

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

**INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL:  
MUSEOS DE HISTORIA Y ARTE DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

AUTOR:

**INGRID GUADALUPE HERNÁNDEZ GÓMEZ**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

MODALIDAD: INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

TIPO: ESTUDIO DE CASO

ASESORA:

**MTRA. NAYELI DE LEÓN ANAYA**

CIUDAD DE MÉXICO

Mayo 2017



A mi hermana, eres todo lo bueno de este mundo y mi mayor motivación.

A mi madre, tu amor inmenso es mi bendición,  
eres la mujer más valiente del mundo, mi ejemplo a seguir.

A mi padre, por cada detalle que construiste para nosotras.

A Josué, por creer en mí, por iluminar mis días y llenar mi corazón de amor.



## **Agradecimientos**

Quisiera expresar mi agradecimiento a la Maestra Nayeli De León Anaya por su apoyo y asesoramiento en la elaboración de esta tesis.

Mi más sincera gratitud a todas las personas que formaron parte de esta investigación: a los dos participantes de este proyecto y a su familia por la confianza, entusiasmo y apertura. Al Museo Nacional de Antropología, Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec, Museo del Palacio de Bellas Artes y Museo Nacional de San Carlos; a las personas que laboran en ellos y quienes compartieron su experiencia, por su trabajo y enseñanzas. A mi amiga y hermana, Arely González, por acompañarme en una historia más.

Agradezco a las personas que han contribuido a mi formación y experiencia en museos: a la Licenciada María Dolores Nájera Contreras por enseñarme un mundo de posibilidades durante mi estancia en el Museo Nacional de las Intervenciones. A la Bióloga Kenia Valderrama Díaz y al Biólogo José Luis Tenango Gamez de Universum Museo de las Ciencias por confiar en mí, en mi trabajo y por enseñarme tanto.

Por último, quiero agradecer a la familia González Contreras por considerarme siempre; a mis amigos y familiares por su apoyo y compañía.



# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I DISCAPACIDAD: DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN</b>	<b>17</b>
<b>1. Discapacidad</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Paradigmas sobre la discapacidad</b>	<b>20</b>
1.1.1 Exclusión social	20
1.1.2 Integración Social o Paradigma médico asistencial	21
1.1.3 Inclusión Social o Paradigma de Derechos Humanos	23
<b>1.2 Políticas de inclusión</b>	<b>29</b>
1.2.1 Internacionales	29
1.2.2 Nacionales	31
<b>1.3 Integración vs inclusión</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO II EDUCACIÓN: DIFERENTES ESCENARIOS</b>	<b>37</b>
<b>2. Educación</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Educación Formal</b>	<b>38</b>
<b>2.2 Educación Informal</b>	<b>39</b>
<b>2.3 Educación No Formal</b>	<b>39</b>
2.3.1 Diferencias entre los tipos de educación	43
<b>CAPÍTULO III EL MUSEO: ESPACIO DE APRENDIZAJE</b>	<b>45</b>
<b>3. El museo en el concepto</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Modelos de la visión educativa del museo</b>	<b>51</b>
3.1.1 El museo tradicional	51
3.1.2 La nueva museología	51
<b>3.2 Museos en el modelo inclusivo</b>	<b>63</b>
<b>3.3 El museo en México</b>	<b>68</b>
3.3.1 Inclusión en museos mexicanos	71

<b>CAPÍTULO IV HACÍA EL MODELO DE INCLUSIÓN EN MUSEOS MEXICANOS</b>	<b>75</b>
<b>4.1 Problemática y objeto de estudio</b>	<b>75</b>
4.1.1 Objeto de estudio	76
<b>4.2 Objetivos</b>	<b>78</b>
<b>4.3 Tipo de estudio</b>	<b>79</b>
<b>4.4 Contexto</b>	<b>82</b>
<b>4.5 Descripción del trabajo de campo</b>	<b>89</b>
4.5.1 Participantes	92
<b>4.6 Categorías de análisis</b>	<b>93</b>
<b>4.7 Descripción analítica de los datos</b>	<b>98</b>
4.7.1 Instituto Nacional de Antropología e Historia	102
4.7.2 Instituto Nacional de Bellas Artes	127
4.7.3 Análisis General	145
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>163</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>173</b>
<b>ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>184</b>

## Resumen

Esta tesis es un estudio de caso de dos participantes con discapacidad visual-ceguera en interacción con dos museos del INAH y dos museos del INBA. Su objetivo es analizar las características que tienen los recintos como espacios inclusivos para personas con discapacidad visual.

Para llevar a cabo este análisis de carácter cualitativo se utilizaron dos técnicas: observación participativa y entrevistas semiestructuradas, aplicadas tanto a los participantes como al personal del museo.

De esta forma, a partir de cuatro categorías: accesibilidad, aprendizaje, material y estrategias, y personal del museo, se analiza de manera transversal la situación de los museos. Asimismo, se consideran para este análisis tres ejes analíticos: desde los participantes, desde el personal del museo y desde el investigador.

Como parte de los resultados se logró identificar que la ausencia de trabajo en el área se debe principalmente a la falta de presupuesto para instalar o dar mantenimiento a las propuestas de inclusión, así como al desconocimiento por parte de las autoridades y el poco personal disponible.

Además, los cuatro museos se veían en la necesidad de diseñar materiales o plantear estrategias temporales y económicas que les permitieran dar soluciones inmediatas a las situaciones de atención a visitantes con discapacidad visual.

Esta investigación se presenta como una manera de comprender que existen múltiples factores que intervienen en el desarrollo de espacios inclusivos. Indaga sobre cada uno de ellos con la intención de contribuir y poner en el panorama la necesidad de que los museos sean espacios para todos.

*Conceptos claves: Educación No Formal, museos, discapacidad, discapacidad visual, inclusión.*



## Introducción

*“Los museos son espacios vivos, donde la gente se encuentra con la gente y las personas consigo mismas”*

Ricardo Rubiales

Esta tesis, ***“Inclusión de personas con discapacidad visual: museos de historia y arte de la Ciudad de México”***, es una investigación de carácter descriptivo. Tiene como objetivo analizar las características de los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia: Museo Nacional de Antropología (MNA), Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec (MNH) y los museos del Instituto Nacional de Bellas Artes: Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA), Museo Nacional de San Carlos (MNSC) para promover un espacio inclusivo para personas con discapacidad visual. La investigación se centra en los museos como espacios abiertos para el público, cuyos alcances se definen por su oportunidad de servir como espacio de diálogo e interacción entre los múltiples visitantes.

Es decir, en esta tesis se considera que el museo tiene la capacidad de propiciar en los visitantes experiencias significativas, ya que permite la contextualización de los aprendizajes a través de espacios definidos. El visitante no sólo interactúa con sus acompañantes, también lo hace con los objetos, el sitio, las imágenes y las historias. Esto vuelve al museo un escenario de Educación No Formal multi-sensorial para todos los posibles públicos.

De esta manera, es indispensable que se creen, en la medida de lo posible, espacios donde todas las personas puedan acceder a los servicios con autonomía y plenitud. Por ello no sólo es importante generar espacios accesibles, sino también es fundamental que se conozcan los procesos de aprendizaje que se ponen en juego durante las visitas a espacios museísticos. Esto con la finalidad de que todas las personas puedan disfrutar y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que proporciona un escenario como el museo.

Aquí es donde el psicólogo educativo puede intervenir de forma eficaz, gracias a que su formación lo prepara para atender a la diversidad social y cultural presente en los públicos de los museos. Además, contempla las necesidades educativas de las personas,

atendiéndolas de manera sistemática. El psicólogo educativo retoma los conocimientos y habilidades para brindar asesorías psicopedagógicas a los distintos agentes educativos que interactúan con el público, y que necesitan tener la capacitación adecuada para llevar a cabo los procesos educativos, desde visitas guiadas hasta cursos o talleres.

A partir de dichos ejes temáticos se fundamenta esta tesis con el objetivo de incluir a todas las personas, con o sin discapacidad, a las experiencias museísticas que proporcionan dos museos del INAH y dos museos del INBA, aunque por cuestiones de estudio en esta ocasión se aborde únicamente la discapacidad visual. El proyecto se estructura en cuatro capítulos, los primeros tres capítulos corresponden a los referentes teóricos-conceptuales que justifican, definen y delimitan el trabajo, mientras que en el último capítulo se concentra la metodología, los resultados y el análisis que se realizó de la información a partir de las categorías establecidas.

El primer capítulo, **“Discapacidad: de la integración a la inclusión”**, se aborda el contexto de la investigación. En él se introduce el tema de las desigualdades sociales que se producen por diversas situaciones económicas, educativas o físicas, como la discapacidad. Asimismo, se menciona cómo surge el modelo integrador desde la intención de eliminar las barreras de acceso a las que se enfrentan algunos colectivos. Aquí se describen las características de este modelo, sus tipos de integración, sus alcances y limitaciones.

Posteriormente, se presenta el tema de la inclusión como una alternativa al modelo integrador. Se mencionan sus orígenes, su definición, así como sus características y medidas inclusivas en la educación. También se explican aquellas condiciones que permiten lograr una práctica educativa basada en el modelo de Derechos Humanos, cumpliendo ciertos factores que definen espacios inclusivos. En seguida se abordan las diversas políticas internacionales y nacionales que sustentan y promueven el modelo inclusivo. Por último, se identifican las diferencias y similitudes de ambos modelos.

El segundo capítulo, **“La educación: diferentes escenarios”**, aborda el concepto e historia del término educación, así como los sucesos históricos que dieron origen a los diferentes tipos de educación: Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal. De estos se distinguen sus escenarios, características, definiciones y limitaciones.

Se profundiza en la Educación No Formal, ya que esta tesis se enmarca dentro de un escenario no formal: el museo, se explican los procesos histórico-culturales-económicos que

intervinieron y sucedieron en México para que se pensara en un “nuevo” tipo de educación. Esta nueva visión surge tras el reconocimiento de que las personas aprenden y se educan también afuera de las aulas, de ella se especifican las características que la definen.

El tercer capítulo, **“El museo: espacio de aprendizaje”**, corresponde a las teorías que justifican la función educadora de los museos. Una vez definido el concepto de educación no formal, y reconociendo en el museo como un ejemplo de este tipo de educación, este capítulo se centra únicamente en los museos. De esta manera, en un primer momento se expone la historia de los museos, desde sus orígenes como espacios de colección y resguardo de objetos preciosos en épocas antiguas, hasta el museo actual, un museo vivo que permite el diálogo y el aprendizaje de sus visitantes. De igual forma, se define el concepto de museo, retomando la definición propuesta por el ICOM, instituto internacional a cargo de la labor museística, así como la definición desde la visión tradicional hasta la visión moderna del museo. En esta parte se distinguen los tipos de museos que existen, sus características, los públicos y objetivos que los definen.

En segundo lugar, se abordan dos modelos de la visión educativa del museo: el museo tradicional y la nueva museología. En este último punto se profundiza en dos teorías que han reforzado dicho modelo: la teoría histórico-cultural de Vygotsky y el trabajo realizado por Falk y Dierking sobre el aprendizaje y experiencias de los visitantes de museos. Ambas teorías sirven como eje rector para el análisis de las diversas propuestas, la justificación de elegir dichas teorías y no otras, y cómo utilizarlas desde la Educación No Formal.

Posteriormente se incluye el estado del arte sobre el trabajo que se ha realizado en museos, y en específico en museos incluyentes. Por una parte, se hace referencia a la labor de los museos, que han pasado de ser un lugar estático a un lugar dinámico y abierto. Por otra se menciona la postura del visitante como un aprendiz activo, en el que recae la principal atención y trabajo de los colaboradores de los museos con el objetivo de procurar experiencias significativas.

Respecto al tema central, museos incluyentes, se retoman otros proyectos realizados, principalmente en otros países, de los que se rescatan las experiencias, dificultades y alcances que conlleva el proyecto de inclusión. Al final del capítulo se plantean algunas características y parámetros que ayudan a definir e identificar al museo como espacio incluyente a partir de la experiencia en otros museos.

Asimismo, se hace referencia a dos proyectos que sirven como justificación, apoyo e inspiración para el estudio de los modelos de inclusión. El primero es el “Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural”. Esta obra recopila las experiencias y comentarios de especialistas en museos que trabajan sobre el modelo de inclusión, y cuya labor ha sido crucial en el desarrollo, justificación y promoción de dichos espacios. A pesar de que este trabajo se refiere a museos en España, se consideró podían recuperarse algunas propuestas. El segundo trabajo, y el más importante para realizar esta investigación es el “Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio”. En esta obra se encuentran varios instrumentos que fueron útiles para realizar las observaciones y entrevistas.

En este mismo capítulo se plantea el museo en el contexto mexicano, ya que es el espacio donde se desarrolla el estudio. Por este motivo se hace referencia a la Secretaría de Cultura como el órgano gubernamental a cargo de la cultura y el arte a nivel nacional, en donde el INAH es el responsable de la historia y la antropología del país, mientras que el INBA se enfoca en las bellas artes. Ambas instancias se consideraron, ya que son las principales instituciones a cargo de los espacios museísticos del país y a los cuales pertenecen los museos seleccionados.

En esta última parte se refieren trabajos de organizaciones y museos que han impulsado el modelo de Derechos Humanos en la Ciudad de México, por tal motivo se incorpora la Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad como principal promotor de actividades inclusivas.

El cuarto y último capítulo se titula “***Museos incluyentes: estudio de las propuestas de inclusión de los museos del INAH e INBA en la Ciudad de México***”. Aquí se concentra el desarrollo de la investigación y se presenta en primer lugar la problematización: ¿Qué características de los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia: Museo Nacional de Antropología (MNA), Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec (MNH) y los museos del INBA: Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA), Museo Nacional de San Carlos (MNSC) promueven un espacio inclusivo para personas con discapacidad visual?

Posteriormente, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo. Se profundiza en la metodología a seguir para realizar la investigación, así como la justificación de elegir el estudio de caso como método para efectuar el análisis.

Ya planteados los objetivos, se describe el contexto de los cuatro museos en los que se desarrolla el estudio. Se presenta una breve semblanza de cada uno, así como datos generales, el tipo de exposición que presentan, el trabajo educativo que promueven e información general sobre servicios de accesibilidad o inclusión con los que cuentan.

Al final del capítulo, se da la descripción del trabajo de campo, se explicitan las fases que componen todo el estudio y se presentan a los dos participantes con discapacidad visual que ayudan en el análisis de las condiciones de inclusión en los museos. Enseguida se desglosan las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, así como las características propias y los indicadores primarios que se toman en cuenta para el diseño y rediseño de las herramientas de recolección de datos que se emplearon.

Para cerrar se presentan las confrontaciones que surgieron a partir de la discusión y las conclusiones a las que llevó la investigación, así como los alcances y limitaciones. De igual forma, se plantea la reflexión en torno al papel del psicólogo educativo en museos.



## **Capítulo I Discapacidad: De la integración a la inclusión**

A partir de la economía del conocimiento, se ha acentuado la pobreza y la desigualdad en la distribución de recursos económicos de los países. Esta nueva economía se caracteriza por la creciente y acelerada operatividad de la “mercantilización de la cultura”, donde las actividades y el producto de las mismas están dirigidas al servicio del mercado a partir de la transformación de habilidades en dinero o mercancías, es decir, el valor ahora no se encuentra en la recreación o la experiencia estética, sino en la rentabilidad y contribución monetaria (Vélez, 2007).

Es así, que la desigualdad ha generado en la actualidad sociedades aún más desintegradas y fragmentadas, que excluyen a personas o grupos de personas que no cumplen con los “estándares”, lo que a su vez deriva en el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población (Tedesco, 2004).

Uno de los grupos sociales que ha vivido la desventaja, la discriminación y la exclusión social son las personas con discapacidad (PcD), a quienes se les han negado derechos fundamentales y el acceso a oportunidades de desarrollo como: educación, trabajo, seguridad social, cultura, salud, entre otros (Zuttión & Sánchez, 2009). Esto se debe, en gran medida, a los prejuicios y estigmas sociales que durante mucho tiempo se han tenido sobre la discapacidad.

Por lo anterior, en este primer capítulo se aborda el concepto de discapacidad, específicamente discapacidad visual al ser el tema central de esta tesis. De igual forma se hace una revisión de los paradigmas que han surgido a raíz de las maneras de actuar y concebir a las PcD, de los cuales se destacan sus diferencias teóricas y prácticas. Tener claro lo anterior permite más adelante entender y desarrollar el análisis que se plantea. Asimismo, se desarrollan aspectos generales como la accesibilidad y políticas que han sustentado tales paradigmas en el contexto cultural.

### **1. Discapacidad**

Para entender los modelos de inclusión e integración es necesario en un primer momento exponer el concepto de discapacidad -que sirve de base para toda la investigación. Para tal motivo se retoma la definición de la Organización Mundial de la Salud, OMS, (2011) quien refiere a la discapacidad como aquellas deficiencias (problemas que afectan a la estructura o función corporal), limitaciones (dificultad para realizar alguna actividad) y

restricciones de la participación (problemas para participar en situaciones vitales). Es decir, la discapacidad es la deficiencia física, mental o sensorial, ya sea permanente o temporal, progresiva o regresiva, grave o leve, congénita o adquirida, determinante o continúa; que limita la capacidad de ejercer una o más actividades fundamentales de la vida diaria, que se refleja con la interacción entre las características del organismo humano y las de la sociedad en la que interactúa. Se estima que alrededor del 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad.

Para Ríos (citado en Zacarías, De la Peña & Saad, 2006) la discapacidad es la exteriorización funcional de las deficiencias, limitaciones físicas o mentales que al relacionarlas con el contexto social producen desventajas ante las exigencias del ambiente social y cultural, relacionadas con lo biológico y lo sociocultural

Entonces, a partir de las dos definiciones anteriores, se puede decir que la deficiencia y la discapacidad son dos conceptos diferentes, la primera es una pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo; mientras que la segunda es la desventaja causada por la organización social que no considera a las personas con deficiencias y las excluye de las actividades cotidianas de la sociedad.

En México se distinguen cuatro tipos de discapacidad:

Tipo de discapacidad	Características
Motriz	Se da a partir de las afectaciones en el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas, limitando su desarrollo personal y social.
Sensorial	Ocasiona algún problema en la comunicación o el lenguaje, ya sea por disminución grave o pérdida total en uno o más sentidos. Se distinguen dos tipos: auditiva y visual.
Cognitivo	Caracterizada por una disminución de las funciones mentales superiores como la inteligencia, el lenguaje y el aprendizaje, entre otras, así como de las funciones motoras.
Psicosocial	Se define como aquella que puede derivar de una enfermedad mental y está compuesta por factores bioquímicos y genéticos. Por ejemplo: la esquizofrenia, la bipolaridad, entre otras.

Cuadro 1. Tipos de discapacidad.

Fuente: Consejo Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2010). *Discapacidad-Tipos de discapacidad*. Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/Discapacidad\\_Tipos](http://www.cndh.org.mx/Discapacidad_Tipos)

Para esta investigación, el trabajo se centra únicamente en la discapacidad sensorial-visual, la elección de esta discapacidad respecto al resto responde a un interés personal, al considerar que los museos (escenario donde se desarrolla el trabajo) son esencialmente un espacio visual, y existen múltiples ejemplos que lo evidencian: en un museo de arte, puede haber pinturas, instalaciones y esculturas, pero todas ellas son apreciadas de primer momento a partir de la visión; en museos de historia, existen ejemplares de piezas e indumentaria de una época representativa, las cuales, al igual que en un museo de arte, no pueden ser tocadas y la forma principal de apropiarse es desde la observación; en museos de ciencia, pasa lo mismo, las reacciones químicas, los movimientos que producen las ondas del sonido en el agua, etc. se muestran en vitrinas, fotografías y esquemas, nuevamente es necesario el órgano de la vista para acceder a ello. Aunado a eso, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2013), en su último *Censo de población y vivienda* del 2010, en México la discapacidad visual ocupa el segundo lugar con 27% del 100% de PcD, sólo después de la discapacidad motriz que representa el 58% de la población, es decir, que si bien no es la principal discapacidad en México, sí representa un número significativo de personas que no pueden acceder a espacios culturales y educativos.

Por lo anterior, el trabajo se encauza únicamente desde la discapacidad visual, para lo cual se recupera la labor realizada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), al ser una de las instituciones más importantes a nivel mundial. Su finalidad es la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad visual (PcDV), es conocido como la ONCE y su Fundación, su gran alcance se debe principalmente al trabajo colaborativo con distintas instituciones, niveles gubernamentales y sectores sociales.

Es así, que la visión representa una parte fundamental para lograr la autonomía de las personas, sin embargo, las diferentes patologías y alteraciones oculares pueden reducir en diversos grados e incluso anular la entrada de información visual imprescindible para el desempeño en la vida diaria.

La ONCE (2016a) distingue dos tipos de discapacidad visual:

- **Ceguera:** se refiere a aquellas personas que no ven nada o solamente tienen una ligera percepción de luz, es decir, pueden distar entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos.

- Deficiencia visual: son aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta.

Esta limitación puede ser total o parcial, temporal o permanente. No obstante, cualquiera que sea el caso deriva en una serie de limitaciones para la persona, su autonomía en el desplazamiento, la vida diaria o el acceso a la información se ven afectadas. Además, las restricciones no se encuentran únicamente en estos aspectos, las PcD también ven afectada su participación y acceso a contextos importantes como la educación, trabajo, cultura y más momentos que permiten el desarrollo pleno de las personas. Los principales problemas se dan a la hora de adaptarse a las barreras físicas-arquitectónicas, así como a las situaciones sociales y actitudinales (ONCE, 2016b)

## **1.1 Paradigmas sobre la discapacidad**

A través del tiempo, se han planteado tres paradigmas que definen la manera, las situaciones y actitudes que reflejan la atención y trato hacia las PcD:

### **1.1.1 Exclusión social**

La Real Academia Española (2014) define excluir como la acción de descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo. Siguiendo esta idea, el paradigma tradicional se distingue por generar actitudes de rechazo, marginación, abandono y aislamiento.

En la antigua Grecia y Roma las PcD eran innecesarias y representaban castigos divinos o mensajes diabólicos que se daban a causa de las faltas y errores que cometían los padres. En la Edad Media, principalmente en Francia, se hicieron fortalezas y ciudades amuralladas en las que se escondían a las PcD (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2013).

En conclusión, se puede decir que en este modelo se busca prescindir de las PcD por medio de la marginación o exclusión, formando grupos especiales en los que debían convivir y educarse únicamente con personas que “padecieran” las mismas condiciones.

Sin embargo, ante el cambio de ideología, se buscó trabajar en un modelo de integración y homogeneidad social, cultural y educativa, por lo que surge el concepto de integración social.

### 1.1.2 Integración Social o Paradigma médico asistencial

En este modelo se deja de lado la idea de la discapacidad como un castigo divino y se concibe como un "problema" de origen médico, el cual radica en la persona, quien necesita tratamientos médicos para ser rehabilitada. Para entonces, se sostiene que las PcD son pacientes que se pueden integrar a la sociedad, siempre y cuando estas personas sean rehabilitadas o "curadas", puesto que la discapacidad se ve como una enfermedad causada por una deficiencia, trauma u otra condición de salud (CONAPRED, 2013).

En este paradigma se asume que las PcD deben ser las que se adecuen al entorno y se "normalicen" para poder integrarse a la sociedad. Con esta intención, surgen varios programas enfocados a este "sector" de la población, centrando sus esfuerzos en dotar de herramientas a las PcD para lograr su empoderamiento.

Para Mel Ainscow (citado en Herrera, 2009) la integración es la consecuencia del principio de "normalización", donde las PcD tienen derecho de participar en cada uno de los ámbitos que involucran a la sociedad, y para lograr dicho objetivo las PcD deben contar con los apoyos necesarios (principalmente técnicas que procuren la "normalidad") en los diferentes escenarios como: la educación, la salud, empleo, ocio y cultura.

Soder (citado en Bautista, 2002) distingue diferentes tipos de integración, refiriéndose principalmente a la integración escolar, pero que a su vez puede ser visible en otros espacios:

a) Integración física: en este caso, los centros de Educación Especial son construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; en la cual se comparten espacios como patios o comedores.

b) Integración funcional: se considera que ésta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:

- Utilizan los mismos recursos, los alumnos con alguna discapacidad y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.

- Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.

- Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.

c) Integración social: supone la integración individual de un alumno considerado deficiente en un grupo-clase ordinario.

d) Integración a la comunidad: es la continuación, durante la juventud y la vida adulta, de la integración escolar.

Para Barraza (2010) dicho modelo encuentra varias limitantes:

- Un desarrollo empírico y práctico retomado de la educación especial y sin esfuerzos de teorización.
- La falta de sistematización y el exceso de la documentación de experiencias con fines discursivos políticos.
- El centro de atención se limita al individuo, dejan de lado los demás factores: sociales, políticos, culturales y económicos, que interfieren y se involucran en la interacción de las personas.
- La poca claridad en los enfoques y terminologías de la integración educativa y escolar, así como el surgimiento de un nuevo concepto y modelo de acción: la inclusión (Barraza, 2010).

