perez-Castro, las barreras son las siguientes: “la utilización de modelos pedagógicos rígidos y las dificultades para hacer los ajustes curriculares necesarios (Brandt, 2011; OMS, 2011 en Perez-Castro, 2019); la poca accesibilidad de los recursos y materiales de aprendizaje; la organización de las clases y el uso de criterios de evaluación estandarizados (Fuller, Bradley y Healey, 2004; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013 en Perez-Castro, 2019); la ausencia de políticas institucionales para la inclusión; la falta de formación de los profesores y la poca participación de los propios estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en la elaboración de las estrategias y apoyos (Bilbao 2010; Borland y James, 1999 en Perez-Castro, 2019); finalmente, las actitudes de profesores, directivos, estudiantes y padres de familia hacia la discapacidad y la inclusión (Avendaño y Díaz, 2014; Sniatecki, Perry y Snell, 2015 en Perez-Castro, 2019)”. Actualmente, la UNAM cuenta con 531 alumnos con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, los cuales han sido entrevistados para conocer sus dificultades y concuerdan con los datos expuestos anteriormente.

Accesibilidad en Museos Universitarios de la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con 27 museos abiertos al público, además de sitios museales como jardines botánicos, planetarios, galerías, colecciones de: especímenes naturales, instrumentos históricos, libros incunables y obras de arte, que representan gran parte del acervo patrimonial de la institución y su comunidad. En cada uno de estos sitios se realizan una o varias de las funciones sustantivas de la institución: investigación, docencia y extensión de la ciencia y la cultura (Bravo, 2017).

De estos recintos culturales, solamente 3 son citados en la página de la Unapdi, pues cuentan con recorridos accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales:

- MUAC – cuenta con recorridos de inclusión para personas con alguna discapacidad auditiva, visual, motriz o intelectual.
- Centro Cultural Universitario – cuenta con instalaciones físicas accesibles para personas con discapacidad motriz, así como visitas guiadas con la proyección de un video institucional sobre la UNAM y la posibilidad de asistir al ensayo de la Orquesta Filarmónica de la UNAM.
- Museo Universum – cuenta con instalaciones físicas accesibles para personas con discapacidad motriz, incluyendo rampas, préstamos de sillas de ruedas, una oruga salvaescalera y baños accesibles. De igual forma, cuenta con cédulas braille, exposiciones adaptadas a los principios del diseño universal y visitas guiadas con anfitriones capacitados.

De estos 3 casos, el museo Universum es el que cuenta con más recursos, materiales e instalaciones adaptadas para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Por esta razón, se encuentra citada como museo accesible en la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad en la Ciudad de México y ha sido reconocido como “Lugar accesible” por AKTIVA-MX.

Sin embargo, aun siendo uno de los recintos más adelantados en este ámbito, sigue teniendo varias áreas de oportunidad de acuerdo con Cesar Soto, consultor e instructor en accesibilidad para personas con discapacidad visual:

- Accesibilidad física: no hay rampas y elevadores suficientes para que una persona con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales asista sola al museo.
- Accesibilidad visual: no cuentan con piso podotáctil, señalización Braille ni barandales de seguridad.
- Capacitación de los anfitriones (prestadores del servicio social) muy básica con varias áreas de oportunidad.

Sin duda hay mucho que mejorar en el museo para que sea plenamente accesible; por su parte, la administración del museo muestra una disposición al respecto, pero el cierre por la pandemia ha dificultado la obtención de los recursos necesarios. Esperamos que con el tiempo y recursos suficientes se apoyen en expertos y usuarios con discapacidad para hacer los cambios adecuados (Soto, 2022).

Como podemos ver, existe una gran área de oportunidad en los museos de la UNAM como potenciales aliados para la creación de proyectos de AySS que les permitan

mejorar su accesibilidad. Relación sencilla puesto que los museos ya se encuentran inscritos como instituciones participantes en el Servicio Social de los estudiantes.

Metodología de AySS en la UNAM

Muchos autores consideran el desarrollo de la Orientación Educativa en México como un antecedente del Aprendizaje y Servicio Solidario pues engloba dentro de sus objetivos las mismas metas que esta metodología: el aprendizaje de los estudiantes y el servicio a la sociedad. El servicio social mexicano inició durante el mandato de Lázaro Cárdenas en 1936; durante la rectoría de Gustavo Baz en la UNAM se implementó el servicio social obligatorio; se impartieron cursos especiales para los estudiantes de medicina y, posteriormente, iniciaron su servicio al interior de la república.

En el caso particular de la UNAM, esta “tiene una larga tradición de compromiso y vinculación con los problemas sociales de su entorno, no sólo mediante la prestación del servicio social de los estudiantes, sino también por una multiplicidad de servicios a la comunidad, los cuales abarcan clínicas externas de atención médica primaria y odontológica, bufetes jurídicos, clínicas veterinarias, centros de apoyo técnico a sectores agropecuarios, asesorías en diversas disciplinas, programas de capacitación, educación continua y brigadas de atención comunitaria” (DGOSE, 2007: 3).

Además de todos estos servicios, donde estudiantes de odontología, medicina, veterinaria y derecho de los últimos semestres pueden ofrecer sus servicios a precios muy accesibles a la comunidad, la UNAM cuenta con diversos proyectos que dan lugar a actuaciones del Aprendizaje y Servicio Solidario como: La UNAM por la Alfabetización en tu ciudad, el proyecto de PUMAmovil, Tutores comunitarios de verano o el programa de servicio social “UNAM-Peraj: Adopta a un amig@” cuyo objetivo es promover que jóvenes universitarios se conviertan en tutores de niños de escuelas públicas de 9 a 12 años y creen equipos multidisciplinarios para poner en práctica sus conocimientos, los cuales, apoyen el desarrollo académico y personal de los alumnos de educación primaria a través de una relación significativa.

En la misma línea, cada tanto, la UNAM crea megaproyectos de servicio social como el de “La UNAM en tu comunidad” donde se reúne a docentes y estudiantes prestadores del servicio social para crear brigadas multidisciplinarias con el propósito de fortalecer la gestión municipal e impulsar el desarrollo local. En este proyecto, que abarcó del 2001 al 2008, se planteó el desarrollo de 33 proyectos en 28 municipios de los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla y Veracruz; para el cual se convocaron a más de 1000 estudiantes de 45 carreras incluyendo a coordinadores de estado y brigadas de apoyo (diseño, comunicación e informática) con su respectivo coordinador. Además de estos proyectos, muchos de las investigaciones realizadas en la UNAM, como el

desarrollo de parches transdérmicos para administrar fármacos a personas con enfermedades crónico-degenerativas en la FES Cuautitlán, cuentan con el apoyo de estudiantes; lo que las delimita como posibles proyectos potenciales de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Por otro lado, uno de los campus exteriores, la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, tiene convenio con la Organización Civil PALECH (Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana) quien es una ávida promotora de la metodología de aprendizaje-servicio. De la misma forma, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM cuenta con un proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para la innovación y mejoramiento de la enseñanza) llamado: Aprendizaje-Servicio como Modelo de Enseñanza: Propuesta de Desarrollo para la FCPyS enfocado en la integración del AySS a los planes de curriculares de las materias.

A pesar de los proyectos mencionados anteriormente y de muchos otros que no han sido sistematizados, la realidad es que la mayoría de los proyectos de servicio social realizados en la Universidad no cumplen con las características de aprendizaje-servicio; ni siquiera con los objetivos establecidos en el mismo reglamento establecido para la prestación del servicio social.

De acuerdo con Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006), entre los propósitos del aprendizaje-servicio destacan:

1. Potenciar la permeabilidad de la educación y la comunidad.
2. Proporcionar significatividad a los aprendizajes.
3. Tener presente la globalidad de la persona.
4. Fortalecer los vínculos sociales a través de proyectos comunitarios.
5. Promover la reciprocidad.
6. Activar el compromiso cívico y la práctica de valores.
7. Poner en sintonía a los distintos agentes educativos.

De igual manera, el reglamento para la prestación del servicio social establece que su objeto es (SEP, 1981):

1. Desarrollar en el prestador una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad a la que pertenece.
2. Convertir esta prestación en un verdadero acto de reciprocidad para con la misma, a través de los planes y programas del sector público.
3. Contribuir a la formación académica y capacitación profesional del prestador del servicio social.

Analizando las oraciones previas, se puede apreciar que los objetivos del servicio social se parecen mucho a aquellos del AySS pues ambos buscan brindar un servicio, beneficiar a la comunidad y contribuir a la formación de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con previas investigaciones (Reynaga, 2016, Marquez y Reynaga, 2016) debido a la obligatoriedad del servicio social y su escasa flexibilidad esta ha derivado en un pobre aprovechamiento académico de las acciones, así como un nivel bajo de retribución social.

A pesar de que en ambas universidades [la UNAM y el IPN] se han desarrollado programas que flexibilizan el servicio social y que lo adaptan a las necesidades de la sociedad que da cabida y sentido al desarrollo de los alumnos de instituciones públicas de educación superior, no podemos hablar todavía de lineamientos y normas claras para el trabajo voluntario de los estudiantes y mucho menos de este tipo de actividades desde la perspectiva de aprendizaje servicio (Reynaga y Mijares, 2019).

Aplicando el análisis del servicio social a los museos, se puede llegar a la misma conclusión. De acuerdo con la autora Luisa Fernanda Rico, si bien los museos se han apoyado en los jóvenes del servicio social, de prácticas profesionales y becarios para responder a sus necesidades inmediatas; estos apoyos están ligados a requisitos académicos y no a los conocimientos de los estudiantes como tal, de manera que no son bien aprovechados pues la capacidad de los estudiantes no se explota en su totalidad; tampoco se busca fomentar el voluntariado opcional; es decir en caso de los estudiantes deseen continuar apoyando en determinadas actividades lo hacen de manera individual y no bajo un programa estructurado.

Aunque la UNAM tiene el programa de servicio social, el cual establece las mismas metas que aquellas desarrolladas por la metodología del Aprendizaje y Servicio Solidario; la mayoría de las veces sus proyectos no logran cumplir con los objetivos establecidos debido a la obligatoriedad de los mismos y a la mala organización de los programas de servicio social que no toman en cuenta los conocimientos específicos de los estudiantes para la asignación de sus tareas; de manera que pierde el componente de aprendizaje. De esta forma, se pierden oportunidades importantes, no solamente aquellas relacionadas con el aprendizaje sino también aquellas relacionadas con el valor intangible de la universidad al desarrollar el sentido de pertenencia a la institución en los estudiantes y de ofrecer un desarrollo profesional y personal dándoles la oportunidad de corresponder de manera desinteresada a la institución y la comunidad que le rodea.

En lo que respecta a la metodología de AySS, a pesar de que oficialmente todavía no existe una oficina de aprendizaje-servicio, el proyecto de investigación PAPIME: Aprendizaje-Servicio como Modelo de Enseñanza: Propuesta de Desarrollo para la

FCPyS como parte de su desarrollo realiza muchas de las actividades anteriormente mencionadas; en sus 2 años desde su creación, el proyecto ha logrado lo siguiente:

- Realizar una encuesta a los docentes de la FCPyS para conocer su nivel teórico respecto a la metodología y cuáles han sido sus experiencias respecto a la misma.
- Organizar talleres y conferencias sobre el aprendizaje-servicio:
 - 24 - 28 junio del 2019 con la organización PASD: “Capacitación en Aprendizaje y Servicio Solidario en Educación Superior”.
 - 24 – 28 junio del 2019 con la organización DGOAE y Palech: “¿Qué es el aprendizaje-servicio y cómo poner en marcha un proyecto?”.
 - 10 de octubre del 2019 con la organización CLAYSS: “Criterios de calidad para evaluar los proyectos de AySS”.
- Crear un plan de capacitación docente para el año 2021.
- Fundar la Red Mexicana de Aprendizaje-Servicio.
 - Ser miembro permanente del Comité de Investigación.
 - Participar en la organización del Primer Encuentro de Aprendizaje y Servicio Solidario.
 - Participar en la redacción de un artículo sobre el estado actual de la investigación sobre aprendizaje-servicio en México.
- Crear una página web oficial del proyecto para publicar artículos sobre el tema
 - Publicar artículos relacionados con las actividades del proyecto y la teoría de AySS.
 - Realizar entrevistas a fomentadores del AySS en otras universidades y organizaciones.
 - Crear un banco de experiencias de AySS en México.
- Crear el libro “Acciones solidarias frente a la Pandemia COVID-19” para dar seguimiento a las acciones solidarias realizadas durante la pandemia y clasificarlas de acuerdo con las categorías definidas por la Universidad de Stanford.
- Crear y manejar las redes sociales del proyecto para publicar artículos relacionados con el aprendizaje-servicio y dar promoción a eventos de la red y temas relacionados.

En el futuro se planea continuar aportando al fomento del AySS en la UNAM a través de las siguientes actividades:

- Redacción de un libro sobre el modelo AySS en las Ciencias Sociales: experiencias en la FCPyS.
- Creación de una aplicación de celular para la guía y sistematización de proyectos de AySS.

- Desarrollo de la página web.
- Creación de un manual para el desarrollo de proyectos de AySS en la FCPyS.
- Desarrollo de un curso intersemestral sobre el modelo de aprendizaje-servicio ofrecido por la DGAPA para capacitar a los docentes.

Con esto podemos concluir el análisis sobre la situación del Aprendizaje y Servicio Solidario en la UNAM. En general, aunque la UNAM cuenta con el servicio social y algunos programas específicos muy buenos, que cumplen tanto con los objetivos del servicio como los de AySS, existe un gran campo de oportunidad que la Universidad puede aprovechar para integrar el aprendizaje de sus estudiantes a la realidad de las comunidades circundantes; mejorando no solamente el aprendizaje sino también atendiendo necesidades reales de la sociedad; lo cual forma parte de la filosofía misma de la Universidad.

Al utilizar la plataforma de los museos universitarios para crear proyectos de AySS que mejoren la accesibilidad se beneficia tanto a estudiantes como a museos y, en específico, a la población de estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Caso práctico: proyecto estudiantil para mejorar la accesibilidad del museo del Campus Central de la UNAM

En marzo del 2019, me uní al Programa de “Promoción y difusión de los valores del Campus Central de Ciudad Universitaria” dirigido por la Lic. Adriana Durán. Dicho programa, tiene como objetivo “promover y difundir los valores culturales, artísticos y arquitectónicos del Campus Central de Ciudad Universitaria como Patrimonio Mundial de la UNESCO. Ayudar a la promoción local, nacional e internacional del sitio patrimonial y así colaborar con su protección, conservación y preservación para las generaciones futuras” (UNAM).

El programa funciona como un museo al aire libre, donde se guía a los visitantes a través de una maqueta interactiva, de los murales históricos exhibidos en el campus y del estadio de fútbol; mientras se les explica la historia de la Universidad y los hechos históricos que han acontecido en ella.