En general, aunque este paradigma logra atender a las PcD y consigue un poco de independencia para ellas, no consigue incorporarlas con plenitud e igualdad de oportunidades a la dinámica social, económica, educativa y cultural. Al limitar su acción a la rehabilitación deja de lado la importancia que tiene la sociedad, la cual permanece incapaz de cambiar su entorno y hacerlo inclusivo.



Esquema 1. Integración

Recuperado de: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2013). *Curso: Inclusión y discapacidad*. Recuperado de <http://cursos.conapred.org.mx/mod/page/view.php?id=158>

### 1.1.3 Inclusión Social o Paradigma de Derechos Humanos

Como se mencionó anteriormente, surge un nuevo paradigma, el modelo de Derechos Humanos. Este nace a principios de los años noventa en Estados Unidos e Inglaterra, época en que las PcD hacen notar su situación de “ciudadanos de segunda clase”. A partir de este momento ellos muestran las barreras sociales y ambientales, así como las actitudes discriminatorias, es decir, las medidas que incapacitan a las personas. El modelo de Derechos Humanos, entonces, se enfoca en la dignidad de la persona humana, entendiéndola como el reconocimiento adecuado de los derechos y responsabilidades de los individuos. Por lo tanto, el paradigma de Derechos Humanos localiza la condición de la discapacidad fuera de la persona y lo ubica en la sociedad que no ha sido capaz de adaptarse a las necesidades de sus integrantes (CONAPRED, 2013).

Uno de los sectores en los que se exigió aún más la inclusión de las PcD es la educación, la cual debería ofrecer una formación de calidad y equidad para las personas con desventajas, dando respuesta a la diversidad. Para ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés, (citado en Wigdorovitz, 2008) propone una definición de inclusión educativa, vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todas las personas, a través de su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo así la exclusión. Ello implica cambios y adecuaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con la convicción de que el sistema regular debe atender a todos los educandos

Este modelo inclusivo se caracteriza por el derecho de las personas a interactuar, socializar y educarse con el resto de las personas, aceptando sus diferencias y desigualdades, reconociendo sus derechos.

Respecto a esto, Mel Ainscow (citado en Herrera, 2009) distingue cuatro elementos primordiales de la inclusión educativa:

- a) La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión no es sólo un fin o el logro de un objetivo, sino una labor continua que busca las formas más adecuadas de responder a la diversidad, aprendiendo a aprender y a convivir con las diferencias, dejando de lado la idea de que esto es negativo y limitante.

- b) La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Es necesaria la recopilación y evaluación de la información con la intención de planear mejoras hacia la inclusividad, estimulando la creatividad en la resolución de problemas.
- c) Inclusión es asistencia, participación y rendimiento. En el ámbito educativo la asistencia se refiere al lugar donde los alumnos aprenden y la frecuencia de su presencia; la participación es la calidad de las experiencias que tienen los alumnos; el rendimiento son los resultados, no sólo a corto plazo, sino a lo largo de la formación.
- d) La inclusión pone atención a los grupos propensos a la exclusión. Todo esto con una responsabilidad para llevar a cabo medidas necesarias que garanticen la libre y activa participación de las personas

A raíz de estas explicitaciones la educación inclusiva se ha diversificado en varios enfoques, distinguiendo cinco de ellos (Barraza, 2010):

1. Educación inclusiva de calidad, cuyo objetivo primordial es el mejoramiento del quehacer educativo, ya que este se contempla como un reflejo de la situación social. Si una persona es excluida de la educación entonces es excluida de la vida colectiva. En este enfoque sale a relucir el concepto de educabilidad, entendida como el producto de la interacción de las condiciones sociales, familiares, personales y políticas, que permiten el desarrollo de la educación sin discriminación.
2. Educación inclusiva y cognitiva. Este enfoque se basó en tres supuestos importantes: a) existen poblaciones excluidas o en riesgo de exclusión que necesitan atención, b) estas poblaciones presentan, en varios casos, bajo nivel de pensamiento crítico y función cognitiva deficiente, c) esta deficiente función cognitiva no es permanente, se necesita de trabajo y estimulación continua, para lo cual es necesario una evaluación dinámica que se centre en los procesos más que en los resultados. Por lo tanto, este enfoque pretende que las personas logren su autonomía y, por consiguiente, la inclusión en la sociedad.
3. La mejora de la escuela inclusiva. Esta perspectiva destaca cuatro importantes principios que le ayudarían a cumplir su propósito: crear condiciones óptimas para gestionar un cambio exitoso; centrar la atención en áreas de prioridad; estimular el pensamiento y la acción, evaluando de forma progresiva los avances; y trabajar de forma multidisciplinaria.
4. La perspectiva psicopedagógica, cuyo objetivo es considerar el centro educativo como comunidad de aprendizaje a través del trabajo reflexivo, de indagación y de

análisis. Desde el desarrollo de estrategias que promuevan el dialogo y la colegialidad.

5. Enfoque sistemático. Desde esta perspectiva es importante distinguir tres principales limitaciones a la educación inclusiva: a) es necesario reconocer que los desarrollos teóricos en su interior no tienen la comunicación; b) existe poca investigación sobre la inclusión; c) se centra la atención del cambio en áreas macro, a partir de políticas gubernamentales y dejando de lado los alcances de la sociedad y las organizaciones no gubernamentales.

A partir de estos enfoques la atención ha dejado de centrarse en el individuo que se integra, pasando a concebir el centro como un espacio de respuesta eficaz para las distintas necesidades de los alumnos. Por ello, Booth y Ainscow (citado en Horcas, 2008) consideran que la educación inclusiva pasa por tres dimensiones: la primera dimensión es crear culturas inclusivas con la intención de generar comunidades homogéneas y colaborativas, donde todas las personas se sientan acogidos, lo que lleva a la segunda dimensión, la elaboración de políticas inclusivas que ayuden a las personas a adaptarse a los nuevos centros a través de la coordinación, dando respuesta la diversidad de los alumnos, y por último, la tercera dimensión, que se concluirá con un proyecto de mejora.

Por eso Giné (2001) menciona que para lograr espacios más inclusivos es necesario que los profesionales reflexionen sobre su práctica diaria con el fin de buscar alternativas de mejora, considerando dos principios fundamentales: la interdependencia positiva, es decir, es necesaria la participación de todos; y el origen social del aprendizaje ante comunidades de aprendizaje. Por ello menciona algunas condiciones que mejoran la práctica de la educación inclusiva:

- a) Trabajo colaborativo. Una intervención y planificación conjunta entre distintos profesionales, lo que incrementa la ayuda mutua de los miembros, promoviendo la autoestima desde la colaboración.
- b) Estrategias de enseñanza-aprendizaje. A partir de prácticas que permitan la participación de todos los educandos, el trabajo organizado y colaborativo.
- c) Atención a la diversidad. Es fundamental mejorar la formación de los profesionales de la educación hacia el modelo inclusivo, y elaborar objetivos compartidos que puedan generar criterios de evaluación para dar seguimientos a las distintas actividades.

- d) Organización interna. La autoevaluación y evaluación interna de las instituciones favorecen la cohesión de la estructura organizativa, y a su vez potencia el intercambio de ideas entre colaboradores.
- e) Colaboración entre los diferentes entornos en los que se desarrollan los individuos y en los diferentes tipos de educación: formal, no formal e informal.

Ahora bien, estas condiciones que menciona Giné pueden ser aplicadas a diferentes contextos. En este caso es de interés el ámbito cultural en cuanto al poco trabajo que se ha desarrollado desde el modelo de Derechos Humanos.

A pesar de que el gran impulso de la inclusión se dio a partir de la meta de escuelas inclusivas, muchas de las ideas pueden ser retomadas para la inclusión en todos los aspectos sociales en los que se desarrollan los individuos, es decir, como la inclusión tiene que ver con la aceptación y el reconocimiento de las singularidades, entonces, todas las personas debieran contar con las posibilidades y valores de participar activamente en todos los sectores de la sociedad, con algunos adecuaciones. Es así, que una sociedad o entorno inclusivo tiene que ofrecer a todas las personas las oportunidades educativas, laborales, sociales y culturales, así como las ayudas necesarias para su progreso en cualquier actividad que realice.

Como el avance de las instituciones hacia espacios inclusivos es un proceso lento y progresivo, en el que los colaboradores aprenden a negociar los significados compartidos, es importante que estos cumplan y consideren ciertos factores que guían el camino a la inclusividad (Giné, 2001):

- Es fundamental partir de experiencias y conocimientos propios, exitosos o no, que ayuden a identificar los puntos débiles.
- De igual forma, es necesario que se reconozca la necesidad de mejorar y avanzar hacia la inclusión.
- Hacer de la colaboración un instrumento que permita generar conocimiento eficaz que responda a las necesidades.
- Entender la heterogeneidad como oportunidades para diversificar las ideas y formas de trabajo.

- Dejar de lado las estructuras rígidas para dar paso a estructuras flexibles y adaptables a las características y necesidades de las personas, donde la colaboración sea la forma de trabajo.
- Diseñar y promover planes de formación para los colaboradores.
- Incluir la evaluación de los resultados con el fin de generar cambios progresivos.



Esquema 2. Inclusión

Recuperado de: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2013). *Curso: Inclusión y discapacidad*. Recuperado de <http://cursos.conapred.org.mx/mod/page/view.php?id=158>  
 Modificado por: Ingrid Guadalupe Hernández Gómez

Ahora bien, a continuación se aborda el tema de la accesibilidad como uno de los aspectos más importantes y necesarios que se relacionan con la consolidación de espacios inclusivos, en este sentido es necesario aclarar que accesibilidad e inclusión no son sinónimos.

La accesibilidad es un derecho relacionado con la eliminación de barreras físicas, brindando la oportunidad de que todas las personas puedan ingresar, transitar y permanecer en un lugar de forma agradable, autónoma y segura, lo cual incluye no sólo los espacios públicos o privados, sino el transporte y las vías públicas en zonas rurales y urbanas. También se deben dar las condiciones para poder acceder a la información por los medios que les sean más propicios, así como a las tecnologías de las comunicaciones y la información. Para ello se deben tomar medidas que incluyan la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPCD], Art. 9, 2006).

Como se indicó, la accesibilidad es un derecho que puede favorecer o limitar el acceso y disfrute de otros derechos, por ejemplo, en el caso específico de esta investigación: una persona con discapacidad motriz que quiere asistir a un museo y la sala que va a visitar se encuentra en el tercer piso y sólo se puede acceder por las escaleras, o una persona con discapacidad visual que acude a una exposición, pero el lugar no cuenta con señalizaciones en braille o guías táctiles que le permiten acceder a la información. Al verse violentado el derecho de accesibilidad se puede generar un efecto domino, que puede impedir o favorecer de igual forma el ejercicio de otros derechos como la justicia, el empleo, la educación, la cultura o el deporte y, en general, el respeto a la dignidad de las PcD.

El objetivo de la accesibilidad es, como se decía en un principio, contar con las condiciones que permitan a las PcD realizar actividades por sí mismas, en condiciones cómodas, seguras y dignas. Para ello, es necesario desarrollar espacios mediante el “Diseño universal”, el cual consiste en el diseño de bienes, ambientes, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, procurando que sea sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados extras. (CDPCD Art. 2, 2006).

Otra particularidad del diseño universal es que al final debe permitir el disfrute y manejo de los espacios, productos, servicios, programas y procesos, para todas las personas, con o sin discapacidad (Corporación Ciudades Accesibles, 2014). Por este motivo se debe considerar el uso de ayudas técnicas especializadas, es decir, textos en braille, salva escaleras, bucle magnético, etc. El diseño universal permitirá reducir las exclusiones e incluso evitar en lo posible la existencia de entornos o productos específicos para PcD, procurando un mundo hecho desde sus orígenes para todas las personas.

Actualmente la mayoría de los escenarios de interacción social no están creados mediante los criterios de diseño universal, por eso se han hecho adaptaciones con el propósito de incrementar la accesibilidad de los espacios, para que puedan ser usados por las personas con discapacidad o sin discapacidad. Sin embargo, es importante empezar a generar proyectos desde el criterio de diseño universal, desde el cual la inversión para adecuaciones extras ya no es necesaria.

## 1.2 Políticas de inclusión

No obstante, fomentar el diseño universal y la inclusión para lograr ciudades y espacios incluyentes no basta, es necesario abordar el tema desde todos los escenarios posibles, desde las interacciones diarias hasta las políticas locales y universales.

En los últimos años se han dado diversos documentos, declaraciones y congresos internacionales que giran en torno al tema de inclusión. Sin embargo, todas éstas han encontrado como principal dificultad concretar el trabajo en programas específicos que en la práctica hagan realidad la inclusión para todas las personas.

A continuación, se presentan algunos documentos en los que se considera a las PcD. De igual forma, y con la intención de brindar información pertinente para entender el objeto de estudio más adelante, se retoman aquellas políticas enfocados a la cultura. Asimismo, es importante destacar que las políticas en materia de discapacidad han evolucionado de forma paralela a las transformaciones que ha tenido el término mismo.

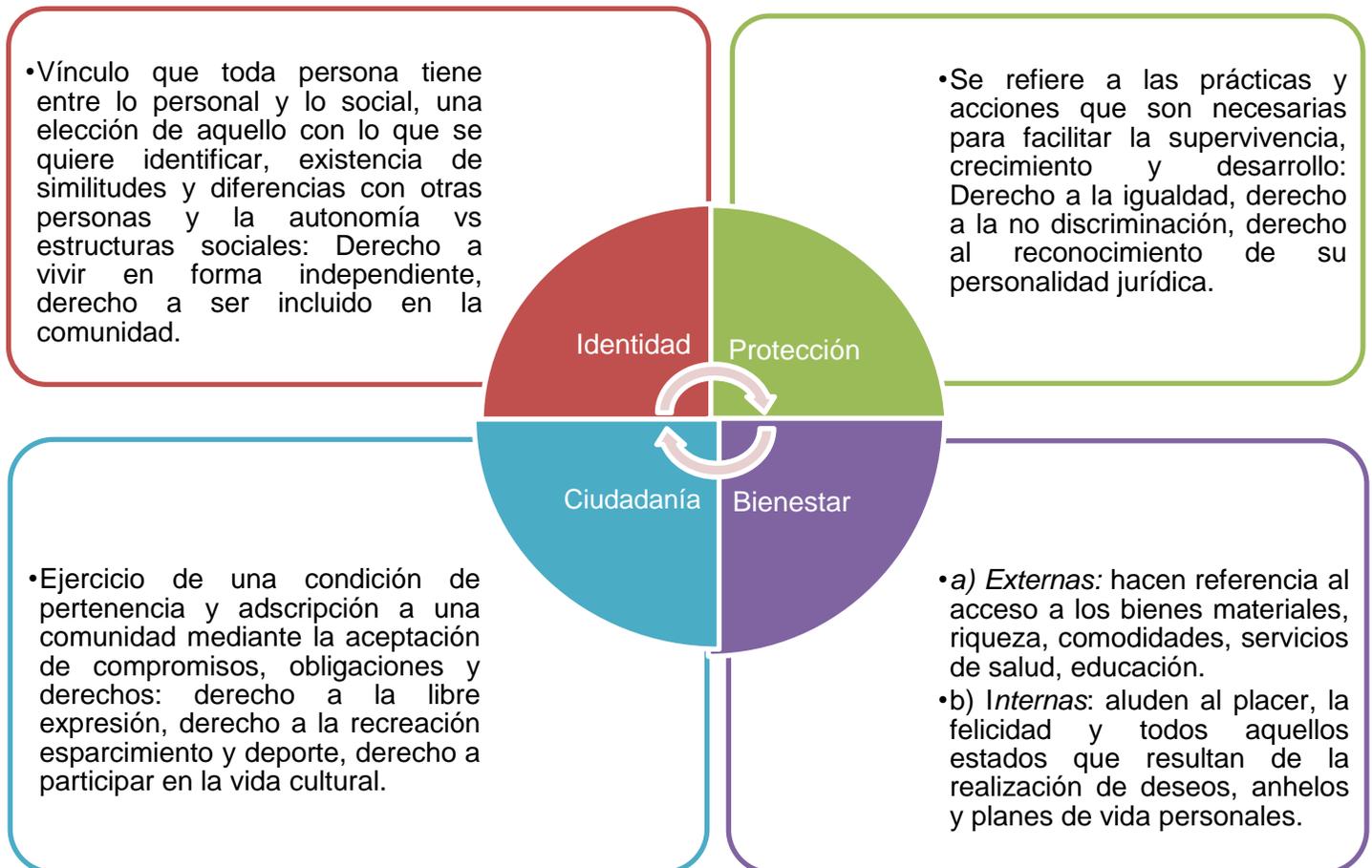
### 1.2.1 Internacionales

Los primeros documentos que se refieren a las PcD se caracterizan por sustentar su labor en el modelo integrador, por ejemplo, la primera “Declaración de los Derechos de los Impedidos”. En este documento el término "impedido" se utiliza para referirse a toda persona incapacitada parcial o totalmente para llevar una vida independiente y social de forma “normal” (Naciones Unidas-Centro de Información, 2007).

A raíz del cambio que se dio del modelo integrador al modelo de inclusión, se transformaron también los documentos y términos empleados para referirse a la discapacidad y las PcD. En la actualidad el documento vigente que aborda el tema de discapacidad desde los Derechos Humanos es la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, CDPCD, (2006). En esta Convención se reafirma la importancia de que todas las personas gocen de las garantías y los derechos humanos esenciales para su desarrollo y una vida digna. Por lo cual el Estado, como principal responsable, debe promover la participación de las PcD en condiciones de igualdad y la eliminación de barreras que obstaculizan el ejercicio de sus derechos.

El tratado consta de 50 Artículos en los que se recalca la importancia de salvaguardar el bienestar físico y mental de las PcD. A su vez, establece categorías para las distintas

discapacidades, que permitan desarrollar trabajos que contemplen las características propias de cada discapacidad. La Convención se compone de cuatro ejes temáticos: protección, bienestar, ciudadanía e identidad:



*Diagrama 1. Ejes temáticos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*  
 Fuente: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2013). *Curso: Inclusión y discapacidad*.  
 Recuperado de <http://cursos.conapred.org.mx/mod/page/view.php?id=158>

Para esta tesis se retoman algunas definiciones expuestas en el Artículo 2 de la CDPCD: Comunicación: para lo cual se contemplan los distintos tipos de comunicación (visual, táctil, auditivo y escrito), a partir de métodos tradicionales o con apoyo de las tecnologías de la información. Discriminación por motivos de discapacidad a partir de la distinción, exclusión o restricción a los Derechos Humanos, así como la denegación de los ajustes razonables (aquellas modificaciones y/o adaptaciones necesarias y adecuadas, como rampas, elevadores, etc. que no obstaculicen el ejercicio de los derechos) en los distintos ámbitos (sociales, políticos, económicos, educativos y culturales) en los que se desenvuelven los individuos.

En el caso específico de la educación, el Artículo 24 establece que los Estados deben asegurar la educación en los distintos niveles educativos, así como la educación a lo largo de la vida. Es decir, los países participantes de la Convención deben generar espacios en los que las PcD puedan acceder a los distintos servicios educativos que escenarios como las escuelas, bibliotecas o museos procuran.

En cuanto al acceso a la cultura, en el Artículo 30 “Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, de esparcimiento y deporte” se menciona lo siguiente:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

- a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles
- b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles
- c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional” (CDPCD), 2006, p. 25).

Países como México han adoptado los Artículos de la Convención para dar respuesta a las necesidades de las PcD. No obstante, el contexto mexicano requiere de la adaptación e implementación de políticas nacionales que consideren las situaciones propias del país.

### 1.2.2 Nacionales

A nivel nacional, es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el principal documento en donde se aborda el derecho a la cultura:

“Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y la participación a cualquier manifestación cultural” (Artículo 4o, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, p. 7).

Como se menciona en el Artículo, el Estado está obligado a garantizar que cualquier ciudadano pueda participar activamente en las distintas manifestaciones culturales, para lo

cual debe generar las condiciones óptimas que garanticen el cumplimiento del mismo, sin que las características personales de cada individuo representen algún impedimento para su acceso y disfrute.

Además del Artículo anterior, en México también se cuenta con la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad” (LGIPD), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011. Esta Ley reconoce los derechos de las PcD, así como la necesidad de establecer políticas públicas que garanticen su correcta aplicación. Al tener como base los principios de la CDPCD, la Ley recupera definiciones como accesibilidad, diseño universal, ajustes razonables y discriminación por motivos de discapacidad.

Un término que es importante agregar para entender el tema de ajustes razonables es el de “Ayudas técnicas”, las cuales se entienden como los “dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad” (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad [LGIPD], 2015). Algunos ejemplos son los dispositivos de audio o los bucles magnéticos para las personas con discapacidad auditiva.

De la LGIPD aquí se retoma principalmente el capítulo VIII, Deporte, Recreación, Cultura y Turismo, del cual se rescatan los siguientes Artículos:

“Artículo 25. La Secretaría de Cultura promoverá el derecho de las personas con discapacidad a la cultura, el desarrollo de sus capacidades artísticas y la protección de sus derechos de propiedad intelectual. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

[...] II. Impulsar que las personas con discapacidad cuenten con las facilidades necesarias para acceder y disfrutar de los servicios culturales” (LGIPD, 2015, pp. 12-13).

En este Artículo se destaca la responsabilidad del Estado de motivar la participación de las PcD en los espacios culturales como el teatro, cine, museos y otros escenarios a través de las distintas instituciones gubernamentales. La promoción de la participación de las PcD no sólo trae consigo el cumplimiento de este derecho, sino que a su vez, puede generar el cumplimiento de otros derechos como el acceso al trabajo o el deporte, a partir del interés personal de las PcD para desarrollar su talento y creatividad artístico-cultural.

“Artículo 26. La Secretaría de Cultura, diseñará y ejecutará políticas y programas orientados a:

- I. Generar y difundir entre la sociedad el respeto a la diversidad y participación de las personas con discapacidad en el arte y la cultura;
- II. Establecer condiciones de inclusión de personas con discapacidad para lograr equidad en la promoción, el disfrute y la producción de servicios artísticos y culturales;
- III. Promover las adecuaciones físicas y de señalización necesarias para que tengan el acceso a todo recinto donde se desarrolle cualquier actividad cultural;
- IV. Difundir las actividades culturales;
- VI. Establecer la capacitación de recursos humanos, el uso de materiales y tecnología con la finalidad de lograr su integración en las actividades culturales;
- VII. Fomentar la elaboración de materiales de lectura, inclusive en sistema Braille u otros formatos accesibles” (LGIPD, 2015, p. 13)

En los apartados de este Artículo sobresale la importancia de la sociedad para lograr la inclusión de PcD, para lo cual es necesario educar, capacitar y sensibilizar en el respeto y aceptación de las diferencias, pero sin dejar de lado la igualdad y equidad en la aplicación de los derechos de las PcD. Otro aspecto sustancial es el uso de las tecnologías y materiales en favor de espacios inclusivos, que se reflejan principalmente en el acceso a instalaciones y contenidos.

En los documentos mencionados anteriormente se hace evidente la necesidad de trabajar aún más en el tema de inclusión desde todos los ámbitos sociales. No obstante, la mayor dificultad que presentan los Convenios y Leyes, nacionales e internacionales, es el cumplimiento de los mismos, el cual se ve afectado por el desconocimiento de las personas sobre el tema y la confusión en terminologías.

### **1.3 Integración vs inclusión**

Para concluir este primer capítulo, se presenta un cuadro comparativo en el que se señalan las principales diferencias que existen entre dos paradigmas que hasta la fecha se utilizan como sinónimos, pero que en la realidad presentan dos situaciones completamente diferentes de cómo atender a las diferencias: integración e inclusión.

Integración	Inclusión
Supone que en la sociedad hay personas “normales” o “competentes” y otras que no lo son.	Asume que todas las personas son diferentes en capacidades y habilidades y ello no debe ser un impedimento para desarrollarse.
Se limita a cumplir los derechos de acceso a servicios: educación salud, etc.	Considera que a todas las personas se les debe garantizar el ejercicio de los derechos y el acceso a las oportunidades en condiciones de igualdad.
Se centra únicamente en la incorporación de las PcD, sin ejercer un cambio en la forma de trabajo.	Se toma en cuenta el acceso, la participación y los logros de todas las personas en todos los entornos.
Se da a partir de una visión individualizada de las dificultades por las que pasan las personas, atribuyendo complicaciones únicas del individuo y ajenas a los contextos.	Se consideran los factores del contexto educativo, familiar y social que limitan el desarrollo de las PcD.
Traslada la función de los centros especiales a los escenarios regulares, sin que estos generen adecuaciones en el entorno.	El entorno debe ofrecer oportunidades y apoyos para que todas las personas, con o sin discapacidad se desarrollen.

Cuadro 2. Integración vs inclusión.

Fuente: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2013). *Curso: Inclusión y discapacidad*. Recuperado de <http://cursos.conapred.org.mx/mod/page/view.php?id=158>

Se puede decir, entonces, que el modelo de inclusión no se limita a integrar a las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales en las actividades de la vida diaria. La inclusión busca más allá, pensando en la equidad, la accesibilidad y la calidad de los servicios para todas las personas.