Como estudiante de la carrera de ciencias de la comunicación, mis actividades estaban enfocadas en la impartición de los recorridos turísticos, así como de la promoción de éstos a través de las redes sociales. Después de haber dominado las actividades mencionadas, las encargadas del servicio nos alentaron a todos los prestadores del servicio social a emprender proyectos propios que mejoraran el servicio del Programa.

De esta forma, nació el “Proyecto de inclusión social para hacer accesible el Programa de Visitas Guiadas a personas con discapacidad motriz, intelectual, visual y auditiva”.

El primer paso del proyecto fue crear un equipo de trabajo; el proyecto inició con las 3 estudiantes de comunicación: Ana Bonola, Daniela Zúñiga y yo; pero para el final de este se habían sumado otros 3 estudiantes de arquitectura y contaba con el apoyo de las licenciadas encargadas del proyecto: Adriana y Mariana.

Una vez formado el equipo de trabajo era hora de desarrollar el proyecto. Ninguna de nosotras había participado en algún proyecto parecido, así que decidimos aplicar los conocimientos que habíamos adquirido en la carrera, adaptándolos para resolverlo. De manera que, para guiar el proyecto utilizamos los mismos pasos que se necesitan para elaborar un plan de comunicación. Dichos pasos, de acuerdo con la autora Cristina Aceed (Aceed, 2010) son los siguientes: análisis de la organización, diagnóstico, objetivos, público objetivo, mensaje, estrategia, acciones, cronograma, presupuesto y evaluación.

El primer paso del proyecto involucraba el análisis y el diagnóstico de la organización; sin embargo, ninguna de nosotras estaba bien versada en el tema de la accesibilidad, así que, antes de desarrollar el plan nos pusimos a investigar acerca de la accesibilidad en los museos, tipos de discapacidad y estrategias utilizadas en otros museos para resolverlo. En el transcurso, encontramos algunos manuales de accesibilidad, sin embargo; la mayoría de ellas estaban enfocadas a la accesibilidad arquitectónica de los museos.

Una vez hecha la investigación, hicimos una lista de los aspectos que creíamos importantes para diagnosticar el nivel de accesibilidad de un museo. Con base en esta, lista diagnosticamos el servicio del Programa de Visitas Guiadas y, al mismo tiempo, identificamos los problemas y las áreas de oportunidad que tenía el Programa.

Al tener las áreas de oportunidad definidas, hicimos una lluvia de ideas con todo el equipo sobre posibles estrategias que se podían implementar para volver accesible el Programa de Visitas Guiadas. A partir de este ejercicio llegamos a las siguientes soluciones:

1. Construir rampas en las escaleras y bancas de descanso en el patio central, comprar sillas de ruedas y bastones para prestar a las personas con discapacidad motriz.
2. Elaborar maquetas con relieve de los murales exhibidos en el Campus Central; así como “visitas auditivas” para las personas con discapacidad visual.

3. Elaborar videos con la traducción del discurso dado en las visitas guiadas al Lenguaje de Señas Mexicano (LSM), el cual se reproduciría en un ipad durante las visitas guiadas. Alternativamente, se pensó en contratar los servicios de un traductor de LSM una vez al mes.
4. Crear juegos de mesa para hacer más sencilla la explicación de los murales para las personas con discapacidad intelectual.

Una vez definidas las posibles estrategias, se llevaron las propuestas a la Lic. Adriana Durán, la encargada del programa de visitas guiadas. Ella nos explicó que, por razones legales, no se podía modificar físicamente el Campus Central, pues formaba parte del Patrimonio Mundial de la Humanidad y se debía pedir permiso antes de hacer cualquier modificación. Sin embargo, nos aseguró que el asunto ya estaba siendo revisado por la Universidad.

Tomando eso en cuenta, decidimos iniciar con las estrategias para discapacidad visual e intelectual. Una vez definidos estos puntos, seguimos con la elaboración del proyecto siguiendo los pasos del plan de comunicación. Definimos el público objetivo y, a partir de eso elegimos las estrategias más viables con el presupuesto disponible. Organizamos las acciones en cuadros, donde definimos el mensaje que queríamos dar, los materiales que se necesitarían para elaborarlo y el presupuesto. Finalmente armamos un cronograma para tener fechas límites para todas las acciones que teníamos planeadas.

Comenzamos con la adaptación de los murales a maquetas con relieve y juegos para las personas con discapacidad visual e intelectual. Iniciamos las primeras pruebas adaptando el mural “Las fechas en la historia de México” del artista David Alfaro Siqueiros a plastilina, luego se intentó pasar el mural “Nuevo Símbolo” del mismo artista a un material tipo cuero, con la intención de crear relieves raspando el material.

Posteriormente, iniciamos con la creación de los juegos, usando Adobe Illustrator caricaturizamos los murales del Campus Central, volviéndolos más minimalistas. Una vez obtenidas las imágenes, las utilizamos para un Pictureka, una ruleta, un esquema para dibujar, dos rompecabezas, un memorama y una lotería. Los 9 juegos abarcaban todos los murales de la biblioteca, rectoría y el estadio olímpico. La creación de todos estos juegos y maquetas nos llevó casi 3 meses.



Img. 10, 11 y 12 Adaptación de murales campus central (fotografías propias)

Una vez que tuvimos el material elaborado, organizamos una reunión con el Dr. Oscar Olivo, arquitecto con discapacidad visual especializado en accesibilidad, quien era el asesor encargado de la accesibilidad para personas con discapacidad durante la construcción del nuevo edificio de posgrado de la Universidad. Durante la reunión, nos dio recomendaciones importantes como las de utilizar materiales más duraderos para las maquetas, que estuvieran adaptados a manipulaciones, pues nos comentó que las personas con discapacidad visual tienen diferentes formas de conocer su entorno, a algunos les gusta levantar los objetos, apretarlos o acercarlos lo más posible a sus ojos en el caso de aquellas personas con vista limitada.

También nos recomendó crear una maqueta, igual a la maqueta interactiva de las instalaciones, que estuviera elaborada con el objetivo de ser tocada y manipulada. Finalmente nos recomendó que elaboráramos una guía visual de los murales, más descriptiva, que complementará nuestro material.

Tomando en cuenta sus recomendaciones, hablamos con la encargada del proyecto acerca de los recursos que teníamos disponibles para la elaboración de las maquetas y descubrimos que se tenía el contacto para realizar impresiones en 3D. Se decidió intentar imprimir algunos de los murales en 3D y para ello se les pidió a los estudiantes de arquitectura que los adaptaran con sus programas.

Después de mejorar los materiales tomando en cuenta las recomendaciones, se pidió una nueva opinión; esta vez fue la de Juan Rodríguez, un estudiante que hacía voluntariado en un instituto de enseñanza para personas con discapacidad. En la reunión, Juan nos explicó a todo el equipo de guías de visitas guiadas como se debía tratar a las personas con discapacidad, como preguntarles la forma en la que les gusta ser nombrados, ser amables y pacientes, repetir las instrucciones de forma clara y preguntar si necesitan nuestra ayuda en lugar de hacerlo inmediatamente. También nos enseñó algunas palabras en LSM, nos hizo algunos comentarios sobre los

materiales y mencionó que era importante ver cómo las personas con discapacidad hacían uso de estas directamente.

Con los materiales listos y los guías capacitados, se realizó la primera visita guiada a la biblioteca de la Universidad para personas con discapacidad intelectual el 24 de junio del 2019 con un grupo de 20 chicos provenientes del Centro de Desarrollo YMCA Iztacalco. Se contó con la participación de 8 guías voluntarios para coordinar la visita guiada. El día del evento, se decidió dividir al grupo en 2 equipos para poder repartir los materiales pues solo contábamos con un juego de cada uno.



Img. 13 y 14 Primer tour para personas con discapacidad intelectual (fotografías propias)

La visita duró aproximadamente 1 hora y media, más del doble de lo que dura una visita normal; esa fue la primera observación que notamos; así como la dinámica que se tenía que realizar con las personas con discapacidad intelectual. También tomamos nota de las actividades que más les gustaron, así como de las formas en las que se podrían mejorar los materiales. Lo que más les gustó fue el memorama y dibujar, también nos dimos cuenta de que necesitábamos hacer más sencillos los otros juegos y más fáciles de manipular.

Después de la visita, mejoramos los materiales para las visitas con personas con discapacidad intelectual y continuamos desarrollando los materiales para las otras rutas accesibles. Sin embargo, después de que terminó el tiempo de mi servicio social se perdió la continuidad del proyecto.

Análisis diferencial de la experiencia y el manual propuesto para lograr la accesibilidad comunicativa en los museos

Si bien la experiencia previamente descrita se basó en los pasos generales que se necesitan para el desarrollo de un plan de comunicación; propuesta que también se utilizó para la creación del manual, existen algunas diferencias que me gustaría

mencionar entre la experiencia y el manual que suponen una mejora significativa del proceso:

1. En la experiencia no se tenían procesos y equipos definidos que involucraran la participación de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en el desarrollo de los mensajes y materiales. Si bien, si se recibió retroalimentación de un asesor especialista en el tema, no se contó con la opinión de los usuarios finales que estarían recibiendo los mensajes.
2. Adicional a la participación de personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, el manual identifica claramente las necesidades básicas que se deben cumplir para la creación de los equipos de trabajo.
3. El manual presenta una guía claramente definida sobre los procesos que se deben seguir para el desarrollo de mensajes efectivos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. Dichos procesos se basan en la metodología utilizada para el desarrollo de planes de comunicación y los procesos propuestos por manuales de accesibilidad como “Everyone’s welcome: the americans with disabilities act and museums” de la Asociación Americana de Museos.
4. Durante la experiencia no se utilizó ningún referente teórico para la creación de mensajes. Si bien, se logró crear mensajes efectivos al final, al no contar con una guía ni criterios para su elaboración dificultó el desarrollo de estos y tuvo un impacto en los tiempos de entrega.

Profundizando este último punto; al enfocar el desarrollo del manual de accesibilidad del presente trabajo en la accesibilidad comunicativa, se decidió integrar la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas para poder explicar todos los aspectos que se deben de tomar en cuenta a la hora de crear o adaptar materiales y mensajes para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Análisis de la experiencia desde la metodología de AySS

Analizando la experiencia descrita a partir de la metodología de AySS podemos clasificar la experiencia como parte del voluntariado institucional; pues la experiencia contó con una gran calidad en el servicio, pero no estaba integrada al currículum.

Sin embargo, es sencillo ver el potencial que tienen este tipo de experiencias para convertirse en proyectos de AySS pues cumplen con casi todas las características básicas de este tipo de proyectos:

- Se dan aprendizajes relacionados con el currículum: a pesar de no estar integrada con alguna clase en particular, se utilizaron los conocimientos

previamente aprendidos en el aula para resolver los problemas que se presentaron.

- El proceso de aprendizajes está integrado en un servicio solidario que se ofrece a la comunidad: en este caso en particular, el resultado del proyecto beneficiaba claramente a la población con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales tanto de la Universidad cómo de los visitantes externos que asisten al museo.
- Existe un destacado protagonismo del alumnado que participa en dicho proceso, pues fueron los alumnos de comunicación quienes dirigieron y desarrollaron el proyecto.

Profundizando en los habilidades y beneficios aprendidos durante el desarrollo del proyecto que se relacionan directamente con los beneficios previamente mencionados del AySS podemos resumir los siguiente:

- Se desarrolló el proyecto con base en la noción que se tenía acerca de los planes de comunicación, pero, a diferencia de los planes previamente realizados en el aula, se tuvo que elaborar tanto la parte teórica como la práctica pues el proyecto si fue implementado. Gracias a esto, los estudiantes involucrados tuvieron la oportunidad de tener una experiencia realista sobre el trabajo que implica desarrollar e implementar planes de comunicación.
- Al elaborar los materiales se tuvo una mayor claridad respecto a la cantidad de horas de trabajo y presupuesto que implica la creación de entregables. En este caso fueron los juegos y maquetas, pero este principio puede aplicarse a fotos, presentaciones, briefs de campaña, etc. que son utilizadas en las campañas de marketing.
- El trabajo y las relaciones que evolucionaron a partir de la implementación del plan de comunicación fueron muy diferentes comparadas con la elaboración del plan en sí. El implementar un proyecto de manera práctica implicó una relación mucho más estrecha y dependiente entre los miembros del equipo, pues el trabajo de una persona dependía de lo que hiciera la otra. Esto fortaleció los lazos de confianza entre el equipo y, al mismo tiempo, desarrolló las habilidades de los estudiantes para la resolución de conflictos.
- Así mismo, trabajar en el proyecto fomentó las habilidades de liderazgo y negociación de los estudiantes, pues los estudiantes eran los principales responsables del desarrollo del proyecto, la organización de tiempos y presupuesto; así como la coordinación del equipo para la creación de materiales.

- Finalmente, se fomentó el desarrollo de ciudadanía en los estudiantes pues fueron motivados al ver su trabajo reflejado en una acción real y reforzó todo lo que habían aprendido durante el desarrollo del proyecto.

El objetivo de este trabajo es aprovechar la experiencia obtenida durante el servicio social y ofrecer un manual que permita replicar dicha experiencia, de forma que más estudiantes tengan la oportunidad de obtener los beneficios previamente mencionados que derivan de desarrollar un proyecto desde cero que implique la aplicación de los conocimientos aprendidos en el aula, al mismo tiempo que ofrece un servicio a la comunidad.

Conclusiones

La universidad y los museos son instituciones diferentes, pero con muchos puntos de encuentro pues ambas fomentan el desarrollo educativo, cultural y social de las comunidades; aunque algunas veces estas últimas funciones quedan relegadas. En el caso de la universidad, se dice que su misión está definida por 3 pilares fundamentales: enseñanza, investigación y extensión universitaria, pero se ha visto que los primeros dos pilares terminan acaparando toda la atención, sin dejar espacio a la extensión universitaria como lo demuestra la decadencia del servicio social mexicano.

Por otro lado, la función de los museos de promover el desarrollo social se ve opacada por su necesidad de cumplir con sus actividades vitales como son las exposiciones y los eventos culturales. Esto debido a la falta de apoyo por parte del gobierno y otras instituciones privadas que los ha dejado en una situación precaria y los obliga a desatender cualquier otra actividad que no sea fundamental.

En cualquier caso, los museos y universidades son instituciones públicas notables con una gran capacidad de injerencia social. Así lo demuestra el hecho de que sea un derecho humano universal el tener acceso a la educación y a la cultura. Lamentablemente, no todas las personas pueden ejercer estos derechos libremente. Tal es el caso de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que deben superar una gran cantidad de barreras para poder acceder a estas instituciones.

El objetivo de este trabajo fue ofrecer una solución a estos 3 problemas: la poca accesibilidad de los museos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; la limitada injerencia social de los museos debido a su precariedad económica y la falta de atención por parte de las universidades al desarrollo social comunitario.