De acuerdo con el paradigma de inclusión, no se trata de que las personas con discapacidad se adapten al medio social buscando la “normalización”, sino que la sociedad logre comprender que la discapacidad es parte de las diferencias propias de la naturaleza humana y que, por lo tanto, es necesario que se adopten medidas que tiendan a garantizar su plena inclusión.

Ya que como menciona Jurado (2009) la discapacidad también debe verse desde la calidad de vida, al considerar que las personas tienen los mismos derechos para disfrutar de las oportunidades que el Estado ofrece, y las cuales no se limitan a los servicios educativos o

de salud, pues la discapacidad también debe ser tomada a consideración en espacios laborales y de recreación.

Ahora bien, este concepto de calidad de vida también implica una serie de factores objetivos (como trabajo, vivienda, etc.) y subjetivos (deseos, expectativas, etc.), que responden a cuestiones individuales y del contexto, lo que a su vez se presenta como una complejidad, al ser la subjetividad esencialmente desde donde se jerarquice el alcance de la calidad de vida (Jurado, 2009). Esto no significa, que las acciones deban recaer únicamente en las PcD o en el Estado, pues desde el modelo de inclusión el ambiente debe dotar de herramientas, programas y mecanismos de sensibilización para que se generen en todos los entornos las condiciones de confortabilidad y seguridad que necesitan todas las personas, sin considerar sus características personales como las causantes de estas acciones, sino su elemental reconocimiento como individuos con derechos.

Con esto último, se establece un primer acercamiento con el objeto de estudio, los museos, ya que representan parte del ámbito cultural de un contexto, lo que a su vez representa al contexto mismo. Por lo tanto, se puede decir que la sociedad inclusiva a la que se aspira debe tomar en cuenta la diversidad y acoger las medidas necesarias para favorecer que todas las personas accedan a los derechos, libertades y oportunidades de manera independiente y en condiciones de igualdad. Por ello, resulta necesario que desde el ámbito cultural, como los museos, también se trabaje en construir espacios inclusivos, que retomen las particularidades de este modelo, pues esto traerá consigo una serie de beneficios y oportunidades, al presentarse el museo como dos espacios al mismo tiempo: el espacio de ocio y el espacio de aprendizaje.



## **Capítulo II Educación: diferentes escenarios**

El aprendizaje es un proceso personal y social al mismo tiempo, personal en la medida en que los individuos son capaces de discernir entre lo que quieren o no aprender, es un proceso de internalización y significación a partir de experiencias y conocimientos previos; social porque las personas son seres sociales por naturaleza y es a partir de la interacción donde se externalizan los conocimientos generando retroalimentación. Es por eso que las personas no sólo aprenden en espacios determinados, sino en todos los ambientes en que son participes y a través de todos los recursos disponibles. Si bien, la forma determinada de adquirir conocimientos es en la escuela, existen una variedad de escenarios que permiten la construcción de saberes y experiencias. Estos escenarios están resurgiendo a la par de la necesidad de salvaguardar el patrimonio y el medio ambiente, por el valor que se tiene hacia el pasado para entender quiénes son, de dónde vienen y a dónde van, como sociedad y humanidad, además de la creciente presencia de las TIC que potencian el desarrollo y acceso de conocimientos fuera de un aula.

### **2. Educación**

La educación es un proceso de formación, desarrollo y aprendizaje permanente del individuo, cuyo objetivo principal es la transformación de la conciencia individual, el ámbito cultural y la sociedad en general (Ibarrola, 2014). Tradicionalmente la escuela es el escenario donde se transmiten todos los conocimientos necesarios para el desarrollo óptimo del individuo en la sociedad, siendo los principales actores: el alumno y el profesor.

La educación en un principio se creía exclusiva de la escuela, sin embargo, con el tiempo se ha visto que existen diferentes escenarios donde las personas aprenden. Con la llegada del neoliberalismo esta idea se reafirmó, ya que no sólo la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, se vio influenciada por la mercantilización. Al crearse escuelas privadas que ofrecieran “mejores” instalaciones, maestros y formación a nivel de los estándares internacionales, con una ideología de funcionalidad y eficacia para el mundo laboral de hoy, se desplazó en gran medida la responsabilidad del gobierno a instituciones privadas que tuvieran los recursos para cubrir las necesidades educativas de la globalización (Romo, 2014).

Lo anterior generó que el gobierno y las instituciones privadas voltearan a ver otra alternativa de educación, a lo que Coombs (citado en Pastor, 2001) llamara en un principio

Educación Informal, diferenciada de la Educación Formal. Esta última se concibió como la formación escolarizada, jerarquizada, estructurada y cronológica que le brinda al individuo la formación necesaria para satisfacer sus necesidades laborales y de desarrollo, mientras que la Educación Informal se define como toda aquella educación ajena a un aula o sistema escolarizado, como la educación abierta o social.

Posteriormente, Coombs, Prosser y Ahmedy (citados en Pastor, 2001) añaden un nuevo concepto, distinguiendo la educación en tres tipos: Educación Formal (EF), Educación Informal (EI) y Educación No Formal (ENF). Dichos conceptos se abordan específicamente en el siguiente apartado.

## **2.1 Educación Formal**

Como se ha señalado esta es la educación escolarizada y es reconocida por el Estado. En México se pueden distinguir tres niveles de EF por la cual deben pasar los individuos idealmente, el primer nivel es conocido como educación básica, el cual abarca desde el preescolar, pasando por la primaria y terminando en la secundaria; el segundo nivel es la educación media superior y el último la educación superior.

La EF se distingue por ser un sistema educativo reglado, en un sistema presencial, aunque, de igual forma, puede impartirse a distancia o semi-presencial. Se considera EF ya que cumplen con la intencionalidad, organización y sistematización establecidos en planes y programas, es una estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a la obtención de títulos académicos, cuyas características principales son: la definición de un espacio propio (la escuela como lugar); el establecimiento de tiempos prefijados en actuación (horarios, calendario); la separación institucional en roles asimétricos y complementarios entre sí (maestro-alumno); la preselección y ordenación de los contenidos que se transmiten entre ambos personajes a través de planes de estudio, currículos, etc.; la descontextualización del aprendizaje, ya que los contenidos se enseñan y aprenden fuera de los ámbitos naturales donde ocurren (Trilla, 1985).

Si bien la EF tiene objetivos claros y se apoya de estrategias y herramientas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, como se dijo con anterioridad existe otro tipo de educación que posibilita el acceso a nuevos aprendizajes, la ENF, permite hacer realidad la idea de que la formación del individuo no es una tarea que se limita única y exclusivamente a las instituciones educativas, sino que continúa después de la escuela.

## **2.2 Educación Informal**

A diferencia de los otros dos tipos de educación, la EI puede darse en cualquier escenario, incluso en la escuela, siendo la familia el primer acercamiento. Torres & Pareja mencionan que “Todas las acciones educativas no intencionales se incluirían en este tipo de educación” (2007, p.15). Entonces la EI se distingue en que no tiene la intención de educar y es asistemática. Sin embargo, esto no es aplicable a todos los momentos de la EI, ya que en el caso de la familia muchos de los aprendizajes tienen un objetivo e intención, que aunque no son plasmados en un documento, sí son establecidos. Las personas aprenden actitudes, habilidades, valores, destrezas y conocimientos de la vida diaria que enseñan el ser y hacer de la vida en sociedad. Esta educación se da en la familia, con los vecinos, el trabajo, la escuela, la biblioteca, el museo, los medios de comunicación y muchos otros más.

Es claro que la vida diaria está llena de circunstancias no intencionadas, de las que el ser humano puede aprender. Un ejemplo de la EI es aprender una conducta de algún compañero de clases o de algún programa de televisión.

## **2.3 Educación No Formal**

El último tipo de educación al que se hace referencia es la ENF, ya que como se verá más adelante, el objeto de estudio se inserta, particularmente en esta investigación, desde tal perspectiva.

Este tipo de educación se da fuera de la escuela o de los horarios escolares, así como de la regulación del sistema jerarquizado. Algunos de los grandes alcances de la ENF es que abre espacios educativos flexibles, lo cuales permiten la formación a lo largo de la vida. A su vez reduce costos a las instituciones que imparten educación, permitiendo también el desarrollo de las nuevas tecnologías. Y aunque la ENF está fuera del marco regular, esta también cuenta con metodologías, objetivos y sistematización bien establecidos, los cuales se presentan como procesos educativamente diferenciados y específicos. Algunas de las instituciones que proporcionan este tipo de educación son: casas de cultura, bibliotecas, zoológicos, museos.

Si bien la ENF brinda grandes beneficios y en estos tiempos se ha logrado posicionar con más credibilidad y confianza para invertir por parte del gobierno y particulares, no se puede dejar a un lado el valor que tiene la EF y los límites que la ENF no puede rebasar. Por

ejemplo: el hecho de que no sustituye ni sustituirá a la escuela, y que sus programas son discontinuos y por sí mismos no producen cambios sociales (Romo, 2014).

Aunque no se puede establecer una fecha precisa del surgimiento de la ENF, existen diferentes factores económicos y sociales que lo produjeron y lo definieron hasta el momento. Como se dijo en un principio, el surgimiento del neoliberalismo da pie a una nueva visión de educación, sin embargo, es importante reconocer el proceso por el que ha pasado.

Después de la Segunda Guerra Mundial en Europa y hasta principios de la década de los setenta surge un modelo de sociedad conocido como Estado de Bienestar. Durante el Estado de Bienestar el gobierno era el responsable de la seguridad social, no sólo para algunos, sino para todos los ciudadanos. Los derechos de seguridad social como las pensiones, salud, desempleo, junto con los servicios sociales, el derecho a la educación, la cultura y otros servicios públicos, serían aplicados a toda la población. Es decir, su propósito era proteger o “cobijar” a todos los sectores de la sociedad que hayan sido segregados o en estado de vulnerabilidad, con lo cual se lograría el bienestar universal y la igualdad entre los miembros de la sociedad (Pastor, 2001).

El Estado de Bienestar también llegó a América Latina. En México se puede asociar directamente con la etapa del “Milagro Mexicano”, la cual se caracterizó por el crecimiento sostenido y fue el cambio hacia la formación de una nación moderna e industrializada, con un enfoque de cabida para todos, suponiendo una mayor equidad y bienestar para su gente (Córdova & Montiel, 2005).

Si bien el Estado de Bienestar era un modelo de sociedad con grandes aspiraciones y “buenas intenciones” al querer universalizar dos derechos fundamentales para erradicar la pobreza y conseguir el bienestar de todos: la educación y la salud, las mismas políticas establecidas con tintes partidistas fueron su gran tropiezo. Sólo se atendían las necesidades de la gente por un corto tiempo, como se dice comúnmente “les daban atole con el dedo” dejando a las comunidades vulnerables en la misma situación que antes.

Otro factor que llevó al Estado de Bienestar a su extinción fue el rechazo por parte de las grandes industrias que veían en este Estado la fuga de recursos y la manutención de “zánganos”. Además existía riesgo para la burguesía ya que podía dejar de contar con los privilegios que gozaban en abundancia. Es así como la influencia de las grandes industrias capitalistas origina la desaparición del Estado de Bienestar, en su búsqueda por un Estado

que les permitiera libertad de acción económica. De tal forma surge el Estado Neoliberal, con políticas más excluyentes, promoviendo la participación de la iniciativa privada y de la ciudadanía en asuntos que antes eran exclusivos del Estado. Con este modelo el Estado dejaría de ser el único motor en diversas actividades, permitiendo a otros actores sociales otorgar servicios, incluyendo la cuestión social.

En México, el cambio empezó a surgir a finales de los 80's, marcado por la privatización de empresas estatales y la firma de tratados internacionales de libre comercio. Con ello la política social abrió espacios a otros agentes no estatales para cubrir las necesidades que éste no podía cubrir en su totalidad, como la salud y la educación, además de una clara visión donde todo es mercantilizado, la compra-venta de los servicios es el camino a seguir (Córdova & Montiel, 2005). Como se menciona anteriormente, uno de los sectores que sufrió grandes cambios fue la educación, con un ideal de perfección, de crear la mejor versión del individuo. Es así que se reconocen otros escenarios donde se puede seguir formando a las personas y así cumplir el objetivo de una educación integral, lo que a su vez generó la conceptualización de estos espacios reconocidos como ENF.

Como concepto la ENF surge como consecuencia de reconocer que la educación "no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a la escuela y medido por los años de asistencia" (Coombs y Ahmed citados en Vázquez, 1998, p.11). Entonces la ENF, no sólo es un opuesto a lo que sí es educación, sino más bien un espacio donde las actividades son organizadas y sistemáticas, pero fuera del sistema oficial, que bien puede complementar o proporcionar nuevos saberes.

En la educación no formal es importante diferenciar dos momentos que la propician. El primero es aquel que tiene como principal fin la recreación y entretenimiento de las personas, este se da en escenarios como los zoológicos, cines, clubes deportivos, etc. Aunque su intención es entretener a los individuos, también logra crear el espacio y ambiente para adquirir o reforzar conocimientos en sus visitantes. El segundo momento, tiene como objetivo el aprendizaje de grupos o subgrupos particulares de la población, y se da en aquellos escenarios con fines de aprendizaje explícitos como las bibliotecas, ferias, congresos, jornadas o museos, que a pesar de que cuentan con un objetivo de aprendizaje claro, no tiene una estructura pedagógica estable y continúa.

A pesar de que la ENF es amplia, heterogénea y diversa, sí es posible identificar algunas características (Trilla, Gros, López & Martín, 2003):

1. Finalidades, objetivo y funciones: las primeras van desde mejorar las capacidades de los individuos hasta la optimización de las habilidades intelectuales. Los objetivos muchas veces son a corto plazo y pueden ser afectivos, cognitivos y psicomotores. Por último, las funciones pueden ser de ocio o de complementos curriculares.
2. Educandos: en este caso son las personas a las que van dirigidas las actividades, como la ENF es amplia por consiguiente las personas que acuden pueden ser de cualquier edad, sexo, grado de estudios, etc. A diferencia de la EF, las personas acuden de forma voluntaria, de acuerdo a sus intereses, necesidades y gustos, por lo cual pueden decidir seguir o abandonar las actividades.
3. Educadores: en la EF son los profesores quienes representan este papel, en el caso de la ENF son aquellos encargados de organizar y llevar a cabo las actividades y programas. Pueden ser animadores, guías, voluntarios, prestadores de servicio, etc. Muchos de ellos cuentan con capacitaciones previas.
4. Contenidos: varían según el contexto y el público a quien va dirigido, se toman en cuenta las necesidades y las utilidades del grupo.
5. Métodos: este tipo de educación permite un abanico de posibilidades en cuanto a métodos y técnicas a realizar. Las cuales dependen del contexto, el contenido, las personas a las que van dirigidos, entre otros elementos. Muchas de las metodologías son activas, intuitivas y flexibles, dejando de lado lo memorístico. De igual forma, se vale de recursos tecnológicos que permiten llegar a más espacios y personas.
6. Ubicación y tiempo: en la ENF no existen limitaciones de espacio-tiempo, ambos son flexibles y las personas son las que deciden cuándo y cómo llevarlas a cabo, muchos se valen de la tecnología y de sus tiempos libres.
7. Gestión: el control y administración de la ENF corren a cargo de las autoridades que prestan los diferentes servicios.
8. Controles, evaluación y títulos: en este caso, algunas instituciones proporcionan certificados o constancias de asistencia, aunque muchos no proporcionan ningún documento.

Con base en estas características se puede concluir que la ENF es el conjunto de programas y actividades que realizan algunas instituciones encargadas de fomentar la educación para todas las personas, de cualquier edad, sexo, ocupación, procedencia o clase social. La ENF está alejada del maco legar educativo, con la intención de generar en las personas aprendizajes, trasmitiéndoles conocimientos que responden a sus necesidades y

objetivos planteados, diseñados y dirigidos por las instituciones, y que a su vez logren experiencias significativas de su visita.

La ENF contempla un universo de posibilidades a escoger, y uno de sus principales objetivos es proporcionar elementos que le permitan al ser humano un desarrollo integro. En el caso de la ENF no es indispensable cumplir con estándares o requisitos estrictos, basta con tener la intención de conocer, explorar o aprender nuevas cosas.

### 2. 3. 1 Diferencias entre los tipos de educación

A pesar de que en los últimos años se ha documentado más sobre los diferentes tipos de educación, aún existen muchas confusiones entre ellos. Por tanto, es fundamental puntualizar las diferencias antes de profundizar más en la relación entre la discapacidad, el tipo de educación y su relación directa con el objeto de estudio de esta tesis, los museos. Por tal motivo, a manera de comparativo se presenta el siguiente diagrama:



Diagrama 2. Diferencias entre los tipos de educación.

Fuente: Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. (Eds.). (1998) *Educación no formal*. Barcelona, España: Ariel.  
Torres M. C. & Pareja J. A. (Coords.) (2007). *La educación no formal y diferenciada: Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: Editorial CCS.

Como puede apreciarse en el diagrama, en realidad existe una relación constante entre la EF, la ENF y la EI. Se trata de un vaivén entre lo que se aprende dentro del aula, proporcionando conocimientos básicos o específicos sobre ciertas áreas del conocimiento necesarias para la vida, y los conocimientos que la “escuela de la vida” brinda, profundizando y apoyándose en los espacios culturales y recreativos que ofrecen las propias ciudades. Por este motivo es necesario generar programas que reconozcan la vinculación que existe entre los tres tipos de educación para fortalecer los aprendizajes sociales y académicos.

Cabe aclarar que esta diferenciación se hace principalmente con fines de estudio. Por lo anterior, se da una ocasión para hablar de esta interacción a partir de los museos, pues permiten al individuo recurrir a sus aprendizajes académicos o formales (como nombre, fechas o contextos de aquello con lo que se interactúa), ya ni se diga cuando las personas acuden como parte de un materia; también les permite acceder a aprendizajes sociales o informales (como formas de actuar y comportarse según el contexto que implica visitar un museo) y aprendizajes no formales, al estar con obras o piezas que le permitan profundizar y/o comparar aquello que ya saben.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la ENF con la inclusión de PcD? Como se mencionó en el capítulo anterior, muchos de los primeros esfuerzos por concebir a las PcD como personas con los mismos derechos y necesidades se dieron en un principio desde lo que ahora conocemos como EF, pero que a la fecha y gracias a las nuevas políticas nacionales e internacionales se ha expandido a otros escenarios de la vida diaria, algunos enmarcados en la ENF como los museos. Estos últimos actualmente realizan esfuerzos individuales y colectivos para que las PcD y sin discapacidad puedan acceder y disfrutar del arte, la cultura, la tecnología, la historia y un sinnúmero de conocimientos. Este tema se aborda con mayor profundidad en el siguiente apartado.

### **Capítulo III El museo: espacio de aprendizaje**

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, el museo como espacio de educación no formal permite el desarrollo de nuevos aprendizajes, y a su vez, la reconstrucción de significados. Todo ello lo logra a través de la demostración de objetos, de la interacción de los objetos con los visitantes, así como de las múltiples actividades que se organizan para acercar los contenidos museísticos al público. Para lograrlo, el museo necesita contar con profesionales que colaboren en el diseño, organización y elaboración de las exposiciones, del espacio, de los mensajes que se quieren comunicar y de las diferentes actividades (Trilla, Gros, López & Martín, 2003).

Sin embargo, los museos no siempre han gozado de una relevancia social como la que ahora disponen, ni de objetivos claros que guíen el trabajo museístico. Por esta razón han carecido de la participación de profesionales en educación. Ahora bien, antes de profundizar en este tema y abordar el museo en su concepto mismo, es importante identificar el proceso por el cual han pasado los museos hasta posicionarse como escenarios de ENF.

Tal como afirma Alonso: “La historia y evolución del museo están íntimamente ligados a la propia historia humana” (2001, p. 41) como consecuencia de la necesidad del hombre, sin importar su tiempo, cultura o lugar; de conservar, coleccionar y preservar los objetos. Estos mismos objetos que se coleccionan y conservan dan cuenta de lo sucedido en el periodo al que pertenecen, y a su vez, influyen en el progreso sociocultural del mundo actual.

El museo como se conoce actualmente ha sufrido grandes cambios, tanto en su etimología como en su funcionalidad. El museo ha pasado de ser colecciones abarrotadas de objetos “excéntricos” y bellos, para convertirse en un espacio destinado a la culturalización y diversión de las personas. En el siguiente cuadro se resumen los cambios sociales que se han dado en el tiempo y cómo estos han influido en la labor y concepción de los museos.

## El museo en el tiempo

<b>Los museos antes de ser museos</b>	Egipto	Coleccionaban objetos preciosos y los resguardaban en las tumbas de los faraones.
	Babilonia	En el palacio del Rey Nabucodonosor se exponían las piezas de guerra que se obtenían de las batallas con la intención de mostrarlas al pueblo.
	Mesopotamia	Se realizaban copias de las viejas inscripciones para su uso en las escuelas.
<b>En Grecia <i>Mouseion</i></b>	Grecia clásica	Surge el coleccionismo y el origen etimológico. Los templos fueron depósitos de obras de arte y objetos valiosos de oro, plata, bronce, donde los sacerdotes resguardaban el lugar; Los visitantes hacían donaciones como ofrenda a los dioses.
	Helenismo	Tolomeo Filadelfo designa su centro cultural de Alejandría con el término <i>mouseion</i> : templo de las musas. <i>Mouseion</i> era el recinto científico y universal donde fraternizaban artistas, poetas y sabios.
<b>Coleccionismo Museum</b>	Roma	Se da el coleccionismo formado por botines de las armas victoriosas y de los objetos de los lugares conquistados. El coleccionismo empieza a ser privado, con una dimensión económica y con valor para comercializar.
<b>Tesoros y relicarios</b>	Cristianismo	Las iglesias y monasterios se llenaron de obras de arte y objetos litúrgicos hechos de metales y piedras preciosas. Se coleccionaron piedras de bezoar, colmillos de elefante, etc., a los que se les atribuían poderes mágicos o milagrosos.
<b>Gabinetes y cámaras de las maravillas</b>	Renacimiento	En la Italia del Renacimiento se da el antecesor directo de los museos actuales: “Cámaras de las maravillas” o “Gabinetes”. Las colecciones dejaron de ser únicamente pinturas y esculturas, abriendo espacios para vestigios arqueológicos, botánicos, geológicos y animales, y todo aquello que los coleccionistas consideraran “raro”, único o valioso. Dichas colecciones no contaban con un orden o clasificación.
<b>El museo aula de lecciones</b>	Ilustración	Las colecciones exhibidas son consideradas instrumentos de aprendizaje.

<b>históricas</b>		El museo como testimonio del saber y del origen de la humanidad, espacio que exalta la historia nacional de cada país. Las exhibiciones son cronológicas y abiertas al público, con serias y estrictas restricciones donde solamente se podía observar silenciosa y pasivamente los objetos.
<b>Museo revolucionario</b>	Revolución Francesa	El museo como recinto plenamente público. El museo del objeto y para el objeto, el público como admirador. Museo como espacio de cuestionamiento crítico y significación sociocultural.
<b>Museo moderno</b>	Siglo XX	Se organizan las colecciones de los museos, se distinguen tres tipos de museos: de historia, de historia natural y de arte. El museo como espacio vivo y didáctico donde todos aprenden.
<b>Museo posmoderno</b>	Siglo XXI	El museo para el visitante y por el visitante, el objeto como medio de comunicación. Un museo al servicio de todos desde la “Nueva museología” y utilizado por todos. En busca de un museo seductor, divertido, accesible y multicultural, como oferta para el tiempo libre y la extensión educativa. Museo vs cine, teatro, parque diversiones, etc.

Cuadro 3. El museo en el tiempo

Fuentes: Alonso, L. (2001). *Museología y museografía*. (2ª edición). España: Ediciones del Serbal, Linarez, J. (2008). *El museo, la museología y la fuente de información museística*. *Acimed*. 17 (4). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12784/1/aci05408.pdf>

Como se muestra en el cuadro, el museo ha existido en muchas culturas desde antes de su relevancia y etimología en la antigua Grecia. Sin embargo, es en esta donde encuentra su valor y significación, desde una visión de conservación a partir de obras. Y al igual que en la antigua Grecia, muchos de los objetos que se resguardan se relacionan de forma directa o indirecta con la religión. Además, salvaguardar como tributo objetos preciosos permite conocer rasgos característicos de la civilización y la cultura.

A pesar de que han pasado millones de años, se puede decir que aún se retoman algunas características de los antiguos museos. Desde el concepto mismo de museo impulsado en Grecia; la gran presencia de objetos artísticos e históricos de origen religioso como en el Renacimiento; la visión educadora del museo heredada de las ideas de la

Ilustración, que sin lugar a duda, es actualmente uno de los puntos más debatidos por los especialistas; la defensa del museo como espacio público que dejó la Revolución Francesa; lo que a su vez ha traído cambios en la forma de vivir la experiencia museística, llegando hasta los siglos XX-XXI donde se reconoce la importancia del museo como comunicador social, que permite generar conciencia a los hombres de su patrimonio cultural, ayudando a conocerlo y comprenderlo, además de la función educadora y cada vez más activa, accesible y divertida con la que cuenta el museo.