La propuesta que se hace en este trabajo para solucionarlo es la creación de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) enfocados en la creación de estrategias que permitan a los museos (en especial los museos universitarios) volverse accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, utilizando el manual para la accesibilidad comunicativa; el cual está basado en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas.

Una de las formas en las que los museos pueden contribuir al desarrollo social es a través de la concientización de la población sobre la situación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales ya sea a través de talleres, conferencias, exposiciones y, la más importante, de la convivencia entre personas con y sin limitaciones.

Sin embargo, esta concientización no se puede lograr si los museos no son accesibles desde todos los ángulos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en primer lugar, pues, es a partir de esta accesibilidad, que se logra su inserción en las actividades culturales; lo cual, además de coadyuvar en el respeto de sus derechos humanos, desencadena la convivencia y, por ende, la concientización.

En esta búsqueda de la accesibilidad, la universidad puede ofrecer una ayuda invaluable a través de los proyectos de aprendizaje-servicio, donde estudiantes de diferentes licenciaturas pueden poner en práctica los conocimientos aprendidos en las aulas y desarrollar habilidades necesarias para su quehacer profesional; más aún, al involucrar a los estudiantes en el desarrollo de la accesibilidad en los museos, es inevitable que terminen por reflexionar acerca de su situación y empatizar con ellos al estar diseñando herramientas específicas para cada tipo de limitación.

De forma que, los proyectos no solamente contribuyen para volver accesibles a los museos, sino que también inculcan en los jóvenes los valores necesarios para que se desarrollen como profesionales concientizados sobre el tema y aumenta sus probabilidades de que en un futuro contribuyan al desarrollo de la sociedad a través de productos, servicios, herramientas y tecnologías creados con las pautas del diseño universal.

Con estos objetivos en mente, se dividió el trabajo en 5 capítulos. En el primer capítulo de este trabajo se describió el marco histórico que rodea el fenómeno de la accesibilidad en los museos, describiendo la situación actual de las personas con discapacidad en México y las barreras a las que deben enfrentarse, el desarrollo de los museos en la historia y su situación actual de precariedad que les impide poner como prioridad la accesibilidad de sus instalaciones y exposiciones. Así mismo, se describe la situación actual del voluntariado en los museos y se presenta la metodología de AySS como un apoyo invaluable a los problemas descritos.

A partir de este capítulo podemos concluir cual es la situación actual de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y la importancia de crear espacios accesibles para ellos; de igual forma podemos entender la postura de los museos y las dificultades a las que se enfrentan para volverse accesibles; al entender esto, podemos apreciar el potencial que tiene la metodología de AySS para atender ambas necesidades.

En el segundo capítulo se desarrolló el marco conceptual del trabajo, definiendo todos los conceptos utilizados en este, empezando por el de discapacidad y el de museo. De igual forma, se describe la evolución que han tenido los museos en cuanto a su visión y papel dentro de la sociedad. Asimismo, se explican los términos de turismo accesible,

accesibilidad y diseño universal; para terminar con la definición del concepto propio propuesto en este trabajo: accesibilidad comunicativa.

Dichas explicaciones son importantes pues forman la base conceptual del trabajo, la cual se retoma en los siguientes capítulos para desarrollar el modelo de acción comunicativa, crear el manual para lograr la accesibilidad comunicativa (el cual retoma mucho de los conceptos descritos como turismo accesible y diseño universal) y proponer la creación de proyectos a partir de la metodología de AySS.

En el capítulo 3 se describe la teoría detrás de la definición de accesibilidad comunicativa: la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. En este capítulo se resumieron brevemente sus antecedentes sociológicos, principalmente la teoría de la acción social de Max Weber y, posteriormente, Durkheim. De igual forma se retoma la teoría de sistemas de Parsons, el cual influenció a Habermas en la creación del sistema social que propone; entre otros autores que se mencionan.

Se retoman los conceptos principales que desarrolló en sus 2 tomos de la TAC: tipología de la acción, pragmática, racionalidad comunicativa, actos de habla y el sistema social propuesto por el autor, el cual incluye los conceptos de mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo y mundo de vida.

Finalmente, se concluye con la explicación del modelo de la acción comunicativa propuesto por Habermas; el cual retoma todos los conceptos anteriormente vistos y explica la forma en la que se logra una comunicación efectiva entre 2 actores, tomando en cuenta sus distintos mundos, sus acciones, su intencionalidad y sus pretensiones de veracidad. En este modelo también podemos observar las influencias de otros autores como Parsons, Durkheim y Austin.

En el cuarto capítulo, se aplica concretamente el modelo explicado de la TAC al caso de la accesibilidad comunicativa de los museos. A partir de este modelo se definen 5 categorías que se utilizan para hacer una guía de diagnóstico de la accesibilidad comunicativa. De igual forma, se explican los requisitos que deben tener los mensajes de los museos para lograr una comunicación efectiva con las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; se ejemplifica este tema con el análisis de diferentes adaptaciones de la obra la Mona Lisa y se hace la propuesta de un formato para poder desarrollar mensajes efectivos que sean accesibles comunicativamente.

En la segunda parte de este capítulo se desarrolla un Manual para la Accesibilidad comunicativa de los museos, el cual se basa principalmente en la metodología usada en los planes de comunicación y en los procesos propuestos por otros manuales de accesibilidad como el manual "Everyone's welcome: the americans with disabilities act and museums" de la Asociación Americana de Museos.

El manual propuesto cuenta con 12 pasos: planteamiento holístico, comité de accesibilidad, definición de las nuevas políticas de seguridad y atención, planeación general, objetivos, diagnóstico, investigación, arquitectura del plan de comunicación, diseño de los mensajes, planeación de tiempo y recursos, ejecución y evaluación.

Al concluir el capítulo 4, gracias al modelo aplicado a la accesibilidad comunicativa, a la lista de diagnóstico basada en las 5 categorías obtenidas de la TAC y al Manual de accesibilidad comunicativa tenemos todas las herramientas necesarias para crear proyectos y estrategias que permitan a los museos volverse accesibles comunicativamente y crear mensajes efectivos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Sin embargo, como se explicó en el capítulo 1, debido a la falta de capital humano y económico que tienen los museos, no les es posible utilizar dichas herramientas, por lo que se hace necesario hacer una propuesta de quien será el actor encargado de implementar dicho manual. Para lo cual se propone el uso de estudiantes universitarios a través de proyectos bien articulados de AySS.

En el quinto capítulo se retoma la metodología de AySS para proponer la creación de estos proyectos, donde los estudiantes son los encargados de desarrollar los proyectos de accesibilidad en los museos. En este apartado se define qué es la metodología de AySS y cuáles son las etapas que se deben seguir para desarrollar un proyecto con esta metodología; basados en el modelo propuesto por la Universidad de la Frontera (ApS UFRO) el cual consta de 4 etapas: trabajo con el docente, definición del socio comunitario, desarrollo del proyecto y socialización. De igual forma, este modelo propone que las actividades de reflexión, sistematización, comunicación y evaluación se realicen de manera paralela a todo el desarrollo.

En este capítulo también se describe el proceso de institucionalización del AySS que deben seguir las universidades para poder articular y dar seguimiento a los proyectos de AySS que se realicen en la institución, de esta forma se logra dar continuidad a los proyectos. Dicho proceso consta de 6 pasos: detección de experiencias, sensibilización de la comunidad universitaria, espacios para incorporar el AySS, partenariado y comunidad educativa, la creación de una oficina de AySS, difusión y participación en coordinaciones universitarias.

A continuación, se habla del caso específico de la UNAM, describiendo la situación actual de los estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales y los recursos, procesos e instalaciones con los que cuenta la universidad para atender las necesidades de esta población estudiantil. Se recapitula la oferta cultural que ofrece la universidad y se describen los museos que cuentan con recursos accesibles para

personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales; de igual forma se identifican las áreas de oportunidad en este sentido.

Por otro lado, se describe la situación actual de la UNAM con respecto a la metodología de AySS, los proyectos que tiene, las alianzas que ha generado con otras instituciones como CLAYSS o la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario y, de igual forma, las áreas de oportunidad respecto a la institucionalización del AySS.

Finalmente, se cierra el capítulo con la descripción detallada del proyecto de AySS que inspiró el desarrollo de este trabajo y se hace un análisis comparativo respecto al proceso que se realizó durante dicha experiencia y el proceso propuesto en el manual para la accesibilidad comunicativa de este trabajo. De igual forma se analiza dicha experiencia con base a las características propuestas por el AySS y se definen sus limitaciones.

Por último, en los anexos se agrega la propuesta de un proyecto de AySS para estudiantes de la Lic. De Ciencias de la Comunicación retomando dicha experiencia que les permitirá aliarse con un museo universitario y crear estrategias que les permitan volverse accesibles comunicativamente para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

De esta forma, al concluir el capítulo 5 (y complementado con la propuesta de proyecto en los anexos) tenemos todo el proceso definido y las herramientas necesarias para crear proyectos de AySS que nos permitan atacar el problema de la falta de accesibilidad en los museos; del mismo modo, tenemos definido el proceso que debemos seguir para institucionalizar la metodología y lograr que los proyectos realizados perduren en el tiempo. Cabe mencionar que dichos conocimientos pueden ser utilizados para otras problemáticas sociales y educativas.

De manera general podemos concluir que se cumplió el objetivo de este trabajo de proporcionar una guía que permita desarrollar proyectos de AySS donde los estudiantes creen sus propias estrategias para mejorar la accesibilidad de los museos universitarios; esto a través del manual para lograr la accesibilidad comunicativa propuesto, el cual está basado en la TAC y la metodología de un plan de comunicación.

Usando estas guías, es posible que los docentes y estudiantes desarrollen proyectos de AySS que les permitan aplicar los conocimientos aprendidos en el aula y, en conjunto, ir creando materiales y mensajes para los museos universitarios que, con el tiempo, les permitan lograr la accesibilidad comunicativa para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Si bien, en este trabajo se desarrollaron las guías para lograrlo, queda pendiente la aplicación de estas en un proyecto bien articulado. En el anexo de este trabajo se

adjunta una propuesta de proyecto con base en la metodología de AySS propuesta por CLAYSS, queda abierta la posibilidad en el futuro de retomar dicha propuesta y aplicarla para poder evaluar las guías, modelos y procesos aquí descritos.

Por último, queda abierta la posibilidad de utilizar el manual de accesibilidad comunicativa en otros recintos diferentes a los museos que tengan diferentes objetivos de comunicación como salones de clases, tiendas, restaurantes, etc. De igual forma, la guía para crear proyectos de AySS puede ser utilizada para crear proyectos con diferentes objetivos, en diferentes comunidades y con estudiantes de cualquier carrera o línea educativa.

En conclusión, a pesar de las dificultades que se puedan presentar en la creación de proyectos de AySS para lograr la accesibilidad comunicativa en los museos, y las barreras a las que deben enfrentarse los museos para dedicar el tiempo y los recursos, creo que es importante dar la oportunidad de desarrollarlos; pues, de esta manera, podremos mejorar la educación y formación de los estudiantes, así como la accesibilidad comunicativa de los museos, lo cual les permitiría cumplir con su función educativa y de inclusión, al mismo tiempo que contribuye a lograr un avance en la sociedad.

Anexo

Propuesta de proyecto de AySS a partir de la metodología utilizada por CLAYSS Proyecto “UNAMigos en los museos”

1. Problemática comunitaria sobre la cual se interviene. **Visión general.**

Problemática en la UNAM

A pesar de los grandes avances que ha hecho la UNAM en el tema, todavía hay muchas dificultades que debe superar. De acuerdo con la autora Judith Perez-Castro, las barreras son las siguientes: “la utilización de modelos pedagógicos rígidos y las dificultades para hacer los ajustes curriculares necesarios (Brandt, 2011; OMS, 2011 en Perez-Castro, 2019); la poca accesibilidad de los recursos y materiales de aprendizaje; la organización de las clases y el uso de criterios de evaluación estandarizados (Fuller, Bradley y Healey, 2004; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013 en Perez-Castro, 2019); la ausencia de políticas institucionales para la inclusión; la falta de formación de los profesores y la poca participación de los propios estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales en la elaboración de las estrategias y apoyos (Bilbao 2010; Borland y James, 1999 en Perez-Castro, 2019); finalmente, las actitudes de profesores, directivos, estudiantes y padres de familia hacia la discapacidad y la inclusión (Avendaño y Díaz, 2014; Sniatecki, Perry y Snell, 2015 en Perez-Castro, 2019).” Actualmente, la UNAM cuenta con 531 alumnos con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales, los cuales han sido entrevistados para conocer sus dificultades y concuerdan con los datos expuestos anteriormente.

2. Descripción general y fundamentación del proyecto

Algunas de estas barreras pueden ser resueltas a partir de proyectos de aprendizaje y servicio solidario ya que invitan a la reflexión de alumnos y profesores, lo que mejoraría exponencialmente la integración de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales a la comunidad universitaria. El proyecto que se propondrá a continuación tiene como objetivo lograr la accesibilidad comunicativa de los museos a partir de proyectos desarrollados por estudiantes de comunicación.

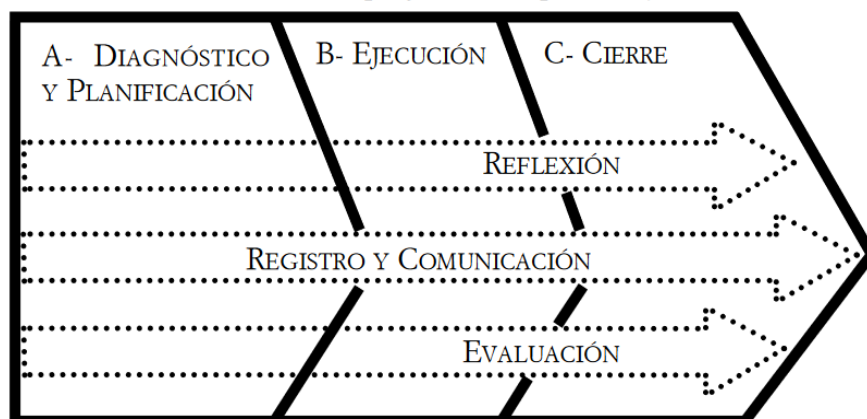
Se planea que los estudiantes de la carrera de Comunicación; acompañados de algunos estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales visiten un museo, realicen un diagnóstico respecto a su accesibilidad y propongan herramientas que mejoren o conviertan las exposiciones/obras de arte/objetos en accesibles con base en las características del diseño universal.

Con el proyecto propuesto, no solo se beneficia a los alumnos de la UNAM directamente al hacer accesibles las instalaciones y exposiciones de los museos, sino que, además se crea una alternativa para los profesores que pueden utilizar a los museos como espacios de aprendizaje y, de esta manera, diversificar los modelos pedagógicos.