Actualmente el museo tiene un valor y prestigio para todas las sociedades. Gracias a los múltiples significados que ha tenido a lo largo de su historia. Se puede decir que un museo es una casa de tesoros, ya que las personas encuentran imágenes, documentos, artefactos y piezas que tienen cientos o miles de años de existencia y que, si no fuera por el museo, que se encarga de conservar, preservar y exhibir al público, no se conocerían.

El museo hoy por hoy cuenta con una definición y función claramente establecida, que continuamente trata de adaptarse e innovar para llegar a más públicos y que es necesario explicitar para destacar la importancia de este proyecto.

### **3. El museo en el concepto**

En la actualidad, el museo se define como una institución pública al servicio de la sociedad. Entre sus principales funciones se encuentran: “Coleccionar, conservar, investigar, exhibir y educar” (Alfageme & Martínez, 2007, p. 4). Esta última es una manera diferente de aprender y vivir el museo, para lograr sus objetivos genera materiales didácticos como: folletos, guías educativas, cuadernillos, etc., que apoyan a la tarea educativa y la difusión. Asimismo, el museo se vale de recursos tecnológicos para difundir sus contenidos y programas. De igual forma, el museo puede deleitar y provocar cuestionamientos a partir de aquello que expone

A través de su contenido, discurso y espacio transmite un mensaje de información al público, para obtener el mejor resultado entre el objeto y el sujeto. La UNESCO distingue al museo como recurso educativo y como medio de comunicación con componentes esenciales como la planificación, el espacio y la colección. Además, el museo debe ser "para el público", siendo este su principal actor (Reynoso, 2012) debe trabajar para no excluir a ninguna persona por cuestiones de edad, nivel educativo o discapacidad.

Ante su carácter relevante y fundamental para la sociedad, surgió una organización, que al presente, se encarga de certificar una red de museos, y quien establece una definición general, así como de las funciones que el museo debe cumplir.

El Consejo Internacional de Museos (por sus siglas en inglés ICOM), es una organización de prestigio a nivel internacional, que cuenta con la participación de 28 mil profesionales alrededor del mundo, especializados en temas museísticos, y con una red de alrededor 20 mil museos. Fue creado por profesionales de museos, expertos que representan a la comunidad internacional museística. Su misión es trabajar al servicio de la sociedad y de su desarrollo, comprometiéndose a garantizar la conservación y la transmisión de los bienes culturales (ICOM, 2012).

El ICOM define al museo como "una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación" (ICOM, 2007, p. 3)

De acuerdo a los Estatutos de la Asociación ICOM-Comité Español, la definición de museo "se amplía a los yacimientos y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, así como a los lugares históricos que cumplan con las características y funciones de un museo, también se incluyen a los jardines botánicos, zoológicos, acuarios, viveros, centros científicos, parques naturales y galerías de exposición" (Consejo Internacional de Museos España, 2007, p.2).

A consecuencia del gran *boom* que tuvieron los museos después de la segunda guerra mundial, surgió la necesidad de clasificar y estudiar a los museos, agrupándolos en primer momento a partir de los criterios simples que se utilizaban en algunas disciplinas, resultando una clasificación de dos categorías: museos de arte y museos de ciencia y técnicas. Posterior a esta clasificación, en 1963, se hace una clasificación más profunda, a partir de cinco grupos: museos de historia, museos de arte, museos de etnología, museos de historia natural y museos de ciencia y técnicas (Alonso, 2001).

Otro tipo de clasificación es la propuesta por López (2012) al definir cinco tipos de museos. Generales: en ellos predominan todas las actividades que se relacionen con los movimientos artísticos, la historia universal y las áreas geográficas del mundo;

Especializados: con la intención de abordar con más profundidad los múltiples contenidos existentes de nuestra vida, para dotar al hombre de centros especializados que lo auxiliarán a su formación cultural y el conocimiento de su contexto, como: de técnica artística, de arte específico, de material físico, de actividades socioculturales; Mixtos: en estos museos se conforman las dos modalidades anteriores; Ciencias: se conforman en la necesidad de resguardar y proyectar los objetos, descubrimientos y leyes científicas más importantes del mundo.

Por su parte, el ICOM (2012) como organización rectora de los museos a nivel mundial, se dio a la tarea de organizar y clasificar los museos según la naturaleza de sus colecciones:

1. Museos de arte (conjunto: bellas artes, artes aplicadas, arqueología)
2. Museos de historia natural en general
3. Museos de etnografía y folklore
4. Museos históricos
5. Museos de las ciencias y de las técnicas
6. Museos de ciencias sociales y servicios sociales
7. Museos de comercio y de las comunicaciones
8. Museos de agricultura y de los productos del suelo

Esta lista que se presenta muestra las clasificaciones generales de los museos, aunque cada tipo tiene su propias sub clasificaciones más amplias y específicas.

Si bien, esta clasificación la proporciona el ICOM, cada institución a la fecha ha establecido su propia clasificación a partir de la anterior, de modo que responda a las características particulares del contexto en el que se inserta. Más adelante, se muestra la clasificación establecida por los institutos mexicanos a cargo de los museos que participan en esta investigación.

De igual forma, todos, o la mayoría de los museos han pasado por una transición en su forma de trabajo. Durante los últimos siglos ha surgido un nuevo debate sobre la función y visión educadora del museo desde dos perspectivas: a) el museo tradicional, que retoma la idea del museo de Alejandría y b) la “Nueva museología”, con una idea más innovadora, viva y didáctica.

### **3.1 Modelos de la visión educativa del museo**

#### **3.1.1 El museo tradicional**

Este paradigma de acción de los museos se sustenta en sus orígenes. Donde el museo es un espacio de contemplación y admiración, un templo sacro y monumental, elitista y cerrado. Aquí sólo las personas “refinadas” y eruditas en temas de arte e historia, pueden apreciar y disfrutar de las exposiciones.

Zavala (2006) menciona que desde este paradigma la función del museo se reduce a un papel secundario, cuyo objetivo es reforzar la actitud patrimonialista de la sociedad en la que se inserta, a expensas de planes y programas propios de la EF. Esto ha provocado que el museo se siga viendo como un espacio centrado en acumular y presentar piezas para el acceso de grupos minoritarios.

A su vez, esta visión parte de una preconcepción sobre cómo son o deberían ser los visitantes, ya que son considerados como un único “público general compuesto de “sujetos educados”, personas racionales que (pueden) ser instruidas a través de la organización didáctica de una exposición y el personal del museo” (Alderoqui, 2015, p.33). Lo que a su vez provoca que no existan discursos aptos para todos los públicos que pueden visitar el museo y se limite la acción del visitante a contemplar pasivamente las exposiciones y absorber la mayor información posible.

Sobre esto, Kantor (2006) afirma que los museos no invitan a gozar, investigar o conocer el patrimonio por su carácter elitista. Las personas perciben a los museos como espacios viejos, cerrados, difíciles, prohibidos, etc. esto se debe en gran medida a que los museos no responden a las necesidades culturales de la sociedad a la que pertenece.

El recorrido por el museo debería ser más que observar, leer, copiar, fotografiarse e irse. Hoy en día la perspectiva está cambiando gracias a una nueva mirada: la “Nueva Museología”.

#### **3.1.2 La nueva museología**

El museo se ha reestructurado y ha tratado, cada vez más, de ajustarse a las nuevas necesidades del mundo actual, dejando de ser espacios estáticos y pasivos, tratando de reivindicarse y hacerse más efectivo para todos. Considera que lo más importante no debe ser la acumulación de piezas, sino la persona que visita el museo, el cómo lo visita, qué

siente cuando lo visita, qué se lleva de su visita (Sabbatini, 2003). Como el cambio no ha sido de un día para otro (Pastor, 2004) identifica cuatro factores que influyeron en la transformación del museo:

- Una nueva actitud social hacia los museos que dejaron de ser lugares inaccesibles.
- El cambio de prioridades en la política museística a nivel mundial.
- El aumento de la demanda educativa
- Las críticas al museo tradicional

Dentro de la perspectiva de la nueva museología, la función esencial del museo es ser un instrumento de desarrollo social y cultural al servicio de la sociedad, por lo cual, para todos los museos es fundamental aportar algo a la comunidad perteneciente. Una excelente contribución son los programas educativos, que son muy útiles para el desarrollo de una sociedad más sensible, que mejora cada día.

Como los museos son medios de comunicación del mensaje que transmiten determinados objetos contextualizados, entonces la principal característica de los museos es el lenguaje de los objetos, como producto de la actividad creadora de los hombres, como producciones culturales (pasadas, presentes y futuras). Es decir, los objetos de un museo son importantes por las relaciones sociales (religiosas, económicas, políticas y culturales) que representaron y representan (Melgar & Donolo, 2011).

Hoy por hoy los museos pasaron de ser lugares estáticos, en donde las personas que acudían eran aquellos con recursos intelectuales o aquellos que acudían por responsabilidades académicas a ser una alternativa viable para todas las personas que quieren disfrutar de su tiempo libre y a su vez aprender, convivir o apreciar cosas nuevas o conocidas, pero de forma diferente.

Las visitas a museos desde esta perspectiva permiten conocer observando, analizando, imaginando, comparando, jugando y empleando los sentidos, a través de actividades narrativas, científicas o artísticas. En un museo se puede despertar el interés y admiración por formas de vida, productos tecnológicos-científicos y producciones artísticas. Al respecto, García (citado en Melgar y Donolo, 2011) menciona que "Un museo puede actuar como disparador de una pregunta" por ello es necesario que se desarrollen y promuevan visitas a los museos desde la nueva museología, asumiendo el dinamismo y el valor que las personas le imprimen a su visita.

Por lo anterior, hacía los últimos tiempos, esta Nueva Museología a la que se refiere se ha cuestionado y se ha tratado de complementar con el apoyo de teorías que contemplan al individuo como un ser más complejo, en donde su experiencia y aprendizaje no se limita al tiempo-espacio de la visita que realizó en el museo, sino se consideran los factores antes, durante y después de su visita, internos y externos de su persona (Rubiales, 2013). Para ello, esta reformulación de la Nueva Museología ha recorrido a conceptos y teorías validas de otras disciplinas como la psicología educativa.

Entre algunos de los autores que toman mayor relevancia se encuentra Vygotsky (1931/1997) y sus investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo, donde destaca el estudio de las funciones psíquicas elementales (sensación, percepción y memoria simple) y superiores (comprensión, memoria compleja, pensamiento y lenguaje).

Para Vygotsky estas últimas funciones tienen una naturaleza social, contraria a la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones que consideraba el desarrollo de las mismas como un proceso unilateral, incapaz de considerar el desarrollo histórico. Asimismo, Vygotsky afirma que la concepción tradicional tiende a confundir lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico del desarrollo psíquico, por lo que sitúa el desarrollo cultural y orgánico en una sola línea, cuando en realidad son relaciones interiorizadas de orden social; tal es el caso, que incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social (Vygotsky, 1931/1997).

Sin embargo, antes de profundizar en el desarrollo histórico de las funciones psíquicas superiores es necesario abordar el concepto de actividad mediadora, con la intención de entender la pertinencia de la vinculación de esta teoría con el ambiente museístico. De igual forma, cabe aclarar que no se retoman todos los conceptos propuestos en la teoría, sino únicamente aquellos que permiten comprender el objeto de estudio de esta tesis.

Desde la teoría de Vygotsky (1931/1997), la actividad mediadora se reconoce como la base estructural de las formas culturales del comportamiento, ya que permite a los objetos actuar correspondientemente unos sobre otros en relación con su naturaleza. Para lograr la actividad mediadora es necesario el uso de herramientas y signos. Ambos conceptos son concebidos como medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica presentada al hombre, como memorizar. Sin embargo, aunque ambos conceptos son la función

mediadora de algún objeto o el medio de alguna actividad, ambos términos no pueden ser considerados como equivalentes.

En psicología, las herramientas se presentan como una analogía a la invención y empleo de instrumentos utilizados como medio de trabajo, que sirven para dominar los procesos de la naturaleza. Es decir, en su aspecto psicológico el hombre emplea las herramientas para influir sobre el objeto de su aprendizaje por tanto la actividad se conduce hacia afuera para estimular cambios que permitan comprender de mejor forma el objeto de aprendizaje (Vygotsky, 1931/1997). En el caso de los museos las herramientas se muestran como las exposiciones mismas, son las colecciones de pinturas, objetos o instalaciones las que permiten a los visitantes aproximarse al tema expuesto, son estos artefactos los que a partir de la interacción entre objeto-sujeto posibilitan construir y reconstruir conceptos y aprendizajes.

Contraria a la función externa de la herramienta, el signo no modifica nada en el objeto. Más bien, el signo forma parte de la actividad mediadora al influir sobre la conducta, al ser éste el aspecto esencial y central que permite la formación de conceptos. Asimismo, el uso de signos es el medio para dirigir la atención, analizar y destacar los atributos, abstraerlos y sintetizarlos (Vygotsky, 1934/1986). Lo anterior es aplicable a museos, principalmente a través del ejemplo de los cedularios, ya que éstos presentan a los visitantes información para profundizar en el contenido del tema expositivo, a partir de la comunicación escrita (aunque en algunos museos ya existen algunos cedularios en lengua de signos y escritura en braille). Estos signos permiten a los visitantes aproximarse a los contenidos, por medio del lenguaje escrito, que a su vez facilita la creación de nuevas conexiones en el cerebro, con los que los estímulos artificiales adquieren significado, es decir, aquellos objetos exhibidos en conjunto con los signos permiten a los visitantes construir y reconstruir conocimientos.

Esta última acción, la adquisición de significado, para Vygotsky (1934/1986) es considerada una actividad compleja, por tanto, no puede limitarse a la acumulación de asociaciones, ni al desarrollo de la capacidad y de la estabilidad de la atención, pues por sí mismas estas acciones no pueden llevar a la formación de conceptos, por lo que el signo se muestra nuevamente como estímulo-medio con una función instrumental. En este sentido se refuerza la necesidad de transformar la labor del museo, ya que como se menciona con anterioridad, la acumulación de información y la estabilidad de la atención en la visita al

museo no conlleva a una experiencia de significación, sino hasta que los visitantes interactúan con los objetos y el discurso, mismo que necesita responder a la diversidad de asistentes. Entonces, es necesario entender que el acceso a la información tiene primordial importancia en el desarrollo cultural del individuo.

Ahora bien, este desarrollo del individuo al cual se refiere depende a su vez de los niveles de desarrollo de cada individuo, que determinan su desarrollo posterior. A estos conceptos Vygotsky (1934/1986) los denomina de manera teórica:

- a) Nivel de Desarrollo Real (NDR). Como aquello que sabe hacer el individuo y de lo que es capaz en este momento, por lo que se consideran únicamente las tareas que logra resolver el individuo por sí mismo, de forma independiente. En este caso, lo anterior demuestra exclusivamente sólo las funciones que ya se han formado y madurado.

Por tanto, se entiende en la teoría vygotskyana el NDR como el conjunto de conocimientos y habilidades que posee el individuo antes de entrar en contacto con el medio y las herramientas. Este nivel se puede identificar con lo que comúnmente se entiende como “conocimientos previos”. Aquí es importante señalar que esto se aborda como conocimiento y no aprendizaje, pues este último no es cuantificable inmediatamente.

- b) Nivel de Desarrollo Potencial (NDP). Se trata de los conocimientos y habilidades que el individuo puede llegar a poseer y que se definen por su interacción con las herramientas y medios. Este nivel no es estático, puede llegar a expandirse, siempre y cuando el NDR aumente.

Para el autor el individuo puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo. Lo anterior implica que lo que el individuo es capaz de hacer ahora en conjunto logre realizarlo de manera autónoma posteriormente, a eso se refiere el aumento de la ZDR.

Ambos niveles se relacionan en todo momento con el desarrollo de funciones psicológicas elementales y superiores. Adicionalmente a estos niveles, Vygotsky (1934/1986) menciona la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el momento en que se da la interacción entre las herramientas y el contexto con el individuo. El mismo autor afirma que el desarrollo mental del individuo no se da a través de funciones aisladas e independientes, es

decir, no se dan funciones específicas e independientes para visitar un museo de historia o un museo de arte, sino se dan de forma interrelacionada. En ambos casos el visitante recurre a sus conocimientos previos, los vincula y los reconfigura a partir de los nuevos conocimientos que adquiere durante la visita, los cuales se interrelacionan, durante una visita a un museo de historia puede encontrar relaciones en temas de arte e incluso con su visita al museo de arte.

Con lo anterior, Vygotsky recalca la importancia del papel social en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que resultan del avance cultural del individuo. En ese punto resurgen dos conceptos antes mencionados que permiten entender el papel del museo como espacio de aprendizaje: lo social y lo cultural.

En cuanto a lo social, todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo social. Mientras que la cultura, se entiende en el proceso de la vida social, el hombre crea y desarrolla sistemas complejos de relación psicológica, estímulos artificiales, con la intención de influir en la conducta y formar nuevas conexiones (Vygotsky, 1931/1997).

Lo anterior entonces se engloba al reconocer que la cultura es social y esta cultura no crea algo de la nada, sino se dirige a modificar las actitudes que regulen la conducta del hombre en interacción para lo cual crea nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano a lo largo del desarrollo histórico.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1934/1986) la cultura y el desarrollo del individuo en este sentido no se determina por la edad cronológica, más bien tiene que ver con las oportunidades que tiene el individuo para estar en contacto con el medio y las interacciones que en éste se dan, los que le permiten transformar sus modos y operaciones de conducta. En tanto que el individuo genera procesos de reflexión a partir de la discusión, lo que lo oriente a razonar, argumentar, reconstruyendo sus concepciones previas.

En este sentido, el museo se presenta como ese medio abierto para el diálogo constante, en cuanto el individuo se encuentra inmerso en una dinámica particular, su interacción con el espacio y los estímulos le demandan recurrir a sus conocimientos previos para resignificar lo nuevo. Por ejemplo, cuando en el museo una persona relaciona una vasija antigua con un instrumento de uso diario de su casa en realidad está dotando de

significado a ese artefacto, cuando además se aproxima a la información propia del mismo está reconstruyendo ese significado, lo transforma y lo posiciona como un conocimiento nuevo.

Sin embargo, no se puede decir que ese nuevo conocimiento sea permanente, pero en el instante preciso sí le permite conocer más elementos para comprender el tema general de la exposición. Si, además, el visitante no sólo logra un diálogo con el objeto y consigo mismo, y añade un tercer actor, otro individuo, la significación se transforma a partir de sujetos interactuando con sus propios significados y negociando los nuevos, se ponen en juego sus habilidades y conocimientos propios sobre el tema, el objeto y las formas de conducta “aceptadas” para permanecer en el espacio.

Lo anterior tiene sentido cuando se habla de las diversas formas de aproximarse con los objetos y entre sujetos, la limitante de la proximidad a las piezas conservadas por el museo, el contacto con otros visitantes y con el personal del museo posicionan la posibilidad de aprendizaje en diferentes niveles, aunado a las características propias de los individuos.

En esta misma línea, es necesario profundizar a partir de teóricos inmersos en los museos el ejemplo antes dado, para comprender las implicaciones que de una visita al museo. Desde esta perspectiva se recupera el trabajo de Falk y Dierking (2000), estos autores proponen que el aprendizaje se da en tres contextos: personal, sociocultural y físico, los cuales influyen y contribuyen a la construcción de significados por parte del visitante.

El contexto personal (Falk and Dierking 2013) se refiere, específicamente, a que el aprendizaje es definido por las motivaciones y los intereses de los visitantes, tomando en cuenta que el conocimiento no se construye de la nada, sino que se basa en las experiencias y conocimientos previos de los individuos. Esta idea se relaciona directamente con la ZDR propuesta por Vygotsky, que se refirió previamente.

El contexto sociocultural (Falk & Dierking 2013), en cambio, considera el aprendizaje como una experiencia personal y grupal, donde todo lo que aprenden las personas está ligado siempre al contexto histórico y cultural en el que ocurre. Es decir, los aprendizajes dependen en todo momento de la historia de vida de las personas, de los conocimientos y experiencias con los que ha interactuado anteriormente el visitante, sus límites y prácticas compartidas en sus comunidades. En este punto se reafirma la idea de que el aprendizaje es social.

El contexto físico, por último, defiende la idea de que el aprendizaje no ocurre aislado de objetos y experiencias del espacio físico, sino se trata de un aprendizaje situado. Con ello se rescata la idea de que el museo como espacio influye directamente en los procesos de aprendizaje que ocurren durante la visita, ya que los olores, sonidos, colores, imágenes y percepciones táctiles optimizan el proceso, a partir de la experiencia multi-sensorial (Falk and Dierking, 2013).

Por lo cual, y recuperando conceptos propios de la teoría vygotskyana y vinculado con la teoría propuesta por Falk y Dierking, que se abordaron hace un momento, se establece que el museo no sólo exhibe y conserva, el museo también educa. A partir de la motivación de visitar el museo se pueden detonar procesos mentales para aprender nuevas cosas y desarrollar habilidades, convirtiendo entonces al museo en un mediador y facilitador de conceptos y propuestas de arte, historia y ciencia para los diferentes públicos. Entonces, los museos pueden desarrollarse cada vez más como espacios de aprendizaje, si el equipo museístico comprende los procesos que intervienen en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos. Para ello se debe tomar en cuenta la diversidad de personas, situaciones sociales, culturales, físicas y económicas con las que acuden los visitantes, se pueden desarrollar propuestas museológicas inclusivas, desde el diseño del espacio hasta las visitas.

A su vez, y recuperando lo visto anteriormente, los museos desde esta perspectiva más abierta también deben abordar y trabajar más sobre sus espacios y actividades, en las que las PcD tengan las mismas oportunidades. Hasta aquí parece pertinente redirigir la discusión hacia el tema central de esta tesis, visitantes con discapacidad visual en museos. Para lo cual se recupera nuevamente las investigaciones de Vygotsky, no obstante, antes de abordar su trabajo es necesario aclarar que, si bien en sus investigaciones el autor se refiere a las PcD (como ahora se referirá) como individuos “anormales” (tema que responde al contexto histórico donde se desarrollaron sus investigaciones), con los ajustes pertinentes del lenguaje se puede retomar la información brindada por él.

Una vez aclarado este punto se puede hablar de la discapacidad visual, pues para Vygotsky (1931/1997) las PcDV al no alcanzar algo por los medios directos, el desarrollo de las vías colaterales se convierte en la base de su compensación, como es el caso de la lectura y la escritura, ambas son funciones culturales para el desarrollo del lenguaje interno y del pensamiento, que en su caso son inaccesibles para el ciego a partir de estímulos visuales, hasta el desarrollo colateral del lenguaje escrito, el braille. Leer con las manos,

como lo hace la persona ciega y hacerlo con los ojos constituyen dos procesos psíquicos diferentes, sin embargo, esto no implica que el proceso de aprendizaje entre una PcDV y una persona normovisual sean completamente distinto, pues como lo menciona el autor, estos procesos coinciden ya que la atención de los signos se transfiere gradualmente a lo significado y los procesos de comprensión se forman y establecen de la misma manera.

Aunque para este autor la discapacidad aboca siempre a un retraso en el desarrollo cultural, a estas fechas no debe ser necesariamente así, pues al reconocer que no existe una alteración para poder aprender en el espacio museal, lo necesario, se presenta nuevamente en los ajustes que los contextos museales generen para el acceso y disfrute de las PcDV.

Entender que las PcDV tienen los mismos derechos culturales que las personas sin discapacidad, y que, si bien la forma de apropiarse del medio no es la misma, esto no significa que no pueda darse una experiencia. En fin, las PcDV disponen de conocimientos previos y de contextos personales como todos los individuos, y pueden interactuar también con los contenidos. Es así que para aterrizar mejor hacía el tema central que aborda esta tesis, a continuación, se presentan algunos trabajos e investigaciones hechas por museos u otras instituciones, en su mayoría extranjeros, sobre su labor inclusiva, que se encuentran en esta visión.

Para Maceira (2008) quien concibe al museo como una institución que posee objetivos y alcances definidos que la ubican como un actor social que coadyuva en los procesos educativos de un conglomerado. Además, sirve para reafirmar la historicidad del grupo social donde se encuentra instituido y del cual representa, de forma general o específica, parte de su cultura e idiosincrasia.

Aunque los museos asumen un rol fundamental como parte de la industria cultural nacional al promover la conservación y la investigación del patrimonio en sus más variadas expresiones, el rol educativo y la función pedagógica de estas instituciones sigue siendo uno de sus aspectos más descuidados. Tanto sus contenidos conceptuales, así como sus propuestas de diseño gráfico y plástico, tienden a distanciarlos de las necesidades particulares de las personas (Castellanos, 2008), en el caso específico de las PcD el primer obstáculo se puede presentar en desde el acceso al recinto.

Es por eso que Vela (2007) defiende la idea de que los museos contemporáneos, y en general todos los museos, ya no deben concebirse y organizarse como lugares para la contemplación u observación pasiva por parte de sus visitantes. Más bien, son escenarios para el desarrollo educativo por medio de situaciones comunicativas que propicien una interacción lúdica, la exploración creativa, la experimentación dirigida, etc., que a su vez posibiliten el involucramiento intelectual, físico y emocional de sus usuarios, sin importar las características particulares de los mismos.