Sin embargo, los beneficios de volver accesibles los museos universitarios no se limitan únicamente a los estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales de la UNAM, sino que pueden ser aprovechados por todas las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales que tengan acceso a los museos; quienes pueden utilizar las instalaciones como espacios de aprendizaje y de difusión cultural.

Para el desarrollo de este proyecto se utilizará el itinerario propuesto por Maria Nieves Tapia, directora de CLAYSS, en su libro “Aprendizaje y Servicio Solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles”.

FIGURA 18: Itinerario de un proyecto de Aprendizaje-servicio



Propuesta para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio con los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales para mejorar la accesibilidad comunicativa en los museos de la UNAM.

1 Motivación inicial

Antes de iniciar cualquier proyecto, es necesario que la comunidad educativa (sobre todos profesores) esté capacitada acerca del concepto de Aprendizaje y Servicio Solidario, sus características y desarrollos.

1.1 Capacitación del cuerpo docente

Para ello se propone una capacitación del cuerpo docente de la facultad, junto con las autoridades de la facultad, incluyendo los beneficios de los proyectos de Aprendizaje y

Servicio Solidario para motivarlos a integrar el proyecto a sus materias. En este sentido, el proyecto PAPIME: Aprendizaje-Servicio como modelo de enseñanza: propuesta de desarrollo para la FCPyS de la Facultad ha avanzado con este propósito al organizar las siguientes pláticas:

- “Capacitación en aprendizaje y servicio solidario en educación superior” por PASD
- “¿Qué es el aprendizaje-servicio y cómo poner en marcha un proyecto?” por la Dra. Pilar Aramburuzabala (presidenta de la ApS de España)
- “Criterios de calidad para evaluar los proyectos de AySS” por el Lic. Enrique Ochoa (director ejecutivo de CLAYSS)

Además de la teoría, considero importante ejemplificar con ejemplos de otras universidades el área de oportunidad que tiene la Facultad con esta metodología. También sería importante repasar los proyectos sociales que se están realizando en la Facultad y que fácilmente pueden adaptarse a la metodología de AySS para reflexionar acerca de la facilidad de integrar la metodología en los planes curriculares y de la competencia de la universidad para atender problemas comunitarios.

Para la parte de motivación respecto al proyecto propuesto en específico, se les puede relatar la experiencia previa que inspiró el proyecto, a pesar de no ser una experiencia de AySS pues fue emprendida por los estudiantes y no estaba integrada dentro de su currículum:

En la UNAM, el proyecto “Plan de comunicación para mejorar la accesibilidad para personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales para el Programa de Visitas Guiadas del Campus Central de la UNAM” fue protagonizado por estudiantes de comunicación, filosofía y arquitectura; juntos, crearon estrategias para adaptar los murales exhibidos en el Campus Central para personas con limitaciones visuales, auditivas e intelectuales.

1.2 Reunión con cuerpo docente

Finalmente, se debe organizar una reunión con los docentes para definir qué materias se pueden integrar al proyecto y cumplir con sus objetivos curriculares al mismo tiempo, para ello propongo las siguientes asignaturas vigentes que podrían adaptarse para cumplir con los objetivos del proyecto:

Objetivos Generales:

- Crear aprendizajes en los estudiantes que refuercen el conocimiento del aula a partir de las actividades realizadas en el proyecto.

- Crear proyectos que mejoren la accesibilidad de los museos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales para que estos puedan ser utilizados como herramientas pedagógicas.
- Concientizar a la comunidad respecto a las barreras y las condiciones a las que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Asignatura	Objetivo pedagógico	Objetivo de servicio
Gestión de la comunicación en las organizaciones	Que el alumno identifique los procesos de la comunicación organizacional, reconozca los medios de comunicación, sus alcances y analice los elementos de la gestión en organizaciones.	Proporcionar al museo un diagnóstico situacional y de comunicación que evalúe su accesibilidad para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.
Estrategias de comunicación	Que el alumno identifique los procesos y la metodología para diseñar e implementar una estrategia de comunicación que coadyuve a la consecución de los objetivos de comunicación.	Crear estrategias de comunicación para lograr la accesibilidad: trabajo en equipo, diseño, manejo de tiempo y recursos.
Diseño y desarrollo de proyectos en producción audiovisual	Que el alumno conozca los principios y normas operativas que organizan el trabajo de Producción Audiovisual en diferentes niveles y condiciones; entendida a la organización como la forma de producción y dinámica laboral.	Diseñar y desarrollar herramientas que permitan hacer accesibles todos los servicios del museo con base en los principios del diseño universal.
Arte y comunicación	Que el alumno comprenda los problemas que se plantean con respecto a la relación arte-comunicación.	Analizar obras de arte y proponer estrategias para comunicar su significado a las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.

Comunicación aplicada	Que el alumno conozca y aplique la comunicación a diversos campos laborales del comunicólogo y del comunicador en una relación interdisciplinaria.	Analizar exposiciones, talleres o servicios y proponer estrategias para volverlos accesibles comunicativamente para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales.
Campañas de publicidad social	Que el alumno diseñe y ejecute una campaña de publicidad social de manera eficiente a través de herramientas teóricas y prácticas, con la incorporación de conceptos creativos para promover de esta manera, las acciones sociales para lograr una concientización.	Diseñar y ejecutar una campaña de publicidad para promocionar las nuevas exposiciones accesibles del museo.

1.3 Talleres con estudiantes

Dentro de la etapa introductoria también se deben contar con talleres para los estudiantes, de forma que estén al tanto de la metodología y de los objetivos generales del proyecto. Dada la naturaleza del proyecto, considero importante que los talleres estén enfocados en 3 puntos:

- La ejemplificación de la metodología de AySS a través de ejemplos de proyectos ya sea locales o externos.
- La capacitación en el trato inicial con personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales. (estos talleres pueden ser dados por la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la UNAM)
- Análisis del proyecto, su objetivo y la selección de líderes naturales.

1.4 Reconocimiento de la realidad social cercana

Antes de comenzar con el diagnóstico, sería importante que los estudiantes se familiarizaran con la realidad social en la que van a incidir. Para ello considero importante realizar una investigación bibliográfica y de campo sobre la situación; en la parte bibliográfica se deberían revisar las investigaciones sobre el tema, algunas de ellas citadas en el presente trabajo y para la parte de campo se propone que cada estudiante realice una entrevista a una persona con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales acerca de las dificultades y barreras a las que se enfrenta para su

integración plena en la sociedad; posteriormente se debe socializar esta información con el grupo.

2. Diagnóstico

2.1 Definición del socio-comunitario

Para este proyecto propongo que la Facultad realice una alianza con alguno de los museos universitarios de la UNAM, así como con la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad (UNAPDI) y, de ser posible, contar con el asesoramiento de una persona especializada en accesibilidad, una institución especializada en el tema o una persona con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales (se debería analizar la posibilidad de integrar a los estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales de la UNAM en el proyecto)

- Identificar al socio-comunitario: alguno de los museos universitarios de la UNAM
 - Museo de la Medicina Mexicana (1980)
 - Museo de Anatomía Humana (1983)
 - Museo de Anatomía y Patología Veterinaria Animal (1991)
 - Antiguo Colegio de San Ildefonso (1992)
 - Universum: Museo de las Ciencias (1992)
 - Museo de la Luz (1996)
 - Museo Manuel Tolsá (1999)
 - MUCA: sede en colonia Roma (1999)
 - Sala de Odontología Mexicana (2004)
 - Palacio de la Autonomía (2004)
 - Museo Experimental El Eco (2005)
 - Museo Vida y obra de Lázaro Cárdenas del Río (2005)
 - Museo Regional Mixteco Tlayúa (2006)
 - Centro Cultural Universitario Tlatelolco (2007)
 - Museo Universitario de Arte Contemporáneo: MUAC (2008)
 - Programa de Promoción y difusión de los valores del Campus Central
 - Museo de Fauna Silvestre (2008)
 - Museo de Geofísica (2010)
 - Museo de la Mujer (2011)
 - Museo de las Constituciones (2011)
 - Museo UNAM Hoy (2016)

2.2 Diagnóstico participativo de la realidad comunitaria

2.2.1 Encuentro de promotores y líderes naturales

Para fines prácticos de este trabajo, se propone formalizar un compromiso con el “Programa de promoción y difusión de los valores del Campus Central” pues está dentro de la lista de museos universitarios, forma parte del servicio social y ya ha avanzado en su transformación hacia la accesibilidad gracias al proyecto inicial

explicado anteriormente. Para la reunión se propone integrar a la Lic. Adriana Durán, encargada del programa. Así mismo se debe contar con la ayuda de la UNAPDI y de algún otro miembro o institución especializado en accesibilidad. Dentro de este primer encuentro se deberán revisar los siguientes temas:

- Presentación de las conclusiones de las actividades realizadas por los estudiantes en el reconocimiento de la realidad social.
- Identificación de las necesidades vitales de la comunidad y factibles de abordar desde la institución.
- Presentación de la metodología: “Guía para la accesibilidad comunicativa” propuesta en este trabajo, especialmente la parte de diagnóstico de un museo.
- Explicación acerca del diseño universal, su objetivo y metodología, además de la accesibilidad objetivo que deberían alcanzar los museos. Explicación de la ruta accesible y la cadena de accesibilidad (la arquitectura del plan de comunicación). Ofrecer ejemplos didácticos de museos que sí son accesibles para poder hacer la comparación.

2.2.2 Diagnóstico de la accesibilidad del museo

1. Realizar una visita guiada a las exposiciones acompañados de estudiantes o familiares con alguna limitación física, psicosocial o intelectual para poder observar de primera mano los problemas y áreas de acción.
2. Utilizar la herramienta proporcionada por la guía (el cuadro de diagnóstico de accesibilidad) para calificar la accesibilidad del Programa.
3. Elaborar una encuesta destinada a estudiantes y docentes de la universidad no participantes del proyecto, a miembros de la comunidad y especialistas acerca de la accesibilidad del Programa. Validación del instrumento.

2.2.3 Sistematización y análisis de datos

1. Jerarquización y priorización de los problemas por áreas de acción.
2. Identificación de problemas centrales.
3. Análisis de causas y efectos.
4. Determinación de estrategias para profundizar los datos elaborados. Visitas a campo, entrevistas a especialistas, observación directa, entre otras. En este punto entra la investigación de los tipos de limitaciones, sus métodos de comunicación y mundos de vida explicados en capítulos anteriores. Además, también se deben investigar las herramientas disponibles para su solución.

5. Definición de la situación existente y la que se quiere alcanzar. (Visión y Misión del proyecto)

2.2.4 Implementación de nuevas estrategias de búsquedas de datos. Sistematización y análisis de los datos

2.2.5 Segunda reunión comunitaria

1. Devolución de resultados de la encuesta comunitaria.
2. Presentación de las problemáticas centrales a abordar.
3. Definición de las posibilidades de respuestas desde la universidad.
4. Acuerdo sobre las líneas de acción considerando la misión y visión.
5. Compromiso de acción conjunta y convocatoria para los futuros pasos. (Cronograma de acción).

2.2.6. Encuentro con promotores y líderes naturales (docentes y alumnos)

1. Análisis de los acuerdos alcanzados en la segunda reunión comunitaria.
2. Determinación de la responsabilidad directa de la universidad.
3. Definición de la necesidad de acciones integradas con los organismos oficiales y organizaciones no gubernamentales.
4. Convocatoria para el diseño y la planificación del proyecto.

3. Diseño y planificación

3.1 Preparar un equipo de planteamiento integrado por alumnos y docentes que tendrá la tarea de elaborar una propuesta inicial del plan a ejecutar (Mesa Coordinadora del Proyecto). Para este plan se aconseja retomar las orientaciones generales de CLAYSS y la guía para lograr la accesibilidad en un museo:

Orientaciones Generales

¿QUÉ? Naturaleza del proyecto	Ayudar a que las obras, espacios, exposiciones y comunicación de los museos universitarios a volverse accesibles para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales
¿POR QUÉ? Fundamentación	Referir a la primera parte de este proyecto

<p>¿PARA QUÉ? Objetivos del proyecto</p>	<p>Crear proyectos que mejoren la accesibilidad de los museos para las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales para que estos puedan ser utilizados como herramientas pedagógicas.</p> <p>Crear aprendizajes en los estudiantes que refuercen el conocimiento del aula a partir de las actividades realizadas en el proyecto.</p> <p>Concientizar a la comunidad respecto a las barreras y las condiciones a las que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales</p>
<p>¿QUIENES? Responsables del proyecto</p>	<p>Estudiantes, docentes y miembros comunitarios (Lic. Adriana Durán).</p>
<p>¿A QUIENES? Destinatarios del servicio a prestar</p>	<p>Estudiantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales de la UNAM e, indirectamente, el resto de los visitantes de los museos universitarios (sobre todo los visitantes con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales)</p>
<p>¿CÓMO? Definición de metodología y de las actividades a realizar por cada uno de los protagonistas, los métodos que se utilizarán y las técnicas implicadas.</p>	<p>Con base en la guía para la accesibilidad comunicativa y los objetivos de aprendizaje de cada una de las materias seleccionada se delimitaron las actividades que deben realizar los estudiantes</p>
<p>¿CUÁNDO? Estimación de tiempos aproximados para cada actividad, elaboración de un cronograma</p>	<p>Se tiene pensado dividir el proyecto por semestres para coincidir con el ciclo escolar, de forma que los estudiantes realicen al menos 5 propuestas de herramientas por semestre y se termine el proyecto con un museo en específico después de 2 años.</p>
<p>¿CON QUÉ? Viabilidad, recursos humanos, materiales y financieros</p>	<p>La viabilidad y el recurso humano de los estudiantes no representa ningún costo; sin embargo, se debe llegar a un acuerdo con la institución que se contacte para brindar la asesoría y; sumado a esto, tomar en cuenta los recursos necesarios para la generación de herramientas. En este sentido, se puede pedir apoyo a la Universidad puesto que se trabajará en museos</p>

	universitarios o gestionar campañas de recaudación de fondos.
¿CON QUIENES? Análisis de alianzas posibles con otros actores comunitarios o con organismos oficiales	Representante de la UNAPDI y de alguna institución especializada en discapacidad.
¿CUÁNTO? Determinación de costo y presupuesto	Por definir

3.2 Encuentro de los equipos de planificación (docentes y alumnos)

1. Analizar, ordenar y reelaborar el listado de acciones propuesto en el Segundo Encuentro Comunitario.
2. Elaborar la matriz para ordenar ideas para la acción .
3. Completar plan de actividades.
4. Completar cuadro de conexiones o vinculaciones curriculares.
5. Completar cuadro de cronograma de actividades.
6. Elaborar cuadro de presupuesto del proyecto.
7. Planificar Equipos de Trabajo.
8. Especificar diversas estrategias de evaluación.

Se proponen las siguientes ideas para integrarlas en el plan de acción:

Pasos de la guía	Asignaturas correspondientes
1. Planteamiento holístico 2. Comité de accesibilidad 3. Definición de nuevas políticas de seguridad y atención 4. Planeación general (plan de comunicación) 5. Objetivos 6. Diagnóstico	Gestión de la comunicación en las organizaciones

7. Investigación	Estrategias de comunicación
8. Arquitectura del plan de comunicación	
9. Diseño de los mensajes	Diseño y desarrollo de proyectos audiovisuales Arte y comunicación
10. Planeación de tiempo y recursos	Comunicación aplicada
11. Ejecución	
12. Evaluación	
13. Campaña de publicidad	Campañas de publicidad social

Puesta en práctica de la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario

1. Formación de grupos

- Diagnóstico, diseño y administración de plan de comunicación: estudiantes de comunicación organizacional.
- Diseño e implementación de estrategias de comunicación para la accesibilidad comunicativa: estudiantes de producción audiovisual.
- Diseño e implementación de una campaña publicitaria: estudiantes de publicidad.

2. Diagnóstico

- Metodología propuesta en la guía con herramientas FODA, análisis interno y externo y el cuadro de diagnóstico de la accesibilidad.

3. Diseño y planificación

- Creación del comité por parte de los estudiantes de comunicación organizacional.
- Diseño del plan de comunicación por parte de los estudiantes de comunicación organizacional.

- Diseño e implementación de estrategias de comunicación para la accesibilidad comunicativa por parte de los estudiantes de producción audiovisual.
- Evaluación, prueba piloto y correcciones por ambos grupos de estudiantes.
- Diseño e implementación de la campaña de publicidad para promocionar las exposiciones accesibles del museo por parte de los estudiantes de publicidad.

4. Evaluación

a. Evaluación del proyecto por parte de docentes y socios comunitarios

Para realizar esta última evaluación final del plan de acción se pueden tomar en cuenta las preguntas propuestas por la maestra Nieves Tapia:

1. ¿Fue claramente identificado y definido el problema?
2. ¿Es suficiente sólida la fundamentación?
3. ¿Es precisa la definición de los objetivos de aprendizaje?
4. ¿Es clara la definición de los objetivos en relación con el problema comunitario detectado?
5. Las actividades planificadas ¿responden a los objetivos enunciados?
6. ¿Están identificados con la mayor precisión posible los destinatarios?
7. ¿Están definidas en forma clara las tareas y las responsabilidades de cada uno de los participantes?
8. ¿Están previstos tiempos dentro y/o fuera del horario escolar para el desarrollo del proyecto?
9. ¿Están contemplados los espacios que se destinan al desarrollo de las actividades del proyecto dentro y fuera de la escuela?
10. ¿Con qué recursos materiales se cuenta? ¿Resultan suficientes? ¿Cuál es el origen de los recursos financieros? ¿Se solicita financiamiento de otras instituciones?
11. ¿Se corresponden las actividades planificadas con los tiempos previstos?
12. ¿Se contemplan espacios de reflexión, sistematización y evaluación durante el proceso?
13. ¿Se tienen en cuenta diferentes instancias e instrumentos de evaluación?
14. ¿Se evalúan los aprendizajes curriculares de manera explícita?
15. ¿Se evalúa la calidad del servicio y los resultados?
16. ¿Los estudiantes tienen un rol protagónico? ¿Lo conservan en todas las etapas del proyecto? (Paso Joven, 2004, pp. 16-17)

3.3 Tercer encuentro comunitario (con la participación de los miembros de la UNAPDI, los encargados del Programa del Campus Central, y algún consultor o representante de una institución enfocada a atender a personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales)

1. Explicación de lo actuado por los grupos de planificación.
2. Presentación de la propuesta inicial del plan de acción.
3. Reflexión y devolución de los participantes.
4. Consenso para elaborar una propuesta final.
5. Proponer participantes que se integrarán a la tarea y definir los roles específicos. Solicitud de Actas de Nombramiento de Representantes.

3.4 Celebración de acuerdos de participación comunitaria. Elaboración de Cartas de Intención/Adhesión/Convenios Marco de Cooperación/ Convenio de desarrollo de Proyectos.

3.5 Difusión institucional y comunitaria a través de diferentes medios y soportes

4. Ejecución del proyecto

4.1 Establecimiento de las alianzas institucionales con la UNAPDI, el Programa del Campus Central y alguna institución que trabaje con personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales como consultora.

4.2 Obtención de recursos

4.2.1 Designación de la persona encargada de administrar los recursos

- Plan A: financiamiento a través de la UNAM
- Plan B: creación de algún método de recaudación de fondos dirigido por los estudiantes (rifa, presentación de bandas, crowdfunding)

4.2.2 Realización de un registro ordenado de los recursos obtenidos y de los gastos e ingresos posteriores a este.

4.3 Implementación

4.3.1 Seguimiento regular de los aprendizajes desarrollados, el servicio solidario prestado y las cuestiones operativas necesarias para la ejecución del proyecto.

4.4 Socialización

4.4.1 Actividades de reflexión con los estudiantes de manera transversal a la implementación del proyecto (charlas, micro talleres, ferias de póster de experiencias)

*También se propone la idea de presentar las experiencias y resultados obtenidos en algunas de escuelas seleccionadas; pueden ser algunas preparatorias de

la UNAM o, si se decide ir a primarias y secundarias se puede hacer una alianza con la institución CONCIEO (se dedica a dar talleres a escuelas primarias y secundarias para prevenir los factores de riesgo entre la juventud) para integrar la exposición a algunos de los talleres que estén realizando.

4.4.2 Diálogo frecuente con las instituciones aliadas, referentes comunitarios, estudiantes y docentes para recoger y sistematizar las dificultades y logros emergentes.

*Para esta etapa se anexa el cuestionario propuesto por CLAYSS para las actividades de reflexión

5. Cierre y multiplicación

5.1 Evaluación de cierre

5.1.1 Evaluación de estudiantes, reflexión en el currículum

5.1.2 Evaluación del socio-comunitario: percepción y opinión de los destinatarios del proyecto, así como de los líderes de las organizaciones con quienes se establecieron alianzas

5.1.3 Autoevaluación final compartida: aplicación de la rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio. (GREM, 2014) propuesta por Puig, Martín y Rubio (2017)

5.2 Sistematización final

“La sistematización es un proceso que permite recuperar la riqueza del proyecto y aportar a la construcción colectiva de aprendizajes. Es indispensable para los participantes porque dimensionan realmente su tarea: para las instituciones comprometidas, porque les permite registrar su compromiso y las acciones desarrolladas y funciona como un “escalón” para pensar nuevos proyectos; para la comunidad en general, porque podrán aprovechar la sistematización de la experiencia desarrollada que será un insumo valioso para replicar proyectos exitosos y decidirse a implementar sus propios proyectos para concretar un servicio determinado”.

En esta etapa también se debe involucrar a todos los actores relevantes del proyecto: docentes, directivos, estudiantes, destinatarios, organizaciones. Al final se puede entregar un informe, carpeta, CD, video u cualquier otro medio disponible.

5.2.1 Síntesis: identificación de las características más relevantes del proyecto

5.2.2 Evaluación de las actividades mejor logradas y de las experiencias fallidas

5.3 Publicación y presentación de los resultados

5.4 Celebración y reconocimiento de los protagonistas

5.5 Evaluación de la factibilidad de continuidad y multiplicación de los proyectos de AySS:

Evaluación en cuanto a su continuidad y replicabilidad; para esto se pueden considerar las siguientes preguntas desarrolladas para mejorar los proyectos de AySS:

1. ¿Los participantes se entusiasmarán con el proyecto? ¿Ha incorporado algún componente de socialización o “diversión”?
2. ¿El proyecto ofrece oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus capacidades de liderazgo, aprendizajes reales y para compartir y generar amistades?
3. ¿Ha reservado tiempo para la orientación, la reflexión y la evaluación?
4. ¿El servicio será desafiante, significativo, valioso y necesario?
5. ¿Hay suficiente trabajo como para que todos tengan qué hacer? ¿Hay una fórmula balanceada: voluntarios/horas de trabajo = resultados esperados?
6. ¿El proyecto está dentro de los recursos (tiempo, personas, dinero, expertise) del que disponen usted, su grupo, los voluntarios? ¿Se requiere de alguna capacitación, orientación, trámite, chequeo médico, cuotas o revisión del lugar previos?
7. ¿El proyecto entrará en conflicto con algún otro grupo o evento de la escuela, la universidad, la organización? ¿Habrá alguna posible oposición?
8. ¿Hay potencialidades como para construir alianzas con algún otro grupo?
9. ¿Tenemos estrategias claras, entendemos los roles y responsabilidades de nuestros voluntarios, estamos preparados para la experiencia? ¿Necesitamos una breve orientación antes de iniciar el proyecto?
10. ¿Cuidamos la seguridad? ¿Ha ejercitado la “necesaria preocupación” para intentar prever todos los potenciales riesgos y tomado las precauciones necesarias? ¿Estamos cubiertos por el seguro? ¿Hemos consultado a las autoridades o abogados de la escuela/universidad/organización? ¿Hemos revisado previamente el lugar de trabajo?

En este punto, se plantea la posibilidad de que el proyecto continúe trabajando con el mismo museo por al menos dos años, durante el cual los estudiantes desarrollarán herramientas que mejoren su accesibilidad cada semestre. Una vez establecido el

proyecto dentro de la carrera de comunicación, se puede pensar en integrar otras carreras cuyo trabajo permita eliminar barreras de accesibilidad que no pueden ser abordadas desde la comunicación como es el caso de las barreras físicas; las cuales pueden abordarse desde las carreras de arquitectura e ingeniería; a su vez, las barreras culturales se pueden abordar desde múltiples disciplinas: comunicación, psicología, trabajo social, entre otras y pueden ser tratadas a partir de la socialización de experiencias y concientización de la situación de las personas con limitaciones físicas, psicosociales o intelectuales propuestas previamente.

6. Cronograma

Responsables	Actividades	Periodo intersemestral		Semestre				
Docentes y estudiantes	REFLEXIÓN							
Administración de la Facultad	Capacitación del cuerpo docente							
Administración de la Facultad	Reunión con cuerpo docente							
Docentes y estudiantes	Talleres de introducción con estudiantes y reconocimiento de la realidad social cercana							
Docentes y estudiantes	Diagnóstico participativo de la realidad comunitaria							
Docentes y estudiantes	REGISTRO Y COMUNICACIÓN							
Docentes, estudiantes y organizaciones aliadas	Desarrollo del plan de acción							
Docentes, estudiantes y organizaciones aliadas	Implementación del proyecto (creación de herramientas)							

Docentes, estudiantes y organizaciones aliadas	Cierre y evaluación final								
Docentes, estudiantes y organizaciones aliadas	EVALUACIÓN								

7. Institucionalización

Este proyecto formará parte del proyecto de investigación PAPIME: Aprendizaje-servicio como modelo de enseñanza: propuesta de desarrollo para la FCPyS la cual busca integrar en los planes de estudio de la Facultad el modelo de AySS. Dentro de dicho proyecto se está trabajando en el diagnóstico de la metodología con el profesorado y su capacitación para poder integrar e implementar el modelo en los planes de estudio. Lo cual implicaría un primer paso para su institucionalización en el resto de la UNAM.

8. Evaluación del proyecto por Natalia Cerdeira, colaboradora de CLAYSS con base en la Rúbrica de evaluación de proyectos de AySS:

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Observaciones
1. Enfoque de aprendizaje	El proyecto promueve aprendizajes basados en la memorización y el cumplimiento de unos requisitos institucionales sin plantear cambios actitudinales.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad y se fomenta la metacognición.	El proyecto desarrolla aprendizajes que pretenden que los estudiantes cambien su forma de ver el mundo, sean creadores de su realidad. Además hay un espacio de reflexión específico sobre el proyecto.	El proyecto propone además estrategias de aprendizaje que están basadas en el interés de los alumnos por la materia y las utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. Existen espacios específicos para ello.	Se evidencia claramente un enfoque de aprendizaje que potencia la reflexión junto los estudiantes, referido fundamentalmente a su ámbito profesional - formación e intervención-, habilitando posibilidades de transformación social.
2. Competencias	El proyecto fomenta el aprendizaje de las competencias transversales de: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y empatía	El proyecto incide en las competencias transversales anteriores y en la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa personal y la sensibilidad del estudiantado.	El proyecto fomenta el aprendizaje de competencias profesionales propias de los estudios del estudiantado.	El proyecto incide en las competencias curriculares propias de la asignatura donde se desarrolla el proyecto. Se trabajan competencias propias de la indagación y la investigación.	Es visible en función de la propuesta la incidencia en la formación en torno a competencias que nutren el proceso de formación. Se potencia además la investigación.
3. Nivel de participación	El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido ni el desarrollo del proyecto. La participación del alumnado es simple.	El estudiantado puede opinar y dar su parecer sobre el proyecto. Se les anima a opinar o valorar el proyecto y hay un espacio determinado para ello. La participación del alumnado es consultiva.	El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. También participa en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración. La participación es proyectiva.	El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto. Equivale a un nivel máximo de participación: metaparticipación	El nivel de participación es proyectiva. Se evidencia la significatividad de la participación de estos como protagonistas. Seguramente en el mismo proceso se podrá ir maximizando junto a los desafíos que se postulan.
4. Evaluación del proyecto	Se evalúan los aprendizajes por parte del profesor, igual que el resto de los aprendizajes curriculares.	Se evalúan los aprendizajes por parte de todos los participantes en el proyecto (responsables entidad, profesorado y estudiantes).	Además de los aprendizajes también es evalúa el servicio que se ofrece a la comunidad.	Se evalúan los aprendizajes, el servicio a la comunidad y el proyecto de manera global con el objetivo de mejorarlo en próximas ediciones. La evaluación se lleva a cabo por todos los participantes del proyecto.	La propuesta de evaluación es muy valiosa, se tiene en cuenta la doble intencionalidad planteada desde los objetivos.