Algo similar plantea Pérez Castellanos (Citado en Ángel, 20016) al afirmar que los “museo(s) debe(n) convertirse en un centro de convivencia y aprendizaje (...) abiertos y que no exista la barrera del lenguaje académico o especializado” (p 7). Lo antes mencionado puede identificarse como uno de los pilares de la nueva museología, pues se asume que el museo sí es un espacio de aprendizaje formal, pero que a su vez puede provocar en los visitantes experiencias significativas encaminadas al disfrute o la recreación.

Entender este cambio en la concepción del museo implica una serie de desafíos que van desde lo estético, lo comunicativo, lo didáctico, lo emocional y aún más lo pedagógico del mismo. Éstos vienen a refrendar la concepción de los museos como escenarios interactivos, aptos para la exploración y el descubrimiento, así como para el crecimiento intelectual, cultural y personal de los visitantes. Lo que supone, en definitiva, diseñar un proyecto educativo integral, que haga posible convertir el propio museo en un escenario innovador de aprendizaje creativo y significativo. Y, de igual forma, conlleva plantear y planear un diseño museístico en que el aspecto pedagógico tome gran fuerza para dotar de un sentido educativo a los diferentes objetos, imágenes, módulos y exposiciones que constituyen el museo (Vela, 2007).

Para lograr lo que se plantea anteriormente, Pérez López (2016) concluye que es el propio museo y la comunidad en el que está arraigado, los que en conjunto y teniendo en cuenta su situación política, económica y cultural, opten por los objetivos y la política a seguir. Pero sin perder de vista su misión de conservar y transmitir los testimonios culturales a las próximas generaciones. Por esto mismo, el museo debe procurar cada vez más el involucramiento de sus visitantes, más allá de actores pasivos.

Siguiendo esta línea de acción se han realizado investigaciones con el objetivo de promover experiencias centradas más en los visitantes que en los contenidos. Esto permite formular experiencias significativas que promuevan el diálogo y el cambio, en menor o mayor

escala, así como aprendizajes que sean internalizados por los individuos. Para ello, se ha tenido que recurrir a la especialización en dos aspectos fundamentales: el aprendizaje y los estudios de público.

A partir de algunos estudios de público que se han realizado, se ha mostrado la recurrente necesidad de los visitantes por tener “un museo que hable, aunque no tenga voz; que cuente, aunque no se trate de un cuento; que explique, aunque no se trate de una lección magistral; y que ayude a que las personas se emocionen, sin que las haga llorar” (Álvarez, 2010, p. 5). En definitiva, el diseño de un museo, junto con su programa didáctico, debe estar pensado y realizado para aprender, para aportar al sujeto una visión histórica, política, cultural, educativa, etc. de diferentes hechos, pero permitiendo el acceso de todos los tipos de públicos.

De esta forma, debe ayudar al visitante a adquirir aprendizajes significativos, y a su vez debe permitirle disfrutar, apreciar y convivir con el entorno museístico de forma armónica y fluida, sin que todo a su alrededor se muestre como una serie de obstáculos que impidan su derecho de acceso a la cultura y el ocio. Sólo así el museo recibirá a sus visitantes motivados, o en su caso, logrará motivarlos y encausar su visita para que sean capaces de entablar un diálogo lógico, participativo y constructivo con el museo, con las piezas, con el contexto, con su pasado, su presente o su futuro, consigo mismo; lo que generará a su vez una reconstrucción y resignificación particular de la historia, de su historia y de su papel en la sociedad. Todo esto aplicable a museos de cualquier índole, ya que las personas experimentan y se pueden cuestionar a partir de su visita a estos lugares.

Se debe procurar que el visitante se sienta escuchado en el museo, y su intervención en el marco museal puede llegar a ser importante, sobre todo, si se brindan oportunidades para construir el conocimiento en común, ya que las personas son capaces de pensar, reflexionar, interiorizar y compartir puntos de vista con los demás. La comprensión del patrimonio, la cultura y el arte desde un punto de vista pedagógico permite considerar todos aquellos procesos que se generan en torno a él, desde la implicación emotiva (afectos, deseos, recuerdos y sentimientos), hasta la cognitiva (análisis, descubrimiento, observación e interpretación). Así pues, desde estos planteamientos, es fundamental para un aprendizaje significativo partir del contexto individual, del patrimonio individual del sujeto (su memoria y recuerdos), para llegar al patrimonio más universal, a través de la política, la historia o el arte (Arrieta, 2012).

Algo parecido aborda Gándara (2001) cuando habla de hacer “divulgación significativa”. En esta, él aborda aspectos como la interpretación y conservación del patrimonio a través de la comunicación de significados concretos y contextuales. Destaca la importancia de crear conciencia en las personas sobre el valor del patrimonio, logrando una corresponsabilidad y sentido de pertenencia, además de aprovechar las oportunidades de aprendizaje contextual que ofrece el patrimonio y las experiencias propias del individuo, que se ven dinamizadas ante nuevas experiencias y nuevos conocimientos. Esto último se corresponde nuevamente con la propuesta, antes mencionada, de Falk y Dierking (2000), puesto que se reafirma la idea del museo como un espacio facilitador, en donde el acercamiento práctico de lo teórico permite dinamizar conocimientos y reconstruirlos.

Por otro lado, Sánchez (2013) habla de “La transformación del Museo”, refiriéndose a la renovación del museo y organización del espacio. Dicho autor destaca la importancia de reconocer al museo como entidad permanente al servicio de la sociedad, así como la renovación y cambios de los discursos y formas de comunicar los contenidos museísticos. Asimismo, rescata la idea de que si un museo está inscrito en una sociedad particular, y por naturaleza esta sociedad se transforma, el museo está en la obligación de integrar esas transformaciones sociales en su dinámica institucional, contenidos y formas de comunicación, generando espacios de intercambios. Ello incluye temas como la discapacidad y la inclusión, pues como se viene diciendo, el museo como institución al servicio de la sociedad no puede estar ajena al reconocimiento de los derechos culturales y patrimoniales de las PcD.

Otro de los aspectos importantes a considerar para lograr museos cada vez más inclusivos, son las necesidades del público que lo visita. Aquí yace la importancia del estudio de público, cuyo objetivo general para su investigación es conocer las principales características sociodemográficas de los visitantes del museo, así como la frecuencia con la que lo visitan, sus expectativas, motivaciones, necesidades y conocimientos previos del museo, para establecer “el perfil del visitante”. Conocer cómo y quiénes están utilizando los diferentes servicios que brinda el museo, las opiniones y valoraciones de los servicios y de las facilidades ofrecidas para hacer la visita, todo con la intención de generar conclusiones que permitan poner en marcha un plan de actuación conjunta para el museo, mejorando sus deficiencias, promocionando sus fortalezas y fomentando su visita (Rivero y Yuste, 2009).

A partir de identificar el perfil del visitante y sus necesidades es necesario categorizar el tipo de público que asiste al museo: visitantes individuales o casuales y visitantes en grupo. Los primeros son los que realizan la visita solos o acompañados por un pequeño número de personas de su entorno social, y siempre como una actividad espontánea y voluntaria. Los segundos son las personas que, cualquiera que sea su edad, visitan el museo formando parte de un grupo organizado, de acuerdo con un plan previsto y acompañados por un profesor, guía o monitor. En este conjunto, destacan los grupos escolares por ser los que hacen la visita en el marco de la EF y por tener consecuentemente unas características específicas derivadas de la intencionalidad didáctica de la visita, de la vinculación de esta con el aprendizaje de una determinada asignatura y de la utilización de la misma en todos los niveles educativos. Los restantes grupos, no escolares, muestran perfiles más variados, acordes con las personas que los integran y sus necesidades educativas, culturales o de ocio (Gómez, 2005). Esta clasificación se da con la intención de responder y atender a las necesidades particulares de los diferentes públicos, adecuar los discursos y las actividades planeadas.

Sin embargo, de forma transversal a estos grupos se encuentran las PcD, quienes en muchas ocasiones son considerados grupos independientes, pero que en la práctica transitan entre dichas clasificaciones, pues las PcD son parte de la sociedad en general. Es así, que sin importar el nivel de escolaridad o la posición socioeconómica coexisten PcD a las que se les violenta el acceso a la cultura.

### **3.2 Museos en el modelo inclusivo**

Son muchos los trabajos que se han realizado respecto a la inclusión de PcD, incluyendo su reconocimiento como personas con derechos y habilidades que les permiten conocer. Rodríguez (2011) se refiere a la discapacidad como una situación aplicable a todas las personas, de una u otra manera, ya que algunos tienen dificultades para ver, o para oír como lo hacían antes o por alguna discapacidad orgánica permanente o temporal, por lo cual debemos de ser conscientes de que las limitaciones existen para todos. Es así que la accesibilidad debe ser para todos y debe considerarse como una prioridad por parte de los museos, obligando a los museos a ser inclusivos para lograr la armonía social.

Lavado (2011) realizó un trabajo sobre accesibilidad, inclusión y multiculturalidad en el Museo Nacional de Historia Natural de Ecuador. En este trabajo menciona que el museo debe dejar de ser un lugar emblemático de una cultura o una clase social para pasar a ser un

punto de encuentro. No debe ser un sol de culturas nacionalistas y de sus hechos más relevantes, sino de sus civilizaciones y grupos culturales, que por ser minorías formaban parte sólo de algunas secciones. Lavado hace referencia a los avances en la adaptación de los espacios para la accesibilidad y la eliminación de barreras arquitectónicas para abrir espacios a las ideas, y a todos los sentidos, y la importancia de reconocer que estos cambios deben ser para solucionar problemas de accesibilidad más que como simples lujos de la modernidad.

No obstante, en este ejemplo no se consideran nuevamente las posibilidades que tiene el museo como escenario de ENF, lo que conlleva a que tales adaptaciones no trasciendan el espacio físico y se descuiden las ayudas técnicas especializadas para las PcD.

Lo anterior, no implica que se demerite el valor cardinal que tiene la accesibilidad para el afianzamiento de espacios inclusivos desde la perspectiva de Derechos Humanos. Pues como menciona Anna Noëlle: “La accesibilidad, antes que un derecho, es una ideología que hay que practicar” (2011, p. 20). Por ello el museo tiene que procurar eliminar las barreras progresivamente, tanto a nivel físico como sensorial, con la finalidad de hacer los contenidos accesibles a todos los colectivos. Debe considerar discriminatorio la no accesibilidad a los contenidos.

Una de las principales dificultades para los museos inclusivos es la falta de recursos y la poca preparación por parte de las personas para poder llevar a cabo proyectos inclusivos. Por ello, los interesados en el tema de la inclusión han visto necesaria la evaluación previa del nivel de accesibilidad con la que se maneja un museo, para posteriormente presentar un plan de accesibilidad realista y funcional al contexto económico y social del museo (Noëlle, 2011). Es decir, es necesario que los museos reconsideren sus “medidas de inclusión”.

Otro de los principales retos que presentan los museos para volverse accesibles es la historicidad de los edificios, muchos de ellos pertenecen por sí mismos al patrimonio cultural e histórico de una nación, y por ende no pueden ser modificados de forma abrupta. En el caso de México, la mayoría de los museos son de este tipo, los museos se encuentran en ex conventos o palacios, que de igual forma deben ser conservados y preservados como símbolo de una época definitoria en la historia del país. Sin embargo, esto tampoco es un impedimento del todo. Por ejemplo, ante este mismo reto se enfrenta López (2011) en el Museo Cerralbo, en Madrid, el cual anteriormente era un palacio y que fue adecuado para

ser museo, buscando en 2010 el desarrollo de un programa de accesibilidad centrado en los visitantes con discapacidad física, para posteriormente considerar a los usuarios con discapacidad intelectual. Dicho programa consta de una evaluación constante por parte de expertos y usuarios, para ir modificando las áreas que necesiten de atención.

En el caso de esta experiencia se destaca la importancia del trabajo multidisciplinario: psicólogos educativos, pedagogos, museólogos, curadores, arquitectos, etc. Todos ellos brindan no sólo conocimientos propios de su formación, sino también ideas y experiencias para mejorar un plan o programa. De igual forma, es importante que los programas que se apliquen sean evaluados continuamente para mejorar y a su vez tener evidencias teóricas y prácticas que ayuden a futuras intervenciones.

Si bien muchos museos consideran que trabajan en un modelo de inclusividad, se ha visto que no siempre es así, ya que algunos consideran los elevadores o las rampas como las únicas adecuaciones para la inclusividad, cuando esta última se refiere no sólo a cambios arquitectónicos. Un museo totalmente abierto busca una adaptación tanto de ascensores, escaleras, rampas y de servicios, iluminación, suelos, texturas y marcas en el pavimento o en los ángulos difíciles de puertas, ventanas o tránsitos. A su vez, busca cambios a los cedularios, a los textos y formatos de la documentación ofrecida, que contemplen maquetas táctiles, audio descripciones, zonas de descanso, etc., de las que todos se vean beneficiados, sin que tengan una discapacidad.

Esto último se menciona a razón de lo mencionado sobre Vygotsky (1934/1986) y el uso de las herramientas como mediadoras en el contexto de aprendizaje no formal de los museos, pues como mencionan Falk y Dierking (2000) todos los espacios que comprenden el museo contribuyen a la construcción de la experiencia museística y por ende al aprendizaje.

Como parte de las experiencias y prácticas en algunos museos se puede hablar de un protocolo de actuación. Entre las estrategias para la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión social se han señalado algunas pautas que convertirán al museo en un espacio para todos y entre todos (Lago et al., 2011):

1. El diagnóstico-planteamiento: en este periodo son importantes las reuniones con los colectivos vinculados a la discapacidad (visual, auditiva, motora o intelectual) para conocer de cerca sus necesidades y aspiraciones dentro del museo.

2. La programación y planificación en función de las necesidades: en esta etapa de organización es fundamental el dialogo entre los colaboradores para buscar la mejor solución a las necesidades antes planteadas, para lo que es necesaria la sensibilización de los miembros del proyecto.
3. Proyectos-soluciones: durante la ejecución de programas, a corto, mediano o largo plazo es importante incluir medias para eliminar barreras de comunicación entre el museo y los visitantes, elaborando materiales de apoyo.
4. Evaluación y rectificaciones: es necesario actualizar los servicios con evaluación y ajustes periódicos.

Para esta tesis se consultaron dos trabajos que sirven de base para el análisis de los espacios museísticos y que además proporcionan instrumentos de aplicación para la obtención de datos.

El primero es el “Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural” (Espinosa y Bonmatí, 2013). Este trabajo recopila las experiencias y comentarios de varios especialistas en museos inclusivos, cuya labor ha sido crucial en el desarrollo, justificación y promoción de dichos espacios. En este documento se argumenta la necesidad de generar espacios accesibles e inclusivos que se justifican desde el ámbito legal, social y económico. A pesar de que dicho trabajo se refiere a museos de España se pueden recuperar algunas propuestas y argumentos.

Este libro también presenta algunos ejemplos de museologías accesibles e inclusivas para personas con limitaciones funcionales orgánicas y de movilidad, de los que se describen aspectos generales y elementos de movilidad vertical y horizontal para los museos. En cuanto a la museología inclusiva para personas con limitaciones funcionales en la visión, se presenta el ejemplo de recorridos accesibles y algunos recursos museográficos sensoriales, como laminas con relieve, maquetas, originales táctiles, entre otros recursos. Estos no sólo le serán útiles a PcDV, sino también para el resto de los visitantes al museo.

Por otra parte, para las limitaciones funcionales de audición presenta algunas ayudas técnicas y recursos comunicativos, así como la importancia de la comunicación oral, la lengua de signos y el video guía. Respecto a las limitaciones psíquicas e intelectuales recalca la importancia de generar cedularios accesibles y comprensibles para la mayoría de los públicos. De igual forma, aborda la importancia de la inclusión social, cultural y de género, además profundiza en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

(TIC) para generar espacios inclusivos, aprovechando al máximo los recursos multimedia que proporciona.

Por último, en este trabajo se menciona la importancia que tiene la preparación de los colaboradores del museo. Aquí se incluye la planificación de las visitas guiadas que se dan y como deben estar pensadas para responder a las necesidades y expectativas con las que cuenta el visitante. Además, esto muestra también un ejemplo integral de accesibilidad e inclusión de los museos.

El segundo trabajo, y el más importante para realizar esta investigación, es el “Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio” (Gorbeña, Madariaga y Rodríguez, 2002) ya que varios de los instrumentos que proponen utilizados para realizar las observaciones y entrevistas. Este trabajo cuenta con cuatro apartados: el primero consiste en presentar un manual de instrucciones para llevar a cabo la evaluación de espacios de ocio inclusivos. Posteriormente, se encuentran algunas fichas para realizar las observaciones y entrevistas. En tercer lugar, ofrece algunas sugerencias para realizar un informe sobre los espacios evaluados y las propuestas de mejora correspondientes a los servicios, programas y actividades que se ofrecen. Finalmente, brinda un listado de algunas fuentes de consulta para profundizar en el tema de inclusión en museos.

Este manual fue diseñado por muchos especialistas y surgió a raíz de un estudio piloto sobre inclusión en los espacios naturales protegidos de España. Posterior a este estudio se hicieron las modificaciones que permitieron la realización de este manual, que puede ser utilizado para evaluar diferentes espacios de ocio como hoteles, clubes deportivos, equipamientos turísticos y culturales como los museos. Los materiales que se muestran son estandarizados, ya que se realizaron numerosas entrevistas con especialistas en accesibilidad e inclusión, también participaron personas expertas en gestión de equipamientos y atención a PcD, así como pilotesos a personas a cargo de espacios de ocio.

El trabajo tiene como objetivo proporcionar un instrumento que permite un análisis y diagnóstico de las condiciones de inclusión de los equipamientos de ocio a través de visitas al espacio que se estudia, algunas entrevistas con el responsable del inmueble y con el encargado del programa de inclusión, en caso de que haya, y el análisis de la documentación y materiales con los que cuentan los espacios. El protocolo permite evaluar las condiciones de inclusión física, comunicativa y social de todo el equipamiento.

Lo anteriormente mencionado vuelve la atención hacia el contexto mexicano, pues si esta investigación se inserta en este entorno, es entonces necesario dedicar un apartado que permita conocer el trabajo que ya se ha realizado en los museos del país para dar atención al tema de inclusión de PcD, aterrizando en la discapacidad visual.

### **3.3 El museo en México**

Antes de entrar en materia de inclusión en museos mexicanos, es elemental que se conozca el origen organizacional de los mismos, particularmente de los que forman parte de esta investigación, para lo cual se dedica este primer fragmento del apartado.

Ante la expansión del museo como espacio promotor de la cultura y la memoria colectiva de un país, muchos países del mundo adoptaron y asumieron su responsabilidad como generadores de estos espacios. México no fue la excepción, y al igual que muchos de los cambios que se han dado en el mundo, la evolución de los museos se dio a partir de los movimientos políticos y sociales.

En México, se creó una institución encargada de regular los museos, especialmente los museos de historia y de las Bellas Artes cuyos recursos provienen, en su mayoría, del Gobierno Federal.

A finales del 2015, surgió la nueva Secretaría de Cultura, la cual llegó a sustituir al extinto Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Sin embargo, la reciente creación de la Secretaría le obliga a trabajar con algunos fundamentos de Conaculta, por ello, en esta investigación se retomará el antecedente más directo que es Conaculta.

En diciembre de 1988 se creó Conaculta "con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico". Conaculta brinda apoyo y patrocinio a distintos eventos que propicien arte y cultura, a su vez procura la promoción de distintas expresiones de diferentes regiones y grupos sociales del país. De esta forma preserva y enriquece los bienes artísticos, culturales y patrimonios históricos con lo que cuenta la Nación. A partir de su creación, Conaculta anexa todas las instituciones, entidades y dependencias de otras secretarías de carácter cultural (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2013).

Uno de los espacios que quedaron a cargo de Conaculta son los museos, escenarios que demuestran la asociación entre los tres tipos de educación, y que al igual que el

concepto de educación se han ido transformando y ajustado a las nuevas necesidades de la sociedad. Como se señaló con anterioridad, a Conaculta se anexaron y crearon instituciones que facilitaron el control y difusión de los objetivos que perseguían. En especial, para los museos quedaron como instituciones rectoras el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Instituto Nacional de Bellas Artes.

El primero, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), se fundó en 1939 con la misión de "investigar, conservar y difundir el patrimonio arqueológico, antropológico, histórico y paleontológico de la nación con el fin de fortalecer la identidad y memoria de la sociedad." Tiene a su cargo más 110 mil monumentos históricos, 121 museos, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete", la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, el Sistema Nacional de Fototocas y la Fonoteca. Todos estos con la intención de proteger y conservar el patrimonio cultural tangible e intangible, acercando a las personas a su propia historia de diferentes formas (Institución Nacional de Antropología e Historia, 2014).

Desde su fundación, el INAH tiene como función la salvaguarda y difusión del patrimonio histórico y arqueológico de México. Para lograr su objetivo, ha utilizado a los museos como medios de acceso a la identidad nacional. A su cargo tiene 114 espacios museológicos, seis salas de diversos tipos y un museo virtual, un total de 121 recintos.

Los 114 espacios museísticos se pueden clasificar según las colecciones y temáticas que abordan:



Diagrama 3. Tipos de museos

Fuente: Vela, M. (2007). El museo: aspecto teórico-museológico respecto a sus funciones y objetivos. La voz INAH. V (12), pp 16-18

Varios de los museos cuentan con exposiciones permanentes relatando el devenir histórico de México. Muchas de las piezas que éstos resguardan también han formado parte de exposiciones nacionales e internacionales de carácter temporal sobre diversos temas.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) (2014) es un organismo cultural del gobierno mexicano responsable de estimular la producción artística, promover la difusión de las artes y organizar la educación artística en todo el territorio nacional. Fue creado por decreto presidencial el 31 de diciembre de 1946, durante el gobierno del Presidente Miguel Alemán Valdés, para conformar un organismo nacional que se ocupara de las diferentes ramas de las Bellas Artes.

La misión del INBA es preservar y difundir el patrimonio artístico nacional, así como promover la creación de las artes e impulsar la educación e investigación artística con la participación de los tres niveles de gobierno y de la sociedad. Todo ello con el fin de mejorar la calidad de vida de los mexicanos. Como objetivo principal tiene fomentar, estimular, crear e investigar las Bellas Artes en las ramas de la música, las artes visuales, el teatro, la danza, la literatura y la arquitectura en todos sus géneros (INBA, 2014).

El patrimonio artístico del INBA se integró con pinturas, esculturas y obras de arte que eran propiedad del Gobierno Federal. Además, cuenta con edificios públicos que albergan dichas obras, las instalaciones de las principales escuelas de formación en las diversas ramas de las artes y todos aquellos bienes artísticos que el Instituto adquiriera o recibiera por herencia o donación. Al día de hoy, el INBA dispone de una clasificación en sus recintos:



Diagrama 4. Tipos de museos

Fuente: Piñón, A. (2016). Suben hasta 189% el precio de los museos. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/patrimonio/2016/01/6/suben-hasta-189-el-precio-de-los-museos>

### 3.3.1 Inclusión en museos mexicanos

Con el panorama más claro, ya se puede retomar el tema de inclusión de PcD en museos, pero sin perder de vista que esta investigación se enfoca únicamente en la discapacidad visual

Como ya se ha dicho antes, en México también se han sumado esfuerzos en favor de la inclusión de PcD a espacios museísticos. Pero la falta de información y sistematización de las propuestas aplicadas, por algunos museos privados y otros pertenecientes a la Secretaría de Cultura, se presentan como unos de los grandes pendientes de las instituciones. No obstante, en los últimos años se ha procurado concretar estos esfuerzos y reunir los avances que en lo particular han alcanzado los museos.

Entre las iniciativas que hasta la fecha han tomado más impulso es la creación de la “Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad”, cuyo objetivo es ofrecer accesibilidad arquitectónica y de contenidos que permitan la autonomía de las PcD dentro de los museos y recintos culturales. Esta iniciativa surge en octubre de 2013, a partir de los esfuerzos conjuntados por el Museo de Arte Popular (MAP) y del Templo Mayor, quienes comenzaron a trabajar para crear una red que permitiera compartir experiencias y conocimientos en la atención a públicos vulnerables en museos (Ledesma, 2015).

Asimismo, la Red de Museos busca trabajar en la sensibilización y capacitación del personal que trabaja en ellos orientado a brindar una mejor atención y servicio. Para lograrlo ha buscado la colaboración con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales que ofrezcan conferencias, talleres y capacitaciones (Infante y Luices, 2015).

Algunas de estos aliados en la promoción de la inclusión de PcD es el Instituto para la Integración al Desarrollo de las personas con Discapacidad (INDEPEDI) (2016), el cual bajo el lema “La discapacidad no es contagiosa, la discriminación sí” se vincula a partir de capacitaciones para el personal del museo, particularmente trabaja la sensibilización del personal. Entre otras de sus aportaciones está un reciente estudio que busca conocer las condiciones de accesibilidad física con la que cuentan los museos, del cual están próximos a salir los resultados. De igual forma, el INDEPEDI procura promover el trabajo de la Red, como en el caso de las “Jornadas por la inclusión en museos y espacios culturales”.