5. Seguimiento académico en la entidad	No hay seguimiento académico del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico puntual del alumnado en la entidad donde se desarrolla el servicio.	Hay un seguimiento académico del alumnado en la entidad coordinado con la institución formadora.	Hay un seguimiento académico intenso de los alumnos en la entidad, coordinado con la institución formadora.	Se evidencia una propuesta de seguimiento académico significativo en la propuesta. Al reconocer los procesos transversales que se propician se van reconociendo también los modos de seguimiento curricular e institucional.
6. Transdisciplinariedad	No se propone la posibilidad que estudiantes de diversos	Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de	Estudiantes de diferentes estudios pero de un mismo ámbito de conocimiento	Estudiantes de diferentes estudios y ámbitos de conocimiento trabajan sobre	Se manifiesta desde lo curricular un abordaje que posibilita variadas articulaciones desde los lineamientos propuestos. A modo de sugerencia se podría pensar en fortalecer este aspecto potenciando la transdisciplinariedad,
	estudios trabajen juntos.	conocimiento trabajan sobre los mismos retos sin necesidad de complementarse.	trabajan sobre los mismos retos y con la necesidad de complementarse.	los mismos retos con la necesidad de complementarse.	Vinculando -tal como se proyecta - carreras y estudiantes.
7. Impacto y proyección social	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas.	El proyecto trabaja sobre necesidades reales y cercanas e influye en el contexto del beneficiario.	El proyecto facilita herramientas a la comunidad cuando el proyecto finaliza (la empodera).	El proyecto influye en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la	El proyecto genera la posibilidad de fortalecer a la comunidad (directa e indirectamente)-dejando capacidad instalada-
8. Trabajo en red	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común.	Una institución educativa y una entidad social forman lazos de partenariado para construir un proyecto común con apoyo de elementos de conexión institucionalizados.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares.	Una institución educativa y una entidad social o varias forman lazos de partenariado para construir un proyecto común. Además el proyecto está conectado a una red de proyectos similares institucionalizada para intercambiar reflexiones y mejoras en encuentros habituales.	Se establece que existen convenios con las instituciones/organizaciones que forman parte del trabajo en red y son visibles varias posibilidades de articulación. El propiciar como desafío la consolidación de redes habilita a pensar en desafíos que podrían ampliar/extender la propuesta.
9. Campo profesional	El proyecto no modifica la visión convencional del campo profesional.	El proyecto contribuye a abrir una visión del campo profesional con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevas visiones profesionales desde situaciones organizativas parecidas a las profesionales con mayor implicación social.	El proyecto contribuye a abrir nuevos campos profesionales con mayor implicación social y se buscan situaciones organizativas parecidas a las profesionales que implica trabajar con profesionales de diferentes disciplinas.	La propuesta evidencia la contribución al fortalecimiento de los estudiantes como futuros profesionales, potenciando en sus trayectorias un hacer con una fuerte implicación social, que genera además vinculación y proyección con otros actores y referentes.
10. Institucionalización académica 10.1. Difusión	La institución no promueve el conocimiento del aprendizaje servicio.	La institución propone algunas acciones para dar a conocer el aprendizaje servicio pero no lo hace de manera sistemática.	Se facilita la difusión del aprendizaje servicio entre la comunidad universitaria.	Se facilita la extensión y replicación de proyectos de aprendizaje servicio.	Es evidente en la propuesta que se va construyendo un camino de institucionalización centrado en las posibilidades que se van generando desde la UNAM y sus áreas de trabajo. Seguramente se pueda ir potenciando desde los caminos que van transitando, potenciando articulaciones, alianzas e intercambios.
10. Institucionalización académica 10.2. Reconocimiento académico	La institución no muestra explícitamente su apoyo al aprendizaje servicio.	La institución muestra interés por algunos aspectos de los proyectos de aprendizaje servicio pero no de manera sistematizada.	Los proyectos se ubican en alguna estructura de la institución (asignatura, prácticas o programa).	Existe documentación y acciones explícitas en la que la institución muestra su apoyo y reconocimiento al aprendizaje servicio.	Es evidente que la Universidad va manifestando interés en las propuestas. El hecho de que se ubique en una asignatura y se articule con el proyecto de investigación PAPIME en búsqueda de integración de planes de estudio,

					muestra como va adquiriendo reconocimiento esta metodología y abre sin dudas nuevos caminos de institucionalización.
10. Institucionalización académica 10.3. Disponibilidad de recursos	No se facilitan recursos desde la institución para llevar a cabo proyecto de aprendizaje servicio.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario.	Se facilita la organización del proyecto con flexibilización de grupos y horarios en caso de que sea necesario. También se facilitan autorizaciones, acuerdos, convenios.	Se facilitan recursos, contactos para hacer red de proyectos, dispone de un abanico de servicios posibles. Se facilitan instrumentos para la evaluación de los proyectos. Existe una oficina de coordinación o algún espacio donde dirigirse. Se reconoce el tiempo académico que dedica el profesorado.	En relación a lo explicitado en la propuesta es evidente que hay apertura y colaboración en lo organizacional. También se postula la posibilidad de acompañar en la gestión de recursos.
10. Institucionalización académica 10.4. Relevancia y visibilidad	No existe ningún espacio de reconocimiento de la comunidad educativa hacia el proyecto.	Existe algún reconociendo pero no está institucionalizado ni sistematizado.	Existe un espacio de reconocimiento y celebración institucional.	Se favorece el reconocimiento social a través de premios y ayudas.	En relación a lo que hemos ido compartiendo, es visible que se inicia un camino de institucionalización que es proyectiva, y seguramente se irá fortaleciendo y consolidando cada vez más. Será importante ir gestando los espacios para nutrir ello.

Referencias

Introducción

- Banco Mundial (s/f) Un futuro accesible para las personas con discapacidad ¿Qué hace falta? Consultado el 1 de agosto del 2022 en: <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/02/15/an-accessible-future-for-persons-with-disabilities-what-does-it-take>
- De Lorenzo, Rafel (2003) *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo*. Informe al Club de Roma. Fundación ONCE. Consultado el 1 de agosto del 2022 en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/FuturoDiscapacidad.pdf>
- DGCS (2021) A la alza, el número de personas con discapacidad. UNAM. México. Consultado el 5 de febrero del 2022 en: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_708.html
- Fragoso, Marco (2022) Asfixian a Museos. 24 horas. México. Consultado el 2 de agosto del 2022 en: <https://www.24-horas.mx/2022/05/13/asfixian-a-museos/>
- Martín, X y J, Puig (2013) *Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial* en Rubio, L y A, Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.
- OMS (2011) *Informe Mundial sobre la discapacidad*. Malta. Consultado el 1 de agosto del 2022 en: https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf
- PNUD (s/f) Concepto de Desarrollo Humano. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Guatemala. Consultado el 5 de febrero de 2022 en: <http://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/>
- Quiroga, Ricardo (2021) México es de los países con más reducción de presupuesto para museos. El Economista. México. Consultado el 2 de agosto del 2022 en: <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Mexico-es-de-los-paises-con-mas-reduccion-de-presupuesto-para-museos-20210413-0109.html>
- Rico, Luisa (2019) Voluntariado Universitario en Museos de la Ciudad de México en M. Marquez; A Reynaga & L. Navarro (Coords.), *La Institucionalización del Voluntariado Universitario en México e Iberoamérica; experiencias de investigación Volumen I*. (pp. 141 – 158), UNAM. México.
- Salinas, Daniel (2021) *Cambios, crisis y retos. Un panorama actual de los museos en México*. Este País. Consultado el 2 de agosto del 2022 en: <https://estepais.com/impreso/numero-361-junio-de-2021/cambios-crisis-y-retos-un-panorama-actual-de-los-museos-en-mexico/>
- Sosa, Yanet (2020) Pese a la reducción de gasto en la Secretaría de Cultura de la CDMX, garantizan operación. El Universal. Consultado el 2 de agosto del 2022 en: <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/pese-la-reduccion-de-gasto-en-la-ciudad-garantizan-operacion>
- Tapia, M (2017) *Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial* en Rubio, L y A, Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.

Capítulo 1

- Aguilar, Y (2020) Pese a la reducción de gasto en la Secretaría de Cultura de la CDMX, garantizan operación. El Universal. México. Consultado el 23 de septiembre del 2022 en: Secretaría de Cultura de la CDMX. Pese a la reducción de gasto, garantizan operación (eluniversal.com.mx)
- Alonso, N (2011) *Un museo para todos. El diseño museográfico en función de los visitantes*. Facultad de Estudios Superiores Aragón y Plaza y Valdés Editores S.A de C. V. México. <https://unam-bibliotecasdigitales-com.pbidi.unam.mx:2443/read/9786074023916/index>
- Artishok (2020) Museos mexicanos. Un ecosistema en peligro. Artishok Revista. México. Consultado el 27 de septiembre del 2022 en: <https://artishockrevista.com/2020/12/10/museos-mexicanos-crisis-presupuestaria-cimam/>
- Barrera, G, González, E y M, Pinkus (2018) *México olvidó festejar la Convención sobre los derechos de personas con discapacidad... y cumplirla*. Revista Nexos. Consultado el 31 de marzo del 2020 en: <https://discapacidades.nexos.com.mx/?p=431>
- Barrera, M (2019) *Museos y sociedad en transformación*. Revista Enuestrados2050 No.35. Coordinación de Humanidades. UNAM. México

- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (S/F) *Blog acerca de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Consultado el 31 de marzo del 2020 en: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-convencion-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad?idiom=es>
- Castañeda, M (2021) El peligro de desaparecer acecha a decenas de museos en México y Centroamérica. El País. México. Consultado el 26 de septiembre del 2022 en: <https://elpais.com/mexico/2021-10-21/el-peligro-de-desaparecer-acecha-a-decenas-de-museos-en-mexico-y-centroamerica.html>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (S/F)
- CDC (2017) *Obstáculos a la participación de personas con discapacidad*. Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo de los CDC, Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. Consultado el 27 de mayo del 2019 en: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- COPRED (S/F) *Monografías por la No Discriminación: Personas con discapacidad*. Gobierno de la Ciudad de México. Consultado el 1 de septiembre de 2021 en: <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1/ef6/a6e/5a1ef6a6e926a447715839.pdf>
- De la Torre, G y J, Reynoso (2019) *Museos y Universidad*. Revista Enuentros2050 No.35. Coordinación de Humanidades. UNAM. México
- EFE (2022) Golpe para el arte y fomento cultural en México: Ingresos de trabajadores del sector disminuyen 65%. Altonivel. México. Consultado el 23 de septiembre del 2022 en: <https://www.altonivel.com.mx/actualidad/mexico/golpe-para-el-arte-y-fomento-cultural-en-mexico-ingresos-de-trabajadores-del-sector-disminuyen-65/>
- Espinosa, A y C, Bonmatí (editores científicos) (2013) *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Ediciones Trea. España.
- Estudios Durero. (2015, 10 abril). *Imagen en 3D de la MonaLisa* [Fotografía]. Recuperado de <https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/6029-tocar-para-ver-nueva-tecnologia-que-permite-a-los-ciegos-experimentar-pinturas-famosas.html>
- Gutiérrez, V (2018) AMLO propone 1,000 millones menos a Cultura. El Economista. México. Consultado el 23 de septiembre del 2022 en: <https://www.economista.com.mx/arteseideas/AMLO-propone-1000-millones-menos-a-Cultura-20181216-0038.html>
- Hernandez, F (s/f) *Museos, multiculturalidad e inclusión social*. Universidad Complutense de Madrid. España. Consultado el 25 de agosto del 2022 en: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10370.pdf>
- Herreman et al (1980) *Museos de México, Museos y patrimonio histórico*. Revista Museum Vol XXXII n°3. UNESCO. Consultado el 14 de febrero del 2020 en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127323_spa
- Hervás Avilés, Rosa María (2010) *Museos para la inclusión*. Estrategias para favorecer experiencias interactivas Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 3, pp. 105-124 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Consultado el 25 de agosto del 2022 en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173008.pdf>
- IBERMUSEOS (2018) *Panorama de los Museos: México*. IBERMUSEOS. Consultado el 20 de septiembre del 2022 en: <http://www.iber museos.org/panorama-de-los-museos-mexico/>
- ICOM (2019) El ICOM anuncia la definición alternativa del museo que se someterá a votación. Consultado el 12 de octubre del 2019 en: <https://icom.museum/es/news/el-icom-anuncia-la-definicion-alternativa-del-museo-que-se-sometera-a-votacion/>
- ICOM (2022) *Definición de museo*. Consultado el 31 de agosto del 2022 en: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- INDEPEDI. *Red de Museos para la atención a personas con discapacidad*. INDEPEDI. Gobierno de la Ciudad de México. Consultado el 28 de mayo del 2019 en: <http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/museos.htm>
- INEGI (2010) *Información general sobre personas con discapacidad*. Gobierno de la República Mexicana. Consultado el 22 de mayo del 2019 en: https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/default.html#Informacion_general
- Malvido, A (2020) *Austeridad, el sello cultural de la 4T*. Revisa de la Universidad de México. Cultura UNAM. México. Consultado el 23 de septiembre del 2022: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/aa38f802-15ab-41ec-bb1e-3b3f8ee13570/austeridad-el-sello-cultural-de-la-4t>

- Martín, X y Puig, J (2017) “Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos” en Rubio, L y A, Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.
- Martínez, M (2017) “Prólogo” en Rubio, L y A, Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I., & Geruzaga Amundarain, M. (2013). *El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco*. Universidad del País Vasco. España.
- Mateos-Vega, M (2020) Trabajadores del INBAL del Capítulo 3000 parados por falta de pago de salarios. *La Jornada*. México. Consultado el 27 de septiembre del 2022: <https://www.jornada.com.mx/2020/12/02/cultura/a06n1cul>
- Mejía, R (2019) *Museos Universitarios*. Revista Euentros2050 No.35. Coordinación de Humanidades. UNAM. México
- Monroy, M (2021) Vulnerabilidad (y permanencia) de los museos en México. Este país. México. Consultado el 23 de septiembre del 2022 en: <https://estepais.com/impreso/numero-361-junio-de-2021/vulnerabilidad-y-permanencia-de-los-museos-en-mexico/>
- Nieves, M (2017) “Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial” en Rubio, L y A, Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.
- Nivón Bolán, Eduardo. (2020). Crisis en las políticas públicas de cultura La planeación cultural del gobierno de López Obrador. *Alteridades*, 30(60), 35-49. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alt/2020v30n60/nivonb>
- Notimex (2018) *En México existen mil 300 museos*. El Universal. México. Consultado el 18 de febrero del 2020 en: <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/en-mexico-existen-mil-300-museos>
- Ochoa, G (2010) *Los museos en México, indicadores de cultura (primera parte)*. Archivo Este País. Consultado el 14 de febrero del 2020 en: <https://archivo.estepais.co> Alonso, N (2011) *Un museo para todos. El diseño museográfico en función de los visitantes*. Facultad de Estudios Superiores Aragón y Plaza y Valdés Editores S.A de C. V. México. https://archivo.estepais.com/site/wp-content/uploads/2010/05/31_ochoasandy.pdf
- OMS (2011) *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Consultado el 31 de marzo del 2020 en: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- ONU (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Consultado el 31 de marzo del 2020 en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Redacción (2022) ¿Rebote de COVID en México por Día de Muertos y Fin de Año? La OPS prevé este escenario. *El Financiero*. México. Consultado el 27 de septiembre del 2022 en: <https://www.elfinanciero.com.mx/salud/2022/09/21/rebote-de-covid-en-mexico-por-dia-de-muertos-y-fin-de-ano-la-ops-preve-este-escenario/>
- Reyes, M (2019) *Discapacidad y educación superior*. Revista de la Universidad Iberoamericana. Año XI No. 65. Diciembre 2019 - Enero 2020. Universidad Ibero. México, p. 4-11
- Rico, L (2019) Voluntariado universitario en Museos de la Ciudad de México en Márquez, Reynada & Navarro (Eds.) *La Institucionalización del Voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación* (pp. 141–159) UNAM. México.
- Salinas, D (2021) Cambios, crisis y retos. Un panorama actual de los museos en México. Este país. Consultado el 20 de septiembre del 2022 en: <https://estepais.com/impreso/numero-361-junio-de-2021/cambios-crisis-y-retos-un-panorama-actual-de-los-museos-en-mexico/>
- Stang, M. (2011) *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) División de Población de la CEPAL. Santiago de Chile. Consultado el 30 de marzo del 2020 en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/1/S1100074_es.pdf
- SEDESOL (2016) *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 22 de mayo del 2019 en: <https://www.gob.mx/publicaciones/articulos/diagnostico-sobre-la-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-en-mexico?idiom=es>