La primera versión de estas Jornadas se dio en diciembre de 2014 ante la importancia de generar espacios de encuentro y diálogo para las personas con o sin discapacidad. Sin embargo, de dicha jornada no se tienen documentos que permitan conocer los alcances que tuvo la propuesta, el único referente que se tiene es la experiencia personal al formar parte de las actividades, las cuales consistían en visitas guiadas particularmente y algún taller de manualidades. El año siguiente nuevamente se dieron las Jornadas, aunque igual que el año anterior su difusión no tuvo un gran alcance entre los asistentes y tampoco entre los museos convocados, lo anterior no significó un fracaso rotundo para el programa, sino una oportunidad de mejora, la cual se reflejó el año siguiente.

La última versión de las Jornadas se dio en diciembre de 2016, con un alcance superior a las versiones anteriores, pues en esta ocasión los museos contaban con mayor experiencia y mejores propuestas, a la vez que se ampliaban los días dedicados a las actividades, pasando de un fin de semana a una semana entera de actividades. Además, las jornadas incluyeron otros espacios culturales como Zonas Arqueológicas y Zoológicas, la mayoría ubicados en la zona metropolitana (Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad, 2016). Asimismo, las Jornadas recibieron mayor atención de medios impresos y electrónicos, que se vieron reforzados por el apoyo que dieron instituciones como el INDEPEDI, la Secretaría de Medio Ambiente (SEDEMA), el Centro Cultural España en México (CCEMx), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), entre otras instituciones que validaron los esfuerzos de la Red para incluir a las PcD a museos.

Entre las actividades que se desarrollaron estaban: visitas guiadas en Legua de Señas Mexicana (LSM), visitas a ojos tapados para fomentar la sensibilización, visitas táctiles y sensoriales, obras de teatros con artistas con discapacidad, talleres de pintura, conferencias, entre otras actividades. En total participaron más de 40 recintos culturales (Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad, 2016).

En cuanto a las actividades que se han desarrollado de forma paralela a estas Jornadas, es necesario identificar tres tipos que personalmente se distinguen: las primeras, son las actividades que diseñan los museos para los grupos escolares o de asociaciones, las cuales requieren previa reservación, como el caso del Museo Nacional de Historia (s.f.), la actividad consiste en una visita guiada por alguna de las salas del museo y en caso de ser requerido se complementa con un taller o dinámica. Estas actividades se repiten del mismo modo en otros museos y se destina a un actor o área específica del museo.

El segundo tipo de actividades son las que planean los museos como parte de su programación para eventos especiales como Noches de Museos, este programa consiste en lo general que los museos y recintos participantes permanezcan abiertos en un horario extendido cada último miércoles de mes, en donde se ofrecen talleres, visitas de sensibilización, etc. Como el Museo de la Ciudad de México que en una ocasión ofreció la actividad “Confeccionando lenguajes”, la cual consistía en un taller donde los visitantes creaban métodos de comunicación usando materiales plásticos y sonoros a partir de la experiencia de diversas personas con diferentes tipos de discapacidad (“Six Cities Meet, 2016).

El último tipo de actividades son las que ofrecen los museos de forma permanente y que no necesitan algún tipo de reservación. Un ejemplo es Universum Museo de las Ciencias de la UNAM, quien de forma permanente dispone de cedulario braille en algunas salas, así como Anfitriones-mediadores en cada sala que pueden dar visitas guiadas a los visitantes que no acuden con actividades programadas, además de contar con talleres que pueden realizar también las PcD (Dirección General de Divulgación de la Ciencia, 2017).

Es así que cada museo dispone de medidas que se ajustan a sus posibilidades. en este sentido, la realidad es que son pocos los museos que tienen la oportunidad de realizar actividades como las expuestas en el tercer tipo, pues la mayoría de los museos mexicanos no disponen de material disponible el todo el día, esto implica que el trabajo recaiga únicamente en el espacio expositivo, lo que al mismo tiempo se ve afectado por la falta de recursos destinados a planes y programas propios de la temática.

Por otro lado, con el ánimo de reconocer el trabajo que algunos museos han podido posicionar, se encuentran: el Museo Nacional de San Carlos (s. f.), el cual dispone de una “Sala táctil”, en la que se encuentran esculturas y pinturas con relieve; otro de los museos que también ha podido trabajar en materia de inclusión es el Museo Soumaya con el programa “Retomando el vuelo” ha impulsado actividades que trabajen desde la perspectiva de inclusión. Además, actualmente se sabe (E. Torres, comunicación personal, 2 de marzo, 2017) que este museo se encuentra colaborando con la Red de Museos para generar programas de capacitación en LSM, dirigidos al personal de los diferentes museos que conforman la Red.

Para cerrar este capítulo, último capítulo se resumirán las actividades y programas identificados que desarrollan los museos para PcDV: en primer lugar se encuentran las

visitas táctiles, en las que los visitantes con discapacidad se les permite tocar algún pieza de las exhibiciones, otros son los recorridos musicalizados que buscan que el visitante conozca el museo desde sus sonidos, los cedularios braille o la audio-guías son más difíciles de encontrar, pero algunos museos sí las desarrollan y están trabajando en ello. En cuanto a medidas físicas, algunos museos disponen de rampas, elevadores y guías de piso para PcDV que utilizan bastón. Además de todas estas actividades los museos ofrecen visitas guiadas de sensibilización o sensoriales como algunos las llaman, las cuales se centran en su mayoría en esta discapacidad, pues no se requiere que el visitante conozca más cosas que las que ya sabe, como sería el caso de la discapacidad auditiva en donde se comunican a partir de la LSM.

Hasta aquí se da el espacio para el cuarto y último capítulo de esta tesis. En el siguiente capítulo se retoman los aspectos señalados en los apartados anteriores. Del primer capítulo se retoma la inclusión como modelo de trabajo. Del segundo capítulo se retoma el concepto de educación no formal, ya que como se dijo el museo es un espacio de educación no formal que permite el aprendizaje de forma contextualizada. Por este motivo, es necesario que los espacios museísticos brinden la oportunidad a todas las personas para aprender y conocer, ya sea de forma individual o compartida, puesto que en muchas ocasiones las visitas a los museos se dan de forma familiar y algunos integrantes de estas pueden presentar ciertas limitaciones que no permiten la aproximación a los servicios. Respecto al tercer capítulo, se retoma la idea del museo, sus características y los cambios que se han dado para llegar hasta los museos incluyentes y los museos seleccionados, a su vez se retoman los ejemplos de otros trabajos sobre museos inclusivos para guiar el estudio.

## **Capítulo IV Hacia el modelo de inclusión en museos mexicanos**

Una vez reconocida la relevancia de la participación de las PcD en espacios de ENF como los museos, así como la importancia de generar espacios accesibles e inclusivos para la mayoría de las personas, y distinguiendo los dos institutos con mayor cobertura de museos en el país, se desarrolló la propuesta:

“Museos inclusivos: Estudio de las propuestas de inclusión de PcDV a dos museos del INAH y dos museos del INBA en la Ciudad de México”.

Esta propuesta consiste en el análisis de la accesibilidad, el aprendizaje, los materiales y estrategias, y el personal del museo a partir del estudio de caso de dos personas con discapacidad visual en interacción con los diferentes programas de vinculación con los visitantes, con los que cuentan dos museos del INAH y dos museos del INBA.

### **4.1 Problematicación y objeto de estudio**

A partir del reconocimiento del museo como un espacio de diálogo se desarrolló la propuesta en varias etapas:

Primera etapa - Identificar la necesidad: en diciembre de 2014 y 2015, como se refiere en el apartado anterior, se realizó la primera y segunda “Jornada por la inclusión en museos y espacios culturales” organizada por “La Red de Museos y Espacios Culturales para la Atención de Personas con Discapacidad”. En ella participaron varios museos pertenecientes al INAH y al INBA, así como otras instituciones culturales de la Ciudad de México. Dicha jornada surge ante la importancia de generar espacios de encuentro y diálogo para las personas con o sin discapacidad.

No obstante, durante ambas jornadas se evidenció la falta de atención y reconocimiento de las dificultades por las que pasan las personas con alguna discapacidad para poder acceder, conocer, apreciar y disfrutar el patrimonio cultural que ofrecen los museos. De esta forma surge el interés por indagar la realidad de los museos como espacios accesibles e incluyentes para todas las personas, centrando la atención en los museos del INAH e INBA, ambos institutos a cargo de la Secretaría de Cultura.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué características de los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia: Museo Nacional de Antropología (MNA), Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec (MNH) y los museos del INBA: Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA), Museo Nacional de San Carlos (MNSC) promueven un espacio inclusivo para personas con discapacidad visual?

Segunda etapa - Documentación: una vez identificada la importancia de la inclusión en museos se dio paso a la documentación sobre el tema.

En un primer momento se investigó el antecedente, origen y contexto del modelo incluyente, así como las diversas medidas gubernamentales que sustentan dicha labor. Posteriormente se abordó la educación desde sus orígenes y los cambios sociales que reconocieron la importancia de generar otros espacios para que las personas se sigan educando fuera del sistema formal, y distinguiendo tres tipos de educación: EF, EI y ENF. Esta última es de mayor interés para el desarrollo de esta tesis, por lo cual se definió y ejemplificó algunos espacios que pertenecen a este tipo de educación, como los museos. Una vez entrado al tema de interés se inquirió la historia de los museos y los diferentes tipos que existen. En el caso de México, la Secretaría de Cultura representa el principal órgano rector de las actividades culturales y artísticas del país, del que se derivan el INAH como el instituto responsable de la antropología e historia a nivel nacional, mientras que para el caso específico de las bellas artes surge el INBA. Por último, se examinaron algunos trabajos realizados en otros países, ya que en México son pocas las investigaciones documentadas sobre museos incluyentes. Aquí se rescataron programas que servirán como referentes y algunos otros serán utilizados y adecuados a las instituciones museísticas del país.

#### 4.1.1 Objeto de estudio

Tercera etapa - Búsqueda de museos: en esta etapa se definió el objeto de estudio, del cual se buscó y seleccionó los museos que forman parte del estudio, los museos que se eligieron pertenecen al INAH y al INBA. Como ya se mencionó, ambas instituciones están a cargo de la Secretaría de Cultura, lo que en teoría mostraría situaciones similares en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad.

Además, los museos seleccionados se limitaron a aquellos ubicados únicamente en la Ciudad de México. Tratar de abarcar museos de otros estados de la República a cargo de

ambas instituciones sería complicado, las situaciones sociales y económicas de los estados son por lo general más dispersas.

Sin embargo, la cantidad de museos que administran el INAH e INBA en la Ciudad de México es bastante amplia, por lo que se tuvo que pasar por un nuevo filtro. Éste se dio de forma diferente para los museos del INAH y del INBA. Los primeros se eligieron tomando en cuenta la propia clasificación que hace el INAH de los museos, optando únicamente por los museos Nacionales (cuatro museos); por otro lado, los del INBA se eligieron en cuanto a la nueva clasificación que hace la Secretaría de Cultura, optando por los recintos históricos y emblemáticos, pues son los de mayor peso y relevancia.

A pesar de esta clasificación, se consideró que eran muchos museos para abordar, por lo cual se decidió limitar el estudio a los museos que registran mayores visitas, tomando como referencia el artículo *¿Quién es quién entre los museos del DF?* de Piñón (2014). En dicho artículo se muestra en una primera parte el informe de los museos más visitados del mundo, después el autor se centra únicamente en los museos más visitados de México. Para ello hace una primera aclaración: “en México no existe un listado de esta naturaleza”, es decir, no existe un estudio dedicado exclusivamente al registro de visitas de todos los museos, lo más cercano a ello es la *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumos Culturales del 2010*. Sin embargo, el investigador se dio a la tarea de consultar los números en cuanto a visitantes de algunos museos, ya que de manera particular la mayoría de los museos realizan estudios de público que permiten recopilar dicha información. De esta manera la consulta de visitantes se enfocó en los museos que pertenecen al INAH, INBA, Secretaría de cultura del D.F, y algunos de iniciativa privada, con el objetivo de ubicar a los museos más visitados.

Esta investigación fue utilizada para delimitar por última vez el objeto de estudio, se seleccionaron cuatro museos en total. Por parte del INAH los dos museos seleccionados se encuentran en lo más alto del *ranking*, siendo el Museo Nacional de Antropología el más visitado con alrededor de 2 millones 2 mil 133 personas, seguido por el Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec con un millón 677 mil 915 personas.

Por otro lado, del INBA resalta el Museo del Palacio de Bellas Artes encabezando el conteo con 461 mil 563 visitantes, seguido por el Museo Nacional de Arte. No obstante, que este último no se incluye en el presente estudio. Se optó, más bien, por un museo que aunque ocupa el cuarto lugar como uno de los más visitados, tiene una gran presencia en

cuanto a ofertas culturales diarias para incluir a personas con discapacidad a la vida museística (Piñón, 2014). Se trata del Museo Nacional de San Carlos con 220 mil 300 visitantes.

Por lo que la selección quedó de la siguiente manera:

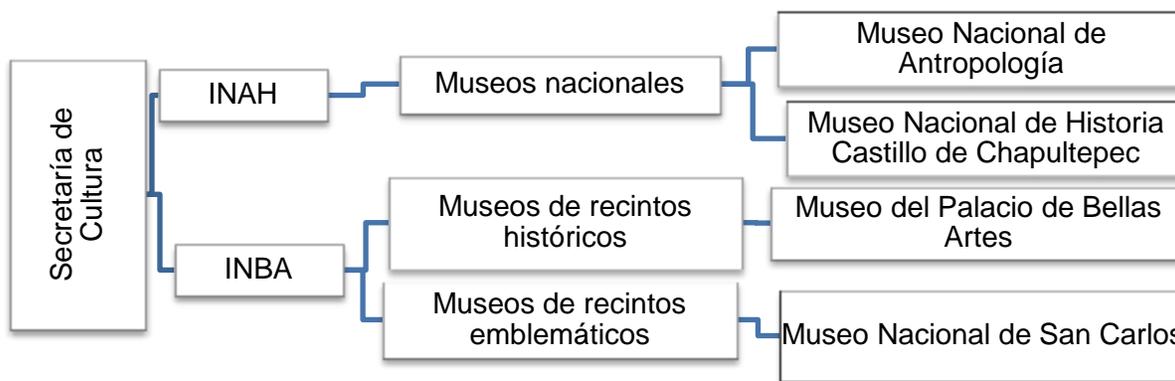


Diagrama 5. Museos seleccionados

Fuente: Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH]. (2014). Recuperado de <http://www.inah.gob.mx/es/museos>  
 Instituto Nacional de Bellas Artes [INBA]. (2014). Recuperado de <http://www.inba.gob.mx/inba/museos>

Por último, en la delimitación del objeto de estudio es relevante aclarar que los cuatro museos no se recorrieron en su totalidad, al identificar que en general las condiciones de accesibilidad e inclusión de sus salas se mostraban similares, es decir, si una sala permanente no contaba con cederario braille el resto de las salas permanentes tampoco disponía de estas ayudas técnicas especializadas, por tanto se eligieron únicamente dos salas a visitar: una sala o exposición permanente y una sala o exposición temporal. En el caso de ambas, la elección se determinó de acuerdo a los intereses que los visitantes expresaron, procurando la coherencia, en todo momento, con la idea de que los visitantes tienen la posibilidad de elegir acceder o no a los contenidos que presenta el museo.

## 4.2 Objetivos

### *Objetivo general*

Analizar las características de los museos del INAH: Museo Nacional de Antropología (MNA), Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec (MNH) y los museos del INBA: Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA), Museo Nacional de San Carlos (MNSC) para promover un espacio inclusivo para personas con discapacidad visual.

### *Objetivos específicos*

- Identificar si los museos cuentan con instalaciones accesibles para personas con discapacidad visual.
- Identificar si los museos generan experiencias de aprendizaje en los visitantes con discapacidad visual.
- Describir los materiales y estrategias con los que cuentan los museos para atender la visita de personas con discapacidad visual.
- Identificar si los museos cuentan con el personal capacitado para recibir a personas con discapacidad visual.
- Identificar los aspectos que contribuyen a generar espacios abiertos a las personas con discapacidad visual.

### **4.3 Tipo de estudio**

El presente trabajo es una investigación cualitativa y aplicada, pues se busca que la información recabada sirva en algún momento para mejorar la praxis de los museos, a partir de una mirada inclusiva.

De esta forma dadas sus características, se eligió el estudio de caso como método de investigación, ya que como menciona Martínez (2006) el estudio de caso es:

“Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (p. 174).”

Es decir, el estudio de caso permite analizar temas actuales y específicos, fenómenos contemporáneos que representan algún tipo de problemática de la vida real, en la cual el investigador no tiene control.

Por lo anterior, se eligió esta metodología, al buscar comprender la situación en la que se encuentran los cuatro museos del INAH e INBA como contextos singulares, al ser espacios de ENF en los que los factores personales, arquitectónicos y organizacionales intervienen en la construcción de experiencias significativas de los visitantes. Todo enfocado a las dinámicas particulares que viven las PcDV al visitar estos espacios sin objetivos relacionados directamente con la EF, es decir, las visitas escolares programadas, o visitas

guiadas particulares en las que el personal del museo prepara una actividad específica y exclusiva para “este” tipo de público, que no forman parte de su dinámica diaria.

Además, para esta investigación resulta de particular importancia comprender la situación de las PcDV en los cuatro museos, no sólo desde una perspectiva, sino desde varios posibles matices que no posicionen a uno u otro actor como víctima o demeritaran los esfuerzos de cada institución y persona involucrada. Por ello se emplea más de un método cualitativo que proporcione información, como entrevistas y observaciones.

Con la información que se obtiene se realiza más adelante la descripción de las condiciones de inclusión en las que se encuentran los museos, de igual forma se contrasta con algunas teorías y ejemplos para comprobar el trabajo que están realizando los museos en materia de inclusión, como lo establecen actualmente las políticas nacionales e internacionales.

Por otro lado, aunque en la definición que se presenta de estudio de caso se habla de teorizar, el alcance de esta tesis no es generar teoría, ya que como se verá y discutirá más adelante es necesaria más evidencia y experiencia que permita dicha trascendencia, lo que a su vez busca dejar el tema abierto para que más investigaciones vean este problema e incluso agreguen nuevos elementos a la discusión, como en este caso se hace al presentar en conjunto tres miradas de un mismo fenómeno.

A pesar de ello, al utilizar este método se busca responder el cómo de éstas interacciones entre las PcDV y los cuatro museos y el porqué de las situaciones que se suscitan durante las visitas, todo desde un enfoque cualitativo.

Si bien, el estudio de caso es uno de los métodos de investigación más utilizados en el método cualitativo, es importante identificar ventajas y limitaciones que el mismo estudio brinda dada sus características. En cuanto a las ventajas la principal es que al estar inmerso en la dinámica social que se estudia, el investigador puede observar hechos y procesos que con otro método de investigación se pudieran pasar por alto. De igual forma, estar en el contexto y momento en el que se sitúa la acción brinda una serie de datos que ayudan a complementar, indagar y reflexionar sobre lo observado. Por eso resulta relevante recopilar la experiencia de tres actores en la investigación: PcDV, personal del museo e investigador.

No obstante, el estudio de caso es un método muy cuestionado, principalmente desde la visión positivista y experimental. El cuestionamiento más fuerte que se le hace al estudio de caso es que se centre en un sólo caso o en muy pocos, lo que no permite generalizar situaciones, pues a pesar de seguir un riguroso método las conclusiones que se obtienen no pueden ser aplicables a otras situaciones. Sin embargo, como menciona Stake (1999) el estudio de caso es algo específico, complejo y que se encuentra activo, su objetivo no es lograr la generalización sino la particularización. Por ello se escoge un caso particular y se conoce lo que es y lo que hace, y no se privilegia, pero tampoco es necesaria eliminar, la comparación con otros casos, a pesar de que sean varios casos en uno.

Esto último define el tipo de análisis que se presenta posteriormente, pues aunque el estudio de caso se compone de cuatro casos (cuatro museos), no es de mayor relevancia las comparaciones entre los cuatro escenarios, sino sus particularidades. Las comparaciones que se muestran al final tienen que ver esencialmente con la búsqueda de conclusiones y de la comprensión del fenómeno general de las PcDV en museos, sin perder de vista que cada museo responde a una dinámica individual.

Ahora, con respecto a la metodología, Stake (1999) hace una categorización entre tres tipos de estudio de caso, aunque se pueden emplear uno o varios según lo amerite el objeto de estudio. Para este proyecto, el estudio de caso es colectivo e instrumental:

1. Estudio intrínseco de casos: son estudios preseleccionados en los que no se busca aprender de un problema general, sino sólo sobre ese caso en particular. Este tipo de estudio no se emplea en esta investigación al suponer que lo más importante no es conocer sólo el caso de un museo, pues ello implica eliminar la participación de los otros tres museos y se hubiera recurrido a más de tres perspectivas para conocer con mayor profundidad el único que se estudia.
2. Estudio instrumental de casos: a diferencia del primero, en este se tiene la necesidad de comprender algo general, y es a partir de un caso particular que se puede comprender. Al mencionar general no debe perderse de vista que siempre se habla de un tema específico, por ejemplo, si esta investigación fuera sobre algo general como un todo, esta investigación abordaría todas las discapacidades en los museos, pero el tema específico que a su vez es general es la discapacidad visual, general en tanto que no concibe una sola postura, sino diferentes visiones de la realidad.

3. Estudio colectivo de casos: en ocasiones un único caso no siempre puede parecer pertinente para comprender un problema general, para ello se puede optar por elegir varios sujetos o escenarios. Con lo correspondiente al estudio colectivo, esta investigación se enmarca en este tipo al componerse de cuatro museos distintos y de dos participantes que aportan información diferente entre ellos, lo que permite visualizar situaciones distintas sobre un mismo tema, las PcDV en museos.

Es primordial precisar que con la elección de los cuatro museos no se pretende representar a todos los museos del país, de la Ciudad de México, ni siquiera los museos pertenecientes a los dos institutos, pero se confía en que se encuentran problemas comunes de ajuste a los procedimientos de inclusión y accesibilidad. A su vez, se permite aprender mucho sobre los procedimientos, trabajos y esfuerzos de inclusión en los cuatro museos.

Se procuró que la selección de los cuatro museos abordara situaciones similares como las temáticas, el origen de su administración y la relevancia cultural en el país. De igual manera se buscó que fueran distintos como en la forma de acceder a ellos, la ubicación, los programas y las estrategias que emplean. Como se mencionó anteriormente no se busca la representatividad de todos los museos, ni desde luego generar una base estadística que genere interacciones entre las actividades incluyentes, el centro y las experiencias de los visitantes.

El estudio de caso se realiza con el apoyo de dos personas con discapacidad visual, las cuales participan en las observaciones y entrevistas, además se realizan entrevistas al personal de museo, esto se ve más a expresamente en la descripción del trabajo.

#### **4.4 Contexto**

Es sustancial mencionar que los cuatro museos que aquí participan ofrecen visitas guiadas a PcD, pero éstas deben ser agendadas previamente, lo que implica que el personal del museo prepare algún material o estrategia específica para dar atención, pero en esta investigación no se busca ver cómo funciona esas medidas, sino conocer cómo interactúan los visitantes casuales con el museo, es decir, sin que exista una medida extraordinaria para lograr su acercamiento con las colecciones. A continuación, se describe el contexto de cada museo en el cual se desarrolla la investigación:

## Museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia

- *Museo Nacional de Antropología (MNA)*

Ubicado en la 1ª sección del Bosque de Chapultepec, el MNA fue inaugurado en 1964, con el objetivo de ayudar a consolidar el proyecto de nación, contribuir a la memoria colectiva y al sentido de pertenencia para todos los mexicanos.

Durante el mandato de Adolfo López Mateos fue Jaime Torres Bodet quien encamina el proyecto de creación de un museo que a partir del pasado proyecte hacia un México más educado y conocedor de sus raíces. Es así que a partir de 3 criterios se comienza el MNA:

- a) El enriquecimiento, registro, conservación y manejo del patrimonio cultural mexicano
- b) La producción y divulgación del conocimiento científico
- c) La enseñanza popular del mundo indígena, es decir, permitir la accesibilidad de los conocimientos a todas las personas.

Museo Nacional de Antropología	
<p>Ubicación: Av. Paseo de Reforma y Calzada Gandhi, en la 1ª sección del Bosque de Chapultepec, Miguel Hidalgo, 11560, Ciudad de México.</p> <p>Transporte público: Metro Auditorio o Metro Chapultepec</p>	<p>Horarios: De martes a domingo de 09:00 a 19:00 hrs.</p> <p>Tarifa a las exposiciones permanentes: \$70.00 MX, excepto mayores de 60 años, menores de 13 años, maestros, estudiantes y personas con discapacidad.</p> <p>Los domingos la entrada es gratuita para todo público.</p> <p>Tarifa de las exposiciones temporales: entrada libre</p>
<p>Tipo de exposiciones</p>	<p>El MNA cuenta con una amplia oferta en su exposición permanente, la cual se conforma de 11 salas destinadas a la Arqueología y 11 salas enfocadas en la Etnografía, cada una de ellas a cargo de un curador responsable del resguardo, investigación y conservación de los objetos pertenecientes. Las exposiciones permanentes están a cargo del MNA.</p> <p>En cuanto a las exposiciones temporales, éstas responden al departamento de "Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones" del INAH, es decir, está a cargo de otra administración. Las exposiciones temporales del museo se renuevan</p>

	frecuentemente y presenta desde exposiciones amplias como “Códices de México”, hasta exposiciones pequeñas centradas en un único objeto como “La máscara de Calakmul. Universo de jade”
Educación	A través del departamento “Comunicación educativa” el MNA tiene como misión acercar los contenidos museísticos, en específico a los escolares de educación básica. Para ello ofrece múltiples actividades: interactivos, visitas guiadas a grupos escolares, material didáctico “Guía-T” con adecuaciones según el grupo de edad al que corresponda y talleres complementarios.  Para el público en general el museo ofrece visitas guiadas gratuitas de martes a sábado.
Accesibilidad e inclusión	En este rubro el MNA ofrece de manera gratuita el préstamo de sillas de ruedas, además cuenta con elevador y salva escaleras, los cuales deben ser solicitados al personal de seguridad del recinto.  Respecto a las actividades, en su oferta de talleres complementarios dispone “para grupos de educación especial materiales de <i>foam</i> ”.  En el caso de la difusión, el MNA dispone de un sitio web accesible, el cual puede ser consultado por personas con algún tipo de discapacidad sensorial o motriz.

Cuadro 4. Museo Nacional de Antropología

Fuente: Museo Nacional de Antropología [MNA]. (s. f). Recuperado de <http://www.mna.inah.gob.mx/index.html>

- *Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec (MNH)*

Es el segundo museo más visitado de México. Se inaugura el 27 de septiembre de 1944 en el antiguo Castillo de Chapultepec.

Más allá de su amplia oferta cultural, el recinto es de un gran valor histórico, pues ha sido testigo desde sus inicios de múltiples momentos claves que marcaron el rumbo de la historia del país. Entre los más importantes se encuentra su papel como Colegio Militar durante la intervención estadounidense de 1846-1848. Al considerarlo un punto clave, el ejército estadounidense avanzó hasta el Castillo y el 13 de septiembre de 1847 bombardearon el recinto en la llamada Batalla de Chapultepec. En esta batalla participaron los alumnos del Colegio Militar, entre los que destacan los “Niños Héroe”, y aunque el ejército mexicano perdió dicha batalla la historia permaneció para reforzar la idea de nación.

Posteriormente el recinto se utilizó como hogar de varios mandatarios como Maximiliano y Carlota de Habsburgo, Francisco I. Madero, Plutarco Elías Calles, entre otros. Fue hasta el mandato de Lázaro Cárdenas en 1939 que se crea el INAH y a su vez se proclama al Castillo de Chapultepec como patrimonio nacional, para que en él se diera el nuevo museo, dedicado exclusivamente a la historia de México. De esta manera surge el Museo Nacional de Historia, emblema y sitio obligado para la construcción y trasmisión de la memoria histórica del país.

Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec	
<p>Ubicación: Primera sección del Bosque de Chapultepec, Miguel Hidalgo, 11560, Ciudad de México.</p> <p>Transporte público: desde el Metro Chapultepec existe un acceso directo.</p>	<p>Horarios: De martes a domingo de 09:00 a 17:00 hrs.</p> <p>Tarifa: \$70.00 MX, excepto mayores de 60 años, menores de 13 años, maestros, estudiantes y personas con capacidades diferentes. Los domingos la entrada es gratuita para todo público.</p>
Tipo de exposiciones	<p>A través de diversas pinturas, numismática, documentos, mobiliario e indumentaria de algunos personajes históricos que expone el MNH en sus 12 salas permanentes, aborda diferentes etapas de la historia de México, desde sus orígenes en la Nueva España, pasando por los movimientos sociales y políticos de la Independencia y Revolución Mexicana, así como las distintas intervenciones extranjeras que sufrió el país en los siglos XIX y XX. Además de las 22 salas con las que cuenta el Alcázar, dedicadas a la reconstrucción de la vida en el segundo imperio, el Porfiriato, entre otras y una sala enfocada a la batalla de Chapultepec</p> <p>Conjuntamente el MNH dispone de varios espacios dedicados a exposiciones temporales que se exhiben más de dos meses, que se pueden enfocar en un único personaje como “Zapata en Morelos” o abordar diferentes épocas desde un punto en común como la exposición “Hilos de Historia”.</p>
Educación	<p>El MNH dispone de dos departamentos que trabajan este rubro: el departamento de “Servicios escolares” atiende exclusivamente a grupos escolares de primaria y secundaria, y el departamento de “Promoción cultural” está a cargo de grupos pertenecientes a la sociedad civil y de nivel licenciatura. Ambos departamentos ofrecen visitas guiadas de manera gratuita.</p> <p>Una característica del museo es que no permite el acceso a las salas con lápiz o algún otro instrumento que permita copiar los cedularios, y aunque actualmente las personas disponen de aparatos tecnológicos el museo pone a su disposición en su sitio web el</p>

	apartado “¿Te lo dejaron de tarea?” con el cedulario, biografías y efemérides de las distintas salas.
Accesibilidad e inclusión	Con respecto a la accesibilidad, el museo se encuentra en la cima del cerro de Chapultepec y para llegar al museo es necesario recorrer un camino cuesta arriba que debe ser recorrido a pie o a bordo del tren. Para las personas con discapacidad el museo dispone de un elevador que llega al área del Alcázar.

Cuadro 5. Museo Nacional de Historia

Fuente: Museo Nacional de Historia [MNH]. (s. f). Recuperado de [http://www.mnh.inah.gob.mx/index\\_2.html](http://www.mnh.inah.gob.mx/index_2.html)

### Museos del Instituto Nacional de Bellas Artes

- *Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA)*

En México el MPBA es el recinto más importante dedicado a la difusión y resguardo de las obras artísticas, no sólo por la cantidad de visitas que recibe al año, sino también porque su valor se remonta a sus orígenes, cuando el entonces presidente de la República, Porfirio Díaz, en conmemoración al centenario de la Independencia de México manda a construir el Nuevo Teatro Nacional. De esta manera en 1904 se inicia la construcción del ahora Palacio de Bellas Artes, los trabajos paran en 1910 cuando estalla la Revolución Mexicana. No fue sino hasta 1928 que se reanudan los trabajos, los cuales concluyen 1934. En este último año el recinto recibe el nombre de Palacio de Bellas Artes.

Con su inauguración el 29 de septiembre del mismo año inicia actividades formales como Museo de Artes Plásticas, siendo así el primer museo dedicado al arte en México. Su acervo incluía desde piezas artísticas del siglo XVI hasta obras de muralistas reconocidos como Diego Rivera y Clemente Orozco, a su vez contaba con un Museo de Arte Popular, entre otras salas destinadas a la estampa mexicana y la escultura mesoamericana.

Con la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes y la creciente ola de nuevos museos se da una reorganización en el acervo cultural del museo, dando origen en 1968 al Museo del Palacio de Bellas Artes, espacio ineludible del contexto cultural mexicano.

Museo del Palacio de Bellas Artes				
Ubicación:	Eje Central	Lázaro Cárdenas	Del.	Horarios: De martes a domingo de 10:00 a 18:00 hrs.
esquina	con Avenida Juárez.			Tarifa: \$60.00 MX acceso a las exposiciones, excepto

<p>Cuauhtémoc, Ciudad de México. Transporte público: Metro, Metrobus y Trolebús estación Bellas Artes.</p>	<p>INAPAM, empleados de Conaculta e INBA, maestros, estudiantes. Los domingos la entrada es gratuita para todo público.</p>
<p>Tipo de exposiciones</p>	<p>Exhibe de manera permanente 17 murales de seis importantes artistas mexicanos: Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo, Jorge González Camarena, Manuel Rodríguez Lozano y Roberto Montenegro.</p> <p>Respecto a su oferta temporal, el museo presenta múltiples y grandes exposiciones que en los últimos años han generado gran audiencia, en este año presentó dos de las exposiciones más taquilleras y que rompieron records: “Leonardo Da Vinci y la idea de la belleza” y “Miguel Ángel Buonarroti un artista entre dos mundos”. Ambas exposiciones representaron un gran trabajo por parte del equipo del MPBA al trabajar de manera conjunta con otros museos y con las plataformas web disponibles.</p>
<p>Educación</p>	<p>A diferencia de los museos anteriores, el MPBA atiende este rubro desde el “Departamento de mediación y programas académicos” a través del programa “Visitas para todos” en el cual oferta de manera gratuita visitas sobre la Historia y Arquitectura del Palacio de Bellas Artes, así como de los murales que este resguarda.</p> <p>Para las exposiciones temporales el MPBA dispone de micrositos web con contenidos sobre la exposición: el artista, la colección y la cartelera de las distintas actividades programadas, además de contar con apoyos de audios en la aplicación para dispositivos móviles “<i>Spotify</i>”.</p>
<p>Accesibilidad e inclusión</p>	<p>El museo cuenta con servicio de elevador y rampas eléctricas en cada uno de sus accesos, así como rampas para personas con discapacidad.</p>

Cuadro 6. Museo del Palacio de Bellas Artes  
Fuente: Museo del Palacio de Bellas Artes [MPBA]. (2016). Recuperado de <http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/>

- Museo Nacional de San Carlos (MNSC)

El MNSC es un espacio dedicado a difundir el arte europeo de los siglos XV a XX. En sus orígenes, el museo fue conocido como el Palacio del Conde de Buenavista, posteriormente fue un edificio dedicado a la Tabacalera mexicana y a la Lotería Nacional. Asimismo, fue parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, albergando la Escuela Nacional Preparatoria No. 4. Finalmente, en 1968 el Instituto Nacional de Bellas Artes le asigna la función de resguardar la colección de arte europeo.

Museo Nacional de San Carlos	
<p>Ubicación: Puente de Alvarado No. 50. Tabacalera. Del. Cuauhtémoc, 06030, Ciudad de México.</p> <p>Transporte público: Metro Revolución e Hidalgo y Metrobus Plaza de la República, Revolución y Museo de San Carlos.</p>	<p>Horarios: De martes a domingo de 10:00 a 18:00 hrs.</p> <p>Tarifa: \$45.00 MX acceso a las exposiciones, excepto INAPAM, personas con discapacidades físicas, maestros, estudiantes. Los domingos la entrada es gratuita para todo público.</p>
<p>Tipo de exposiciones</p>	<p>La exposición permanente abarca un periodo de casi seis siglos, en los que se desarrollaron diversos estilos artísticos cuyos límites formales y temporales resulta difícil precisar, debido a las circunstancias económicas, políticas y religiosas de cada región o país.</p> <p>En cuanto a las exposiciones temporales, estas se encuentran en constante movimiento. Algunas exposiciones presentadas son bastantes taquilleras, por ejemplo, la próxima exposición que llegará al museo, presentando el trabajo de Goya, artista emblemático y que marcó pauta.</p>
<p>Educación</p>	<p>El MNSC cuenta con el departamento de Servicios Educativos, cuya misión es “contribuir a que la función educativa del museo se materialice eficazmente ante una audiencia de diversas edades, niveles y habilidades, mediante la planificación y desarrollo de experiencias significativas para cada uno de ellos, así como a través de los servicios y otros recursos lúdico-didácticos”.</p> <p>A través de este departamento se organizan las visitas guiadas para escolares y público general. A diferencia de los anteriores, las visitas tienen un costo extra de no más de \$35 MX., además de ser indispensable reservar previamente la visita y los talleres que se ofertan.</p>
<p>Accesibilidad e inclusión</p>	<p>El museo proporciona el préstamo de sillas de ruedas y bastones. Además, permite el acceso a invidentes (PcDV) con perros guías y cuenta con estacionamiento para PcD.</p> <p>En cuanto a la inclusión, el museo dispone de una actividad permanente para que las personas débiles visuales o ciegas puedan disfrutar de algunos contenidos del museo. El programa se llama “Toca una obra de arte” y se realiza con el apoyo de los mediadores del museo, haciendo uso de otros sentidos como el tacto y el oído.</p>

Cuadro 7. Museo Nacional de San Carlos

Fuente: Museo Nacional de San Carlos [MNSC]. (2012). Recuperado de <http://mnsancarlos.com/>

#### 4.5 Descripción del trabajo de campo

El estudio de caso se trabajó desde distintas perspectivas, por lo cual es necesario identificar las fases y elementos que lo conforman:

Fase 1- Visitas físicas a los cuatro museos. Los museos se visitaron uno por día según su posicionamiento en la lista de los museos más visitados del artículo del Universal. Los primeros museos en visitar corresponden a los más populares de cada instituto, después se visitó el museo más concurrido entre los dos últimos, y por último el museo que se encuentra al final del *rankig*. A partir de establecer el orden de visita y de la disponibilidad de los participantes para acudir a los museos las visitas quedaron en el siguiente orden:

	Museo	Día de visita
1	Museo Nacional de Antropología	Sábado 05 de marzo de 2016
2	Museo del Palacio de Bellas Artes	Sábado 07 de mayo de 2016
3	Museo Nacional de Historia Castillo	Sábado 27 de agosto de 2016
4	Museo Nacional de San Carlos.	Sábado 08 de octubre de 2016

Como se señaló anteriormente, no se visitó cada museo en su totalidad. Si no se respondió a diferentes circunstancias, en su mayoría elección de los visitantes, como a continuación se explicita:

Respecto a las salas o exposiciones permanentes, la situación varió dependiendo del museo. En el caso de los museos del INAH, ambos museos son muy extensos y los temas que abordan son muy variados a pesar de que todos giren en torno a una temática general, por ese motivo al llegar al museo se les mencionó a ambos visitantes las salas con las que contaban los museos, a partir de eso ellos eligieron en conjunto qué sala visitar. Del MNA se visitó la sala “Teotihuacán” y del MNH la sala “Niños Héroe”, comentaron que estas salas las eligieron porque ya conocían los temas, principalmente por parte la escuela, pues era el tema que estaban tratando en clase o que se había abordado recientemente.

Por otro lado, en los museos correspondientes al INBA los jóvenes conocían menos sobre los temas que ahí se trataban. En el MNSC, al ser un museo pequeño, la visita se centró en las piezas que llamaban su atención, por ejemplo, al entrar a una sala se les leyó el nombre de todas las obras que ahí se encontraban y ellos elegían en cual detenerse, la

mayoría de las obras tenían títulos que correspondían con la historia de “Los tres Reyes Magos”. Caso distinto a los anteriores fue el que se presentó en el MPBA, este museo no cuenta con salas de exposiciones permanentes, su colección permanente se conforma de los murales que en él se encuentran. La visita a la exposición permanente fue dirigida en todo momento por una guía del museo, por tanto, ella fue quien decidió las obras en las que se detendría todo el grupo.

Es necesario ratificar, que si bien no se visitó todo el museo, las salas o exposiciones permanentes que sí se visitaron representan la situación general de cada museo, pues contrario a otros museos que no forman parte de la investigación en donde algunas salas cuentan con ayudas técnicas especializadas y otras no, estos cuatro casos son representativos de todo el universo que es en su particular cada museo.

Respecto a las exposiciones temporales: Todos los museos que se visitaron contaban al momento de la visita con mínimo una exposición temporal, se decidió que éstas representaban parte del trabajo que hace continuamente el museo y por eso se visitaron. El MPBA y el MNH contaban al momento con dos exposiciones temporales, para lo cual se repitió el procedimiento que se aplicó a los espacios permanentes. Mientras que el MNA y el MNSC sólo contaban con una exposición, así que fue esa la que se visitó.

En estas cuatro visitas se realizó un diario de investigación a partir de la observación en cada uno de los recintos (Ver anexo 1). Al inicio de la investigación se planteaba como método específico la observación no participativa, sin embargo, las condiciones de la visita que se describirán más adelante obligaron a realizar la investigación desde la observación participativa.

La observación es una técnica de recolección de datos, para el trabajo en campo existen dos tipos de observación: observación participativa, como su nombre lo indica, el investigador debe formar parte del contexto donde se estudia, en este caso los cuatro museos. Por lo regular se utiliza para estudiar situaciones diarias como dinámicas sociales de un grupo o persona en particular, como en esta investigación: inclusión de PcDV; mientras que la observación no participativa, en este caso el observador no se introduce en situaciones diarias, el investigador registra lo que observa y se emplea principalmente en estudios de simulación (Munarriz, 1992).

El trabajo consistió en registrar las situaciones que se dieron durante las cuatro visitas a los diferentes recintos. Se registró desde el desplazamiento de los participantes dentro del museo hasta las actividades o prestación de servicios que hizo el personal para el visitante con discapacidad.

Fase 2 - Entrevistas a los participantes (Ver anexo 2). En las investigaciones cualitativas la entrevista es una de las técnicas más utilizadas para recolectar información sobre los participantes, el contexto o cualquier tema que se necesite conocer más a profundidad. La entrevista permite comprender los problemas, situaciones, perspectivas y soluciones desde el punto de vista del participante. La técnica de entrevista tiene varias modalidades: entrevista abierta, entrevista estructurada o cerrada y entrevista semi-estructurada, según sea el objetivo de la misma será la aplicación de una u otra (Flick, 2004).

La entrevista semi-estructurada es utilizada, principalmente, cuando después de la observación existen dudas o aspectos en los que se necesita profundizar. En este caso la entrevista consiste en una guía de preguntas sobre temas considerados relevantes a partir de la observación previa.

Para el estudio de caso, las entrevistas se realizaron posteriores a cada visita y fueron semi-estructuradas para permitir que los participantes se sintieran libres de expresar su experiencia en el museo, y a su vez no se perdiera el objetivo de las visitas. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los mismos.

Es importante aclarar que las observaciones y entrevistas semi-estructuradas a los participantes se hicieron de forma paralela, para rescatar la mayor cantidad de información.

Fase 3- Entrevistas al personal del museo (Ver anexo 3), quienes firmaron un consentimiento informado (Ver anexo 4). Otra modalidad de entrevista es la entrevista estructurada. A diferencia de la anterior, la entrevista cerrada se encuentra más delimitada, el guion de entrevista tiene una estructura y secuencia dirigida por el investigador, las preguntas buscan resolver de manera más exacta y concreta las dudas que se tienen.

Este tipo de entrevista se eligió para aplicarse al personal con el objetivo de conocer más a fondo el trabajo que hacen los distintos departamentos de los museos a cargo de los programas educativos y, en caso de existir, de los programas de inclusión. Se realizaron las

entrevistas a los diferentes encargados de los museos, según su disponibilidad, por esta misma circunstancia no se logró obtener la entrevista a uno de los museos, al no conseguir que los tiempos coincidieran, principalmente por cuestiones de trabajo por parte de los responsables del museo.

El formato de entrevistas para el personal es una adaptación del formato propuesto por la investigación “Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio”.

Para conocer los instrumentos empleados se anexan cuatro ejemplos: MNA-observación (Anexo 6); MPBA- entrevista a Bruno (Anexo 7); MNH entrevista a Iker (Anexo 8) y entrevista al personal del museo (Anexo 9).

#### 4.5.1 Participantes

El presente estudio se realizó con ayuda de dos personas con discapacidad visual-ceguera, quienes firmaron un consentimiento informado, mismo que firmó su madre por ser menores de edad al inicio de la investigación (ver anexo 5). Los participantes son dos adolescentes que viven en Texcoco, Estado de México, ambos jóvenes son ciegos de nacimiento y reciben apoyo educativo por parte del gobierno.

Ninguno de los dos jóvenes había asistido anteriormente a un museo en la Ciudad de México, pero sí participan constantemente en programas culturales, la mayoría enfocados a personas con discapacidad. Han participado en maratones para personas con discapacidad visual y forman un dueto musical.

<b>Nombre (Pseudónimo)</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel académico</b>
<b>Iker</b>	16 años	Preparatoria
<b>Bruno</b>	17 años	Preparatoria

El contacto con ambos participantes se logró por un intermediario, quien a su vez fue el acompañante durante todas las visitas, Romina (pseudónimo) de 23 años. El primer acercamiento consistió en hacer una visita a su casa. Durante la visita se les expuso a grandes rasgos, a ellos y a su madre, el trabajo que se estaba realizando. De igual forma, se les invitó a formar parte del estudio, se les aseguró la confidencialidad y respeto hacia sus opiniones. Al estar de acuerdo se programó una segunda visita para conocer un poco más sobre sus actividades y datos generales que sirvieron de referencia.

## 4.6 Categorías de análisis

El estudio se realiza a partir de tres ejes analíticos: desde el museo, desde los participantes y desde el investigador, para explorar la experiencia que promueve el museo, ya sea de forma explícita o implícita considerando cuatro categorías en común.

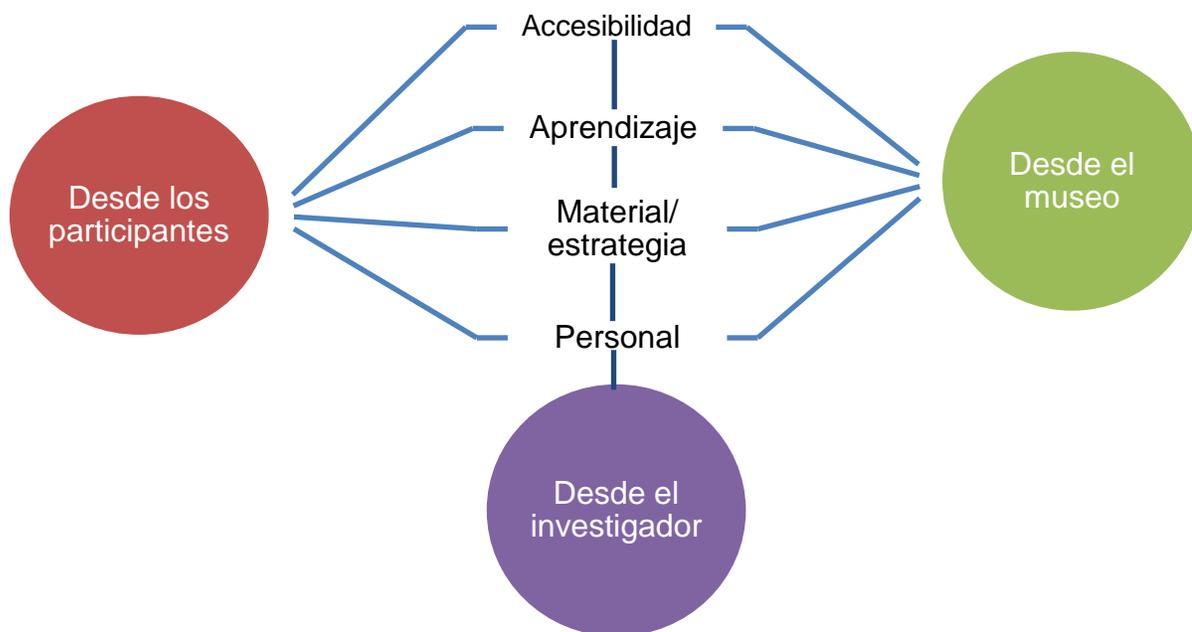


Diagrama 6. Ejes analíticos

Fuente: Espinosa, A., & Bonmatí, C. (Eds.). (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. España: Ediciones Trea.

Gorbeña, S., Madariaga, A. & Rodríguez, M. (2002). *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio

- Desde los participantes: al buscar conocer la inclusión que se da en los museos es indispensable contar con las experiencias y opiniones de quien es el público objetivo. En muchos programas y actividades que se diseñan, no sólo para museos sino para múltiples plataformas sociales, el trabajo se limita a buenas intenciones, que aunque no es malo y al final se agradece, es importante conocer las dificultades y necesidades que tiene la población, lo cual se dará sólo a partir del diálogo con ellos. Por eso, este estudio toma en cuenta la opinión de los participantes, conocer cómo fue su experiencia en el museo, cómo se sintieron, qué les gustó, qué sugerencias tienen a partir de la accesibilidad que ofrece el recinto, la interacción con el personal y con los materiales que éstos ponen a su disposición.

Conjuntamente, y retomando el valor de los museos como agentes educativos (que fue en un inicio lo que llevó a indagar el tema de la inclusión en museos), se aborda el aprendizaje, el aprendizaje en el sentido amplio de la palabra. Al final todos los museos, sin importar su colección, transmiten conocimientos, y aunque no busquen educar o ser una extensión de la escuela, sí generan aprendizajes, formales e informales, con los que las personas saldrán del lugar y en el mejor de los casos, perdurarán en su memoria.