- S/A (2020) *Museos accesibles en Latinoamérica*. Revista Latinoamericana de Turismo Inclusivo no. 8. Consultado el 12 de junio del 2020 en: https://issuu.com/revista.turismo.inclusivo/docs/rtti_08_museos_accesibles
- S/A (S/F) *El Movimiento de Vida Independiente*. Oficina Vida Independiente (OVIBCN) España. Consultado el 30 de marzo del 2020 en: <https://ovibcn.org/movimiento-de-vida-independiente/>
- Tapia, M.N. (2014) *Aprendizaje y Servicio Solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Ed. Ciudad Nueva. Cap. 3, pág. 75-103.
- Tíbol, R (1982) *Para la historia de los museos en México*. Proceso. México. Consultado el 7 de febrero del 2020 en: <https://www.proceso.com.mx/133136/para-la-historia-de-los-museos-en-mexico>
- Time Out Editores (2017) *Red de museos para la atención a personas con discapacidad*. Revista Time Out México. Consultado el 28 de mayo del 2019 en: <https://www.timeoutmexico.mx/ciudad-de-mexico/arte/red-de-museos-para-la-atencion-a-personas-con-discapacidad>
- UA (2012) Reglamento Servicio Social. Universidad Anáhuac. Consultado el 6 de octubre del 2022 en: <https://serviciosocial.redanahuac.mx/portal/media/reglamentos/Reglamento-Servicio-Social-2012.pdf>
- Velarde, V (2012) *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*. Revista Empresa y Humanismo. Vol. XV. No 1. UNAV. España. p. 115-136. Consultado el 30 de marzo del 2020 en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Zermeño, R (2020) Al rescate de los museos ante la crisis. Reporte Índigo. México. Consultado el 26 de septiembre del 2022 en: <https://www.reporteindigo.com/reporte/al-rescate-de-los-museos-ante-la-crisis-frente-peticiones-gobierno-recursos/>

Capítulo 2

- Aguado, J (2004) Introducción a las Teorías de la Información y la comunicación. Universidad de Murcia. Facultad de Comunicación y Documentación. España. Consultado el 1 de diciembre del 2019 en: [https://www.um.es/tic/Txtquia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtquia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Allones, C (2005) Teoría de la acción social: propuesta de un método. RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol. 4, núm. 2, 2005, pp. 57-68 Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Redalyc. Consultado el 16 de abril del 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/380/38040204.pdf>
- Instituto Universitario de Estudios Europeos (2002) Capítulo 1 Dimensiones de la Accesibilidad en *Plan de Accesibilidad, ACCEPLAN. Libro verde de la Accesibilidad en España. Diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras*. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Consultado el 20 de noviembre del 2022 en: https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Alonso-Lopez-2/publication/317387273_Libro_Verde_La_Accesibilidad_en_Espana_Diagnostico_y_bases_para_un_plan_integral_de_supresion_de_barreras/links/59382bc1aca272bcd1807f99/Libro-Verde-La-Accesibilidad-en-Espana-Diagnostico-y-bases-para-un-plan-integral-de-supresion-de-barreras.pdf
- Alútiz, J (2002) "Capítulo 4: Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa" en *Las fuentes normativas de la moralidad pública moderna. Las contribuciones de Durkheim, Habermas y Rawls*. Tesis de doctorado para la Universidad Pública de Navarra. Consultado el 6 de abril del 2020 en: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02B-Capitulo_Cuarto.pdf
- Arnold, M y F, Osorio (1998) Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. Universidad de Chile, Redalyc. Consultado el 25 de mayo del 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>
- Bedolla, Ana (2019) *Posibilidades educativas de filosofía para niños en el contexto del museo*. Revista Enuentros2050 No.35. Coordinación de Humanidades. UNAM. México
- Carreón, I (2019) Los derechos culturales de las personas con discapacidad en el turismo. Revista Metodos No. 17. Comisión Nacional de Derechos Humanos de la Ciudad de México. México. Consultado el 13 de noviembre de 2022 en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Metodhos/2019/no17/2.pdf>
- Carreño, C (2019) *La función educativa de los museos*. Revista Enuentros2050 No.35. Coordinación de Humanidades. UNAM. México
- Daros, WR (2006) La libertad individual y el contrato social según J. J. Rousseau. Revista Filosofía Universidad Costa Rica XLIV (111-112), 115-128. Consultado el 25 de abril del 2020 en:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&ved=2ahUKEwi00oWakYXpAhVR_LKwKHYBFCZQ4ChAWMAI6BAgHEAE&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucr.ac.cr%2Findex.php%2Ffilosofia%2Farticle%2Fdownload%2F7435%2F7106%2F0&usg=AOvVaw1WqCA0b2RsAA9fvrXvppiC

- Fernández, M (2019) *Re-imaginar el museo*. Revista Enuentros2050 No.35. Coordinación de Humanidades. UNAM. México
- Fernández, S y A, Franco (2010) Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(51), 113-125. Recuperado en 26 de mayo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162010000400008&lng=es&tlng=es
- Garrido, L (2011) Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Revista Razón y Palabra No. 75. Consultado el 26 de mayo del 2020 en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Hooper-Greenhill, E (1994) *Museums and their visitors*. Routledge, New Fetter Lane, London. Inglaterra. Consultado el 30 de octubre del 2019 en: <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2009-0-08673-1&isbn=9781134915859&format=googlePreviewPdf>
- Lizama, J. (1997) *El concepto de comunicación en Habermas: pragmática, consenso y emancipación*. Tesis UNAM. Consultado el 6 de abril del 2020 en: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/AXNRQJMDQR4UBIM56KLQ3GCVRC6JJBMPVY9K3YH4UCRX9JFUCG-11168?func=full-set-set&set_number=021421&set_entry=000013&format=999
- Lorenc, F (2012) Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios* vol. 11 no. 26 México. Revista Scielo. Consultado el 16 de abril del 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012
- Lutz, B (2010) La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. *Argumentos* vol.23 no. 64 México. Revista Scielo. Consultado el 16 de abril del 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300009
- Nieves, M (2017) "Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial" en Rubio, L y A, Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.
- Prior Olmos, Ángel. (1991). La teoría de la acción social de J. Habermas *Daimon Revista Internacional de Filosofía* Núm. 3, 173-196. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/8721>
- Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 41(163), 9-33. Consultado el 1 de abril del 2020: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/60103/ssoar-rmcphys-1996-163-solares-La_teor%C3%ADa_de_la_acci%C3%B3n.pdf?sequence=1
- Vergara, L (2011) *Habermas y la teoría de la acción comunicativa*. Razón y Palabra, revista electrónica de América Latina especializada en Comunicación. Consultado el 2 de diciembre del 2019 en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Zúñiga, L (2019) *Manual de accesibilidad para museos*. Museo de Arte de Lima. Ibermuseos. Consultado el 20 de noviembre del 2022 en: <http://www.iber museos.org/recursos/documentos/manual-de-accesibilidad-para-museos/>

Capítulo 3

- Aguado, J (2004) *Introducción a las Teorías de la Información y la comunicación*. Universidad de Murcia. Facultad de Comunicación y Documentación. España. Consultado el 1 de diciembre del 2019 en: [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Allones, C (2005) Teoría de la acción social: propuesta de un método. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 4, núm. 2, 2005, pp. 57-68 Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Redalyc. Consultado el 16 de abril del 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/380/38040204.pdf>
- Alútiz, J (2002) "Capítulo 4: Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa" en *Las fuentes normativas de la moralidad pública moderna. Las contribuciones de Durkheim, Habermas y Rawls*. Tesis de doctorado para la Universidad Pública de Navarra. Consultado el 6 de abril del 2020 en: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02B-Capitulo_Cuarto.pdf

- Arnold, M y F, Osorio (1998) Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. Universidad de Chile, Redalyc. Consultado el 25 de mayo del 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>
- Daros, WR (2006) La libertad individual y el contrato social según J. J. Rousseau. Revista Filosofía Universidad Costa Rica XLIV (111-112), 115-128. Consultado el 25 de abril del 2020 en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&ved=2ahUKEwi00oWakYXpAhVRLKwKHYBFCZQ4ChAWMAI6BAgHEAE&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucr.ac.cr%2Findex.php%2Ffilosofia%2Farticle%2Fdownload%2F7435%2F7106%2F0&usq=AOvVaw1WqCA0b2RsAA9fvrxxppiC>
- Fernández, S y A, Franco (2010) Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(51), 113-125. Recuperado en 26 de mayo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162010000400008&lng=es&tlng=es
- Garrido, L (2011) Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Revista Razón y Palabra No. 75. Consultado el 26 de mayo del 2020 en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Habermas, J (1984) (Trad. M. Jimenez y M. Garrido) *Ciencia y técnica como "ideología"* Centro de Estudios Miguel Enríquez. Consultado el 21 de septiembre del 2022 en: https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/habermasj/esc_frank_haberm0002.pdf
- Habermas, J (1999) (Trad. M. Jimenez) *Teoría de la acción comunicativa* Tomo 1, Taurus, Consultado el 21 de septiembre del 2022 en: <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>
- Habermas, J (1987) (Trad. M. Jimenez) *Teoría de la acción comunicativa* Tomo 2 Taurus, Consultado el 21 de septiembre del 2022 en: <https://lideresdeizquierdaprd.files.wordpress.com/2016/06/22-habermas-teoria-de-la-accion-comunicativa.pdf>
- Lizama, J. (1997) *El concepto de comunicación en Habermas: pragmática, consenso y emancipación*. Tesis UNAM. Consultado el 6 de abril del 2020 en: <http://132.248.9.195/ppt2002/0246071/Index.html>
- Lorenc, F (2012) Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. Andamios vol. 11 no. 26 México. Revista Scielo. Consultado el 16 de abril del 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012
- Lutz, B (2010) La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. Argumentos vol.23 no. 64 México. Revista Scielo. Consultado el 16 de abril del 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300009
- Prior Olmos, Ángel. (1991). La teoría de la acción social de J. Habermas Daimon Revista Internacional de Filosofía Núm. 3, 173-196. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/8721>
- Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 41(163), 9-33. Consultado el 1 de abril del 2020: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/60103/ssoar-rmcphys-1996-163-solares-La teoría de la accion.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/60103/ssoar-rmcphys-1996-163-solares-La%20teoria%20de%20la%20accion.pdf?sequence=1)
- Vergara, L (2011) *Habermas y la teoría de la acción comunicativa*. Razón y Palabra, revista electrónica de América Latina especializada en Comunicación. Consultado el 2 de diciembre del 2019 en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf

Capítulo 4

- Art Beyond Sight (S/F) *Museum Access: inclusive practices in museums*. Art Beyond Sight. Estados Unidos. Consultado el 16 de septiembre del 2020 en: <http://www.artbeyondsight.org/dic/module-6-museum-access-inclusive-practices-by-museum-teams/museum-access-inclusive-practices-by-museum-teams/>
- Casado, L (2016) *Cómo hacer campañas de comunicación accesibles para todas las personas*. Marketing Inclusivo Blog. Consultado el 25 de septiembre del 2020 en: <http://www.marketinginclusivo.com/blog/comunicacion-inclusiva/43-c%C3%B3mo-hacer-campa%C3%B1as-de-comunicaci%C3%B3n-accesibles-a-todas-las-personas>
- CNDH (2019) *Informe Especial sobre el Derecho a la Accesibilidad de las Persona con Discapacidad*. México. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-08/IE-Accesibilidad.pdf>

- CONAPRED. (S/F) *Accesibilidad en la web*. Consultado el 13 de septiembre del 2020 en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=470&id_opcion=465&op=465
- Coordination Unit on Tourism of the German Federation of the Blind and Partially sighted (2011) *Guidelines to ensure accessibility to museums and exhibitions for the blind and partially sighted*. DBSV. Alemania. Consultado el 16 de septiembre del 2020 en: <https://www.accessibletourism.org/resources/museums-and-exhibitions-accessible-for-visually-impaired---guidelines-20111.pdf>
- Dillon, M. (s. f.). *Escultura de la Mona Lisa* [Fotografía]. Recuperado de https://www.boredpanda.es/pinturas-clasicas-impresas-3d-ciegos-unseen-art/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic
- Duarte, E (2017) *12 preguntas para orientar tu análisis FODA*. Quiminet. Consultado el 25 de julio del 2020 en: <https://www.quiminet.com/empresas/12-preguntas-para-orientar-tu-analisis-foda-3728842.htm>
- Dominio público (s. f.). *Portrait de Lisa Gherardini, épouse de Francesco del Giocondo, dite Monna Lisa, La Gioconda ou La Joconde*. [Fotografía]. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/La_Gioconda#/media/Archivo:Leonardo_da_Vinci_-_Mona_Lisa_\(Louvre,_Paris\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/La_Gioconda#/media/Archivo:Leonardo_da_Vinci_-_Mona_Lisa_(Louvre,_Paris).jpg)
- Espinosa, R y D, Guijarro (2005) *La accesibilidad al patrimonio cultural*. Curso básico de Accesibilidad al medio físico. Universidad Alicante. Consultado el 30 de septiembre del 2020 en: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/documentos.htm>
- Estudios Duro. (2015, 10 abril). *Imagen en 3D de la MonaLisa* [Fotografía]. Recuperado de <https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/6029-tocar-para-ver-nueva-tecnologia-que-permite-a-los-ciegos-experimentar-pinturas-famosas.html>
- García, C y A, Sarabia (2001) *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Universidad de Murcia, España. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: https://www.um.es/discatf/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf
- Secretaría de turismo y gobierno de la Ciudad de México. (2017) *Turismo accesible. Una guía de cultura, hoteles, restaurantes, rutas y entretenimiento para todos*. Consultado el 27 de septiembre del 2020 en: <https://www.turismo.cdmx.gob.mx/turismo-accesible>
- González Nápoles, A. Nápoles Álvarez, Y. Naranjo Gandarilla, I. *Plan de Comunicación Comunitaria para minimizar la violencia intrafamiliar contra la mujer entre 2012 y 2013 en la comunidad Santa Lucía del municipio Colombia*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso. Recuperado el 10 de octubre de 2019 desde <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1313/index.htm>
- INEGI. *Clasificación de Tipos de discapacidad – Histórica*. Consultado el 15 de septiembre en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- INDEPEDI (2016) *Manual de Normas Técnicas para la Accesibilidad*. Gobierno de la Ciudad de México. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <http://data.indepedi.cdmx.gob.mx/documentos/ManualNormasTecnicasAccesibilidad.pdf>
- Instituto de la accesibilidad (S/F) *Turismo accesible o Turismo para todos, el concepto y su relación con la accesibilidad*. Consultado el 13 de septiembre del 2020 en: <https://institutoeaccessibilidad.com/blog/turismo-accesible-o-turismo-para-todos-concepto-y-relacion-con-la-accesibilidad/>
- Kendall, G (2017) *Museums need to do more to welcome disabled visitors*. Museums association. Consultado el 31 de julio del 2020 en: <https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news-analysis/01022017-museums-need-to-do-more-to-welcome-disabled-visitors>
- Ley de asistencia social (reformada en 2023) Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México. Consultado el 7 de febrero del 2023 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LASoc.pdf>
- *Ley de la accesibilidad para la ciudad de México* (2017) CNDH. México. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf>
- *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación* (reformada en 2023) Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México. Consultado el 7 de febrero del 2023 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad* (reformada en 2023) Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados. México. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

- Ley para la integración al desarrollo de las personas con discapacidad del Distrito Federal (2017) Reformada. Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal.
- Lindsay, A (2019) *¿Qué es el turismo accesible?* Entorno turístico. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <https://www.entomoturistico.com/que-es-el-turismo-accesible/>
- Llamazares, E (2018) *Guía de accesibilidad en museos*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 7 de agosto del 2020 en: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/publicacion_accesibilidad_corregida_28_05.pdf
- Maldonado, S e Y, Peñaranda (2017) *Matriz DOFA*. Uni Guajira Creación de Empresas Blog. Consultado el 25 de julio del 2020 en: <https://uniguajiracreaciondeempresas.blogspot.com/2017/09/matriz-dofa-y-cruce-de-variables.html>
- Martín, F. (2011) *El plan estratégico de comunicación como nuevo modelo de investigación científica universitaria*; Etapas del plan de comunicación; Revisado el 11/10/19; rescatado de: <file:///E:/descargas/273-Texto%20del%20art%C3%ADculo-927-2-10-20190411.pdf>
- Normas Técnicas Complementarias del Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal (2021) Publicado en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México. Secretaría de obras y servicios. Consultado el 20 de enero en: <http://www3.contraloriadf.gob.mx/prontuario/resources/normatividad/69247.pdf>
- Oficina del alto comisionado para los Derechos Humanos (2008) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, material de promoción*. Serie de Capacitación Profesional N° 15. ONU. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- ONU (2007) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- París, J. (2015). *La Gioconda para invidentes en el Prado* [Fotografía]. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2350985/0/cuadros-para-ciegos/obras-maestras/museo-prado/?autoref=true>
- Pereira, M. (s. f.). *MonaLisa - texturas doradas* [Fotografía]. Recuperado de <https://www.pinterest.ca/pin/104145810109615469/>
- Revista Digital Latinoamericana de Turismo accesible (2018) Volumen 0. Consultado el 10 de julio del 2020 en: <http://revistaturismoinclusivo.com/ediciones.php>
- Saab Aljure, Andrés. *El plan estratégico de comunicación; métodos y recomendaciones prácticas para su comunicación*. Editorial UOC. Bogotá, 2016
- Saglio, R (2019) *Four things I learned when I started thinking about museum accessibility*. American Alliance of Museums. Estados Unidos. Consultado el 16 de septiembre del 2020 en: <https://www.aam-us.org/2019/03/08/four-things-i-learned-when-i-started-thinking-about-museum-accessibility/>
- Salmen, J (1998) *Everyone's welcome: the Americans with disabilities act and museums*. American Association of Museums. Consultado el 15 de septiembre del 2020 en: <https://eric.ed.gov/?id=ED437754>
- SECTUR (2018) Guía de recomendaciones de diseño universal para el sector turismo. México. Consultado el 10 de julio del 2020 en: http://www.sectur.gob.mx/gobmx/wp-content/uploads/2018/01/Gu%C3%ADa-Recommendaciones-Dise%C3%B1o-Universal-ST_Completa.pdf
- Voon, C (2019) *Museums are finally taking accessibility for visitors with disabilities seriously*. Artsy. Consultado el 16 de septiembre del 2020 en: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-museums-finally-accessibility-visitors-disabilities-seriously>
- Zúñiga, L (2019) *Manual de accesibilidad para museos*. Museo de arte de Lima. 1ª ed. Lima, Perú. Consultado el 7 de agosto del 2020 en: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8605/1/2019_Zuniga_Manual-de-accesibilidad-para-museos.pdf

Capítulo 5

- Arranz, P; Vázquez, S & A, Abán (2013) El proyecto de aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: un análisis DAFO en la Universidad. *en Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). España. P.312 Consultado el 25 de octubre del 2020 en:

https://www.academia.edu/download/42011162/AprendizajeServicio_en_la_formacin_de_ma20160203-20453-7e5qhs.pdf#page=273

- Baeza, M; Chavarría, C; López, S & N, Pino (2015) Propuesta metodológica para la implementación del aprendizaje y servicio en el Pregrado de la Universidad de la Frontera en *El aprendizaje-servicio en las universidades*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España p. 619 Consultado el 25 de octubre del 2020 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7132479>
- Bartolacci, J (S/F) *Accessible Museum: can thoughtful design help improve the experience of viewing art for visitors with disabilities?* Architizer. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: <https://architizer.com/blog/inspiration/industry/accessibility-in-museums/>
- Bonfil, G (2004) *Patrimonio cultural inmaterial: pensar nuestra cultura. Repertorio del observatorio latinoamericano de gestión cultural*. Universidad de Guadalajara. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/120>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. Consultado el 26 de octubre del 2020 en: https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=gxk0xPsJQAUC&oi=fnd&pg=PA31&dq=Implementing++++service++++learning++++in++++higher++++education&ots=758o2_q0j-&sig=1WFvGVk52Hzd0zJ4cqY31tGJWzM#v=onepage&q=Implementing%20%20%20%20service%20%20%20%20learning%20%20%20%20in%20%20%20%20higher%20%20%20%20education&f=false
- Chafin, C (s/f) Sin nombre. [fotografía] Architizer. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: <https://architizer.com/blog/inspiration/industry/accessibility-in-museums/>
- DGOSE (2007) *Manual de operación del Programa de Servicio Social “La UNAM en tu comunidad” vinculación universidad-municipio*. UNAM. Consultado el 17 de octubre del 2020 en: <https://www.dgoe.unam.mx/portaldgoe/servicio-social/archivos/ss-UNAM-comunidad/Manual-de-Operacion.pdf>
- DGOSE (2017) *Presentación UNAM-PERAJ adopta un amig@*. UNAM. Consultado el 17 de octubre del 2020 en: <http://www.dgoe.unam.mx/PERAJ/>
- Freixa, M; Puig J. M; Martín. X y A. Escofet (2013) *Hacia la institucionalización del ApS en la Universidad. en Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). España. P.312 Consultado el 25 de octubre del 2020 en: https://www.academia.edu/download/42011162/AprendizajeServicio_en_la_formacin_de_ma20160203-20453-7e5qhs.pdf#page=273
- Hervás, M y M, Miñaca (2015) *El aprendizaje-servicio y los beneficios de sus experiencias*. Universidad de Málaga, España. Consultado el 14 de octubre del 2020 en: https://www.researchgate.net/publication/273372712_EL_APRENDIZAJE-SERVICIO_Y_LOS_BENEFICIOS_DE_SUS_EXPERIENCIAS_SERVICE-LEARNING_AND_THE_BENEFITS_OF_THEIR_EXPERIENCES
- Ierullo, M (2012) *Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas*. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-servicio. CLAYSS. Red Iberoamericana de Aprendizaje-servicio. Consultado el 25 de octubre del 2020 en: http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_II-Jornada-Investigadores-Aprendizaje-Servicio/CII-01_Ierullo.pdf
- Lucas, S y A Martínez-Odría (2012) *La implantación y difusión del aprendizaje-servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Número 1. España. Consultado el 4 de octubre del 2020 en: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122>
- Márquez, M; S. Guevara y J, Turpín (2019) “El voluntariado en la gestión y atención de estudiantes con discapacidad en Universidades e Instituciones de Educación Superior en Iberoamérica” en *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: Experiencias de investigación Volumen II*. UNAM Ediciones La Biblioteca, S.A de C.V.
- McIlrath, L y G, Puig (2013) *Institucionalización del Aprendizaje Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland en Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio*

en la universidad. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). España. P.273 Consultado el 25 de octubre del 2020 en: https://www.academia.edu/download/42011162/AprendizajeServicio_en_la_formacin_de_ma20160203-20453-7e5qhs.pdf#page=273

- ONU (S/F) *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=Art%C3%ADculo%2027.&text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a%20tomar%20p arte%20libremente%20en%20la,beneficios%20que%20de%20%C3%A9l%20resulten>.
- Perez-Castro, J (2019) *La inclusión de estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas*. Revista Scielo. Consultado el 14 de diciembre del 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145
- Puig, J; Martín, X y L, Rubio (2017) *¿Cómo evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio?* Voces de la Educación, 2 (2), pp.122-132. Dialnet. Consultado el 26 de octubre del 2020 en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwipurSt29HsAhUSC6wKHa_KC4YQFjABegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6475481.pdf&usq=AOvVaw3qBLt8lBpbMf2STeJWXt72
- P-Decho (2014) *Met x Parsons Museum Accessibility Collaboration: Accessible Wayfinding Project*. Consultado el 8 de octubre del 2020 en: <https://www.p-decho.com/met-x-parsons-1/>
- Querol, M (2010) *Gestión del Patrimonio cultural*. Ediciones Akal en colaboración con el Instituto de Patrimonio Cultural de España. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=o_IUjEdHAYMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=porque+debemos+preservar+el+patrimonio+cultural&ots=K7yxuA_sFT&sig=Ahld85Fw3Xf_buk8EEdgEOyfpeo&redir_esc=y#v=onepage&q=porque%20debemos%20preservar%20el%20patrimonio%20cultural&f=false
- Reynaga, A (2016) *Incentivos de reciprocidad en el voluntariado universitario en Memorias del Congreso de Investigación sobre el Tercer Sector: Voluntariado y cambio social*. Edición Centro Mexicano para la Filantropía A. C. Consultado el 14 de octubre del 2020 en: https://www.cemefi.org/congresodeinvestigacion/memoria/Memorias_XVICongreso_2016.pdf
- Reynaga, A y A, Mijares (2019) "Análisis organizacional comparado del voluntariado universitario en México en dos instituciones públicas de educación superior" en *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: Experiencias de investigación Volumen I*. UNAM. Ediciones La Biblioteca, S.A de C.V.
- Ribeiro, E (1998) *Cultura, patrimonio, preservación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa*. Redalyc. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74781611.pdf>
- Rico, L (2019) "Voluntariado universitario en Museos de la Ciudad de México." en *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: Experiencias de investigación Volumen I*. UNAM Ediciones La Biblioteca, S.A de C.V.
- Robert, D (s/f) Sin nombre. [fotografía] Architizer. Consultado el 1 de octubre del 2020 en: <https://architizer.com/blog/inspiration/industry/accessibility-in-museums/>.
- Robles et al (2013) Unidad de atención para personas con discapacidad, Revista digital universitaria. UNAM. México. Consultado el 2 de enero del 2023 en: <https://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/>
- Rubio, L y A, Escofet (2017) *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro ICE-UB. Universidad de Barcelona, España.
- Sani, M (2018) *Making heritage accessible: museums, communities, and participation. NEMO Network of museums organizations*. Council of Europe. Italia. Consultado el 30 de septiembre del 2020 en: <https://rm.coe.int/faro-convention-topical-series-article-5-making-heritage-accessible-mu/16808ae097>
- Soto, C (2022) Así fue la experiencia de una persona con discapacidad visual en Universum, Museo de las Ciencias de la UNAM. Revista Yo También. México. Consultado el 2 de enero del 2023 en: <https://www.yotambien.mx/actualidad/accesibilidad-del-universum-para-personas-con-discapacidad/>
- Tapia, M.N. (2014) *Aprendizaje y Servicio Solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Ed. Ciudad Nueva. Cap. 3, pág. 75-103.
- Taylor-Hochberg, A (2013) *Parsons and the Met team up to increase accessibility for disabled*. Archinect News. Consultado el 8 de octubre del 2020 en: <https://archinect.com/news/article/88755037/parsons-and-the-met-team-up-to-increase-accessibility-for-disabled>

- Undeen, D y R, McGinnis (2014) *Met + Parsons Museum Accessibility Collaboration Workshop: web accessibility for museums*. THE MET. Consultado el 8 de octubre del 2020 en: <https://www.metmuseum.org/blogs/digital-underground/2014/web-accessibility>

Anexos

- Ochoa, E (2014) *Universidades solidarias*. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina. CLAYSS. Buenos Aires, Argentina.
- Perez-Castro, J (2019) *La inclusión de estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas*. Revista Scielo. Consultado el 14 de diciembre del 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145
- Perold, H; Stroud, S y M, Sherraden (2003) *Servicio Cívico y voluntariado en el siglo XXI*. Servicio Cívico y Voluntariado.
- Robles et al (2013) *Unidad de atención para personas con discapacidad*, Revista digital universitaria. UNAM. México. Consultado el 2 de enero del 2023 en: <https://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/>
- Tapia, N (2004) *Aprendizaje y Servicio Solidario*. El sistema educativo y las organizaciones civiles. Ciudad Nueva. Buenos Aires, Argentina.
- Tapia, N (2011) *Excelencia académica y excelencia en el compromiso social: la pedagogía del "aprendizaje-servicio"*. CLAYSS. Buenos Aires, Argentina.
- Tapia, N (2003) *Servicio y Solidaridad en español*. Una cuestión terminológica o un problema conceptual. CLAYSS. Buenos Aires, Argentina.
- UNAPDI (s/f) *Guía de apoyos y servicios de atención para personas con discapacidad*. Consultado el 14 de diciembre del 2020 en: <https://unapdi.unam.mx/>