🚦 Desde el museo: en este rubro se identifican las características propias del recinto a partir del grado de autonomía que pueden lograr las personas con discapacidad dentro del mismo. Asimismo, se explora el trabajo de uno de los actores más importantes para generar un espacio incluyente, el personal del museo. Éstos son los primeros en tener contacto directo con los visitantes y mucho de las visitas se ve definido por la forma en que se relacionan con ellos, desde el recibimiento hasta la interacción dentro de las salas, pues aunque la visita a un museo se vive incluso desde antes de llegar al mismo, este aspecto merece un estudio único, y este estudio sólo se centra desde el momento que los participantes llegan al museo y hasta que se retiran del recinto. También se indaga si el museo cuenta con un programa permanente o alguna actividad exclusiva para personas con discapacidad. Además, se estudia el aprendizaje que procura el museo a partir de sus actividades y servicios en general.

🚦 Desde el investigador: este último eje analítico indaga todos los aspectos antes mencionados, pero desde una postura externa y documentada, ya que estos aspectos se encuentran intrínsecamente conectados. Además, desde este punto de vista se contrastan las diferentes versiones y se profundiza en el trabajo que realiza el museo. Es así que cada uno de los elementos mencionados deberán apuntar hacia espacios incluyentes en el que las personas, con o sin discapacidad (como ya se dijo, las adecuaciones para unos pueden generar beneficios a otros), no se sientan intrusos tratando forzosamente de disfrutar lo que también les pertenece, sino que puedan sentirse parte de la cultura, recrearse y vivirla con plenitud.

Antes de continuar con los rubros que se inquirirán, es necesario definir y explicitar las características de cada subcategoría, para lo cual se retoma parte del marco teórico:

## Categorías de los ejes analíticos

Categoría	Descripción
Accesibilidad	<p>La accesibilidad se refiere a la eliminación de barreras físicas, con lo cual se busca que todas las personas puedan ingresar, transitar y permanecer en un lugar de forma agradable, autónoma y segura. Hablar de accesibilidad no sólo es adecuar la infraestructura, también debe haber condiciones para que todas las personas puedan acceder a la información.</p> <p>En los museos se ve la accesibilidad desde el momento en que se encuentra el visitante frente al recinto, las señalizaciones para su acceso deben ser entendibles para todos, al interior del recinto puede haber ayudas técnicas especializadas: rampas (con las características adecuadas), guías táctiles, señalizaciones en sistema braille, audio guías y signo-guías (contar con traductor de lengua de señas involucraría un gasto que muchos de los museos no pueden solventar), y otras adecuaciones que facilitarían la visita a las personas.</p>
Aprendizaje	<p>Desde la perspectiva sociocultural (teoría en la que se enmarca el presente estudio) el aprendizaje y el razonamiento son procesos sociales, es decir, estos ocurren donde se da la interacción de los individuos. Aquí tienen un papel importante las relaciones sociales, la comunidad y la cultura, pues a raíz de la convivencia con el entorno y los contenidos el individuo puede pasar de novato a experto.</p> <p>Durante su visita al museo, las personas pueden aprender y reaprender. La mayoría de las visitas se dan con acompañante, lo que lo hace un escenario de dialogo y discusión. Aunado a eso, las visitas guiadas, los materiales y las estrategias que se emplean durante las visitas fortalecen los aprendizajes.</p> <p>Al ser un espacio de aprendizaje, todos deberían poder acceder a los contenidos. Las personas con discapacidad muchas veces se ven en desventaja al no existir un medio por el cual acceder. Actualmente esta situación está siendo compensada por apoyos y estrategias planificadas por el museo</p>
Material / estrategia	<p>Los museos han encontrado en los materiales y en las estrategias educativas para público específico o para público general, una posibilidad de reforzar sus contenidos.</p> <p>Las propuestas de los museos en cuanto a los materiales incluyen folletos</p>

	<p>informativos, guías didácticas, juegos para interactuar con los contenidos, entre otros. Además, con el auge de las tecnologías, los museos las han utilizado a su favor, han desarrollado visitas virtuales a los recintos, así como artículos, juegos y música que acompañan las visitas en los museos. Todo esto ha generado que las visitas se vuelvan más complejas e interactivas.</p> <p>Mientras que las estrategias se han concentrado en desarrollar: visitas temáticas, en estas la visita se construye a partir de un tema que funciona como hilo conductor de toda la experiencia; visitas dramatizadas, donde uno o más actores abordan un tema o personaje en particular; y por último las visitas guiadas tradicionales realizadas por personal del museo.</p> <p>Para las personas con discapacidad se han desarrollado principalmente materiales como audio guías, video guías, maquetas y cuadros táctiles. Si bien éstos requieren inversión económica, muchos proyectos se han diseñado a partir de la creatividad de personas y grupos interesados en generar espacios más inclusivos.</p>
Personal	<p>En los museos, como en cualquier otro espacio dedicado al entretenimiento y a la educación, el papel que juega cada uno de los actores que están en contacto directo o indirecto con los visitantes es crucial en el desarrollo de la visita. Pese a esto, el personal del museo que más se encuentra en contacto con los visitantes: personal de servicios educativos, personal de seguridad y de intendencia, pueden marcar de manera decisiva la experiencia en el museo.</p> <p>En muchas ocasiones por falta de conocimientos más que por malas intenciones, alguno de los actores antes mencionados puede generar situaciones de exclusión a personas con discapacidad. Por eso es esencial que cada uno de los colaboradores del museo esté capacitado para reaccionar ante diversas situaciones, desde la forma en que se da la bienvenida, se ofrecen los materiales disponibles, se acompaña durante el recorrido y hasta en la despedida de los visitantes.</p>

Cuadro 8. Categorías de los ejes analíticos

Las características de las categorías serán analizadas a detalle, pero no pueden ser analizadas por el mismo método. Por eso, se define la modalidad en que se analizará cada una y se dan algunos indicadores clave que permitirán el estudio:

<b>Categoría</b>	<b>Método de recolección de datos</b>	<b>Indicadores</b>
Accesibilidad	Observación	– Existen señalizaciones claras para los visitantes con discapacidad visual
	Entrevista a los participantes	– Existen apoyos técnicos que faciliten la visita a personas con discapacidad visual
	Entrevista al personal de museo	– Las personas con discapacidad pueden acceder a los contenidos museísticos
Aprendizaje	Entrevista a los participantes	– Existe algún contenido nuevo que les haya llamado la atención – Reconocen algo que ya sabían o conocían
	Entrevista al personal del museo	– Contemplan dentro de su organización el que los visitantes aprenden a partir de su visita – Programas educativos específicos, permanentes o temporales, para las personas con discapacidad
Material / estrategia	Observación	– Disponen de algún material para las personas con discapacidad visual – Tienen alguna programación o actividad para realizar por parte de las personas con discapacidad visual
	Entrevista a los participantes	– El material/actividad les fue útil – El material/actividad les fue atractivo
	Entrevista al personal del museo	– Desarrollan materiales o actividades, permanentes o temporales para las personas con discapacidad visual – Cómo aplican dichos materiales o actividades
Personal	Observación	– La reacción del personal cuando llega una persona con discapacidad visual – Durante el recorrido el personal del museo se acerca a la persona con discapacidad

Entrevista a los participantes	– Cómo se sintieron con la atención del personal
Entrevista al personal del museo	– Capacitan al personal para atender la diversidad de públicos – Los planes que se tienen en caso de llegar una persona con discapacidad

Cuadro 9. Métodos de recolección de datos

#### 4.7 Descripción analítica de los datos

El análisis de los datos se da a partir de un cuadro comparativo entre los comentarios de los visitantes, la información de las entrevistas y los datos recabados a partir de las observaciones, así como el cruce de información con teorías y otras experiencias.

El análisis se presenta por museo, al ser contextos distintos que se ven alterados por factores y avances en diferentes grados. En el siguiente cuadro se explican los códigos de las categorías que se emplean para el análisis:

Códigos de análisis		
Accesibilidad		
Código	Nombre	Descripción
S	Señalizaciones	El museo cuenta con señas (letreros) que informan al visitante sobre los servicios que ofrece, los espacios o áreas que los componen, las medidas de seguridad e indicaciones para la circulación.
DU	Diseño universal	El museo dispone de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Incluye las ayudas técnicas para PcD cuando se necesiten.

AC	Acceso a contenidos	El museo promueve el uso de materiales de lectura en sistema braille u otros formatos accesibles que permiten conocer la información que presenta.
M	Movilidad	El museo genera adecuaciones arquitectónicas para que las PcD tengan acceso a todo el recinto y puedan desplazarse dentro del mismo de forma segura, independiente y sencilla.
C	Confortabilidad	El museo favorece un recorrido agradable, seguro y fácil por todo el lugar.
<b>Aprendizaje</b>		
<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>
CP	Conocimientos previos	Conjuntos de saberes que posee el visitante sobre el museo y la temática sin la guía y ayuda de otras personas.
CA	Conocimientos adquiridos	El visitante obtiene un nuevo conocimiento o información en interacción con el espacio, las herramientas y las personas que se encuentran en el museo.
TI	Tema de interés	El visitante muestra preferencia hacia un objeto, una persona, un espacio, una actividad, etc.
AS	Aprendizaje situado	El museo, a partir de la interacción con la colección, el espacio y/o el personal procura el aprendizaje de los visitantes.
<b>Material / estrategia</b>		
<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>
ME	Material educativo	El personal del museo desarrolla instrumentos o herramientas digitales, impresas o de relieve para apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje, puede ser visual, táctil o sonoro.

EE	Estrategia educativa	El museo organiza actividades para favorecer la comprensión de las exhibiciones, así como apoya en la interpretación de los temas de las exposiciones; y/o establece una relación de éstos con programas escolares. Un ejemplo serían las visitas guiadas
AE	Actividad enfocada a PcDV	Existen en el museo actividades creadas particularmente para que las PcDV puedan acceder a los contenidos.
IM	Interacción con el material	Los visitantes se relacionan (utilizan) con los materiales que proporciona el museo.
EM	Empleo de material	El personal del museo establece pasos a seguir o sugerencias de cómo utilizar los materiales del museo.
<b>Personal del museo</b>		
<b>Código</b>	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>
RP	Reacción del personal	El personal del museo realiza alguna acción, comportamiento, gesto o comentario al percibir la presencia de los visitantes con discapacidad, el cual puede no ser necesariamente compartido con el visitante.
IPM	Interacción con el personal del museo	Personal del museo y visitantes se comunican. Por ejemplo, el personal del museo da instrucciones o recomendaciones.
CP	Capacitación del personal	El personal del museo recibe capacitación para interactuar con PcDV que visiten el museo, a través de talleres, cursos o documentación.
PA	Planes de acción para PcDV	El personal del museo establece recorridos, rutas de entrada y evacuación, actividades y acciones para llevar a cabo durante la visita de PcDV.

Cuadro 10. Códigos de análisis

El análisis se realiza por cada museo y en cada uno se hace a través de las categorías, ya que los contextos son variados. Además, se aborda según los ejes analíticos que antes se mencionaron. En algunos casos, principalmente por falta de información, no se presentan los tres ejes, pues algunas categorías no podían aplicarse a todos los museos, o la poca información que brindaban los participantes, por sus características propias, al ser tímidos, no permiten profundizar. Además, algunas situaciones eran muy similares y abordar los tres ejes analíticos en todos los apartados implica repetir información.

No obstante, es importante mencionar que en varios museos las situaciones son similares y para no ser repetitivo se resaltan únicamente las características más importantes de cada uno que aporten a la discusión. Por ejemplo, el MNA presenta cedulaario en braille, en cambio, el MNH no cuenta con cedulaario en braille. Sin embargo, el MNH cuenta con ascensor para el uso de PcD, cosa que no sucede, y que tampoco es necesario, en el MNA.

Por ello, se considera que hacer énfasis en ambos podría generar que el lector sienta repetitiva la información, aunque sí se harán algunas menciones importantes en caso de ser necesario. Esto mismo permite rescatar la esencia de cada museo y ubicar de mejor forma el trabajo que cada uno realiza para generar y promover espacios inclusivos para las PcD.

#### 4.7.1 Instituto Nacional de Antropología e Historia

##### *Museo Nacional de Antropología*

Para comenzar el análisis es necesario tomar en cuenta dos aclaraciones: la primera es recordar que los espacios de exposición permanente y temporal pertenecen a administraciones diferentes, lo que implica condiciones distintas de trabajo, aunque se comparta el lugar. La segunda aclaración tiene que ver con la entrevista al personal del MNA, ya que fue la única que no se concretó en ningún momento. Sin embargo, parece importante retomar algunos comentarios hechos durante entrevistas etnográficas, con un miembro del equipo de trabajo de cada espacio expositivo.

La visita se llevó a cabo el sábado 05 de marzo de 2016 con una duración aproximada de dos horas. Esta experiencia fue la primera vez en que los participantes acudieron a un museo. Los espacios visitados fueron:

1. Exposición permanente, se visitó la sala “Teotihuacán”, en la que se aborda la cultura Teotihuacana a través de mapas, cedularios, originales y réplicas de restos arqueológicos, etc.

2. Exposición temporal “Río Congo. Artes de África Central”. La exposición presentó piezas de arte africano como máscaras y textiles. En la última parte de la exposición se encontraba la sala de mediación, un espacio con réplicas a escala de instrumentos musicales, así como otras réplicas e información adicional con los que el visitante podía interactuar.

Durante la visita se presentaron algunas reacciones por parte de otros visitantes, todas sucedieron en las dos primeras secciones de la exposición: dos visitantes que ingresaron a la exposición temporal después de nosotros se detuvieron a ver cómo Iker y Bruno leían los cedularios braille. Una joven al ver a Iker leer el cedulario en braille le dio un ligero golpe a su acompañante para que volteara a ver a Iker; además una señora le dijo a su hijo de menos de diez años - ¡Ves, ellos no ven, tú deberías agradecer que tienes todo y que sí ves!

<b>Accesibilidad</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal del museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Señalizaciones</b>			<p>“Al no ver alguna señalización que guiara el camino del estacionamiento a la entrada del museo, preguntamos a un vendedor por dónde entrar” (Ingrid)</p> <p>“En la sala introductoria, debajo del videoguía, había seis recuadros que hacían alusión a las diferentes discapacidades” (Ingrid)</p>
<b>Diseño Universal</b>	<p>“Tocar las esas de braille (cedulario braille)” (Bruno)</p>	<p>“Las exposiciones temporales son un espacio independiente a las permanentes, en las temporales tratamos de generar exposiciones en las que todas las personas con o sin discapacidad puedan acceder” (Personal de temporales, PT)</p> <p>“Tenemos braille y videos en Lengua de Señas Mexicana, aunque no en toda la exposición” (PT)</p>	<p>“En la primera sala de la exposición temporal existen varios dispositivos con un mismo mensaje: ¿qué es el Río Congo? ¿Dónde se ubica? ¿qué encontraremos en la exposición?, todos en dos cedularios escritos en español, dos cedularios en braille, un videoguía en Lengua de Señas Mexicana (LSM)” (Ingrid)</p> <p>“En la sala de mediación se encontraba la réplica de un tambor con una <i>tablet</i> que al tocarla emitía el sonido de un tambor real” (Ingrid)</p>
<b>Acceso a Contenidos</b>	<p>“Era un poco difícil de entender...pues porque las palabras eran difíciles” (Bruno)</p> <p>“Pues mucho por los textos (cedulario en braille) ...el nombre de las culturas, esas sí como que a veces sí me tardaba en leerlo todo y no le entendía a veces” (Iker)</p>	<p>“En alguna exposición tuvimos folletos con la información de la exposición en español y en braille, esos se los podía llevar la gente” (PT)</p>	<p>“La guía táctil se recorría únicamente el perímetro de la exposición, las vitrinas centrales no tienen braille, ni guías que pasen por ahí” (Ingrid)</p> <p>“Bruno e Iker tocaron las réplicas de las figurillas, cada elemento tiene un significado, la explicación se encuentra en un cedulario móvil que les lee Romina” (Ingrid)</p>
<b>Movilidad</b>	<p>“Había rampas y escaleras, pero sí era fácil de entrar...en la entrada había escaleras, que no estaban muy altas, pero si traes sillas de ruedas pues no puedes” (Iker)</p>	<p>“En realidad las salas son espaciosas y cualquier persona puede transitar sin problemas por ellas” (Personal de permanentes, PP)</p>	<p>“Subimos unos escalones, porque la rampa estaba del otro lado y tenemos que rodear las escaleras para llegar a la rampa” (Ingrid)</p>

Confortabilidad	<p>“Cuando estábamos formados para entrar el sol quemaba un poquito” (Bruno)</p> <p>“Tardamos un poco para entrar (el estacionamiento estaba saturado y hacía mucho sol...hubiera estado bien una sombra (en la entrada principal)” (Iker)</p>		<p>“Está muy fuerte el calor y quema mucho el sol” (Romina)</p>
-----------------	--	--	---

Cuadro 11. MNA-Accesibilidad

### Desde los participantes:

Parte fundamental de la experiencia en el museo se da a partir de la interacción con los objetos y los guías, pero en el caso del MNA, donde no se cuenta con personal para realizar el trabajo de mediación, la posibilidad de interacción recae sobre la exposición misma, mayormente sobre los cederarios, ya que es a partir de ellos que el visitante busca profundizar y comprender las piezas exhibidas. Sin embargo, en los casos que aquí se presentan el uso de términos desconocidos y/o complejos para los visitantes provoca una alteración en su comprensión de la exposición. Es por ello que “(t)oda exposición debe permitir al menos tres (niveles de) lecturas: para especialistas (información nueva o que invite a la discusión), para el público general (información para acercarse al tema y comprender parte del mensaje expositivo, sin perder objetividad o provocar incomodidad en el visitante) y para el público infantil (ejemplos o vinculación con otros temas de la vida diaria). (Además) la redacción de los textos debe ser clara y su vocabulario accesible” (Dever y Carrizosa, 1999).

### Desde el investigador:

Dentro del contexto del museo, una parte importante de la experiencia depende directamente de una señalización adecuada. Para Gándara (2016) existe una relación directa entre la posibilidad que tiene el público para orientarse en el espacio y la relación con el acceso a contenidos. El mismo autor afirma que la falta de orientación espacial es “en ocasiones (...) responsable de que los públicos se queden sin ver aquello que era el elemento más importante del sitio”. En los ejemplos anteriores se muestra el trabajo que desde las exposiciones temporales se ha desarrollado al respecto, ya que el espacio cuenta

con una guía de suelo que orienta la visita de las PcDV por las salas, lo que facilita su desplazamiento y les permite acceder a cierto contenido de la exposición. Si bien la guía de piso no pasa por toda la exposición, sí facilita acceder a los puntos donde pueden obtener más información y algunos ejemplos de todo aquello por lo que no pasa. Lo contrario sucede en la sala permanente donde la falta de orientación no posibilita que el público construya una propuesta de recorrido y pase por alto algunas piezas, sin dejar de lado que no facilita el acceso a contenidos para PcDV.

Otro tema importante es el uso de pictogramas, los cuales son un código regulado e intuitivo, como el Símbolo Internacional de Accesibilidad (SIA) “que ha sido utilizado para promover la creación de espacios accesibles en función de criterios fiables y conocidos, de tal forma que cualquier persona al ver el SIA en un recinto identifique que en ese espacio hay un control sobre las normas de accesibilidad (Corporación Ciudades Accesibles, 2014, p. 23)”. En la exposición temporal el uso de pictogramas incluye éste y otros, que permite a los visitantes identificar las posibilidades que tiene el espacio para diversos colectivos de PcD, al habilitar algunas ayudas técnicas. Aunque la señalética hace alusión a múltiples discapacidades, sólo se enfoca este análisis en las ayudas que procura la exposición temporal para discapacidad visual que permiten el acceso a contenidos como cedulario braille, signoguías y réplicas de algunas piezas, en las cuales profundizaré más adelante.

<b>Aprendizaje</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Conocimientos previos</b>	<p>“I- ¿Había algún tema del museo del que tú ya supieras algo? B- Las pirámides de Teotihuacán...que estaban muy altas.” (Bruno)</p> <p>“I- ¿Consideras que podías andar libremente dentro del museo? Ik- No, había muchas cosas valiosas, pues es un museo...se pueden romper” (Iker)</p> <p>“I- ¿Conocías algunos de los temas del museo? Ik- De Teotihuacán, que era una de las culturas antiguas, de las más importantes de América, tenía dos pirámides: del Sol y la Luna” (Iker)</p>		<p>“Les mencioné todas las salas a Bruno e Iker y pregunté qué sala les gustaría visitar, ambos se decidieron por la sala “Teotihuacán”, Iker explica que una vez fueron a Teotihuacán porque los mandaron de la escuela y que le gustaba el tema” (Ingrid)</p>

<b>Conocimientos adquiridos</b>	“I- ¿Hubo algo que no conocieras del museo o de los temas? Ik- Lo de las máscaras en forma de corazón, que con objetos representaban a sus dioses o que hacían sacrificios por ellos.” (Iker)		
<b>Tema de interés</b>	“I- ¿Qué te gustó más de la visita? Ik- La historia de ese lugar, la cultura que estaban tratando y las esculturas que toqué (exposición temporal)” (Iker)		
<b>Aprendizaje situado</b>	“Las máscaras, porque venía de eso en los textos y las toqué y pues entendía más de lo que me estaban explicando, de las formas y así” (Iker)		“En la sala de mediación: Iker presta atención a la información de las bocinas mientras que Bruno interactúa con la réplica de las máscaras” (Ingrid)

Cuadro 12. MNA-Aprendizajes

### Desde los participantes:

Para Vygotsky (1934/1986), el aprendizaje se da en espacios de interacción con el ambiente (el museo) y el resto de los agentes educativos (personas). Sin embargo, toda persona posee un conjunto de saberes académicos y sociales que le permiten interactuar de una u otra forma en diferentes escenarios. En este caso, los visitantes muestran dos tipos de aprendizaje: académicos, al hacer referencia de datos históricos sobre Teotihuacán y su cultura; y conocimientos sociales, al mencionar que en los museos se encuentran cosas valiosas que se pueden romper.

El caso del conocimiento social es interesante, ya que ninguno de los dos participantes había visitado anteriormente algún museo y aun así Iker se refiere a él como un espacio donde los objetos valiosos son lejanos a él. Algo similar sucede en el estudio realizado por Kantor (2006, p.168) al preguntar a un grupo de visitantes “¿Qué conceptos, imágenes, sentimientos le sugiere la palabra ‘museo’? (a la que algunas personas respondieron:) viejo cerrado, difícil, serio, quieto, cosas, polvo, pasado, aislamiento, silencio, prohibido, dolor de piernas”. Una respuesta a lo anterior puede ser el contexto en el que se desenvuelven los individuos y los conocimientos compartidos que se generan en ellos a partir de la experiencia de otros. Otra opción puede ser la imagen misma que el museo proyecta como “sitio sagrado o de elite”.

<b>Material / Estrategia</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Material educativo</b>	<p>"I- ¿Hubo algo que te ayudara a conocer mejor los contenidos de la exposición?</p> <p>B- la cantimplora, el cuchillo, la panza (esculturas táctiles del espacio de mediación)" (Bruno)</p>	<p>"Para visitas de grupos de PcD contamos con réplicas de algunos objetos de la colección" (PP)</p>	
<b>Estrategia educativa</b>		<p>"Tenemos visitas guiadas para grupos especiales, casi siempre llegan de los Centro de Atención Múltiple (CAM)" (PP)</p> <p>"Las visitas guiadas pueden ser incluso a dos personas, hemos tenido visitas para personas ciegas que era planeada para un grupo de 12 y sólo llegaron dos, y así la dimos" (PP)</p>	<p>"La última parte de la exposición temporal era una sala de mediación, la sala se componía de cuatro núcleos principales: el primero era la introducción a la sala, en este espacio ubicado de lado derecho de la entrada, junto a la pared, había cedulario braille con información sobre la sala y lo que en ella se encontraba. El segundo núcleo se encontraba al centro de la sala, eran dos mascarar reproducidas a escala mayor, las máscaras disponían de diferentes texturas y estaban hechas en madera. Los visitantes podían ajustar la altura de las máscaras al bajar y subir el mecanismo que las sujetaba, además al colocarse frente a las máscaras, como si se las colocaran en el rostro, se activaba un relato el cual se podía escuchar en unas bocinas integradas en las máscaras y se podían ver a través de unos lentes de realidad virtual que también tenían las máscaras. El tercer núcleo eran otras reproducciones a escalas de dos figurillas con elementos magnetizados que aludían a los elementos espirituales propios de las culturas del Río Congo, para explicar las figurillas contaban con un cedulario móvil impreso. Al costado de la base donde se encontraban las figurillas había dos asientos en los que los visitantes se podían sentar y escuchar una reflexión sobre los ancestros. Por último, en el último núcleo se encontraban dos réplicas de instrumentos musicales empleados por miembros de las culturas del Río Congo, un tambor y una especie de guitarra grande, estos instrumentos se podían tocar y para conocer el</p>

			sonido que emitían contaban con <i>tablets</i> integradas a la réplica. Sin embargo, estos dispositivos no funcionaban el día de la visita, pero aun así los visitantes los tocaron y pudieron sentir las texturas y conseguir un poco del sonido que emitía el tambor al tocarlo.
<b>Actividad enfocada a PcDV</b>	“I- ¿Y los textos en braille? Ik- Estaba bien, pero debería haber más, porque primero uno leía el resumen y luego el otro el comienzo (de la información en cedulaario) (Iker)	“Tratamos de que con los materiales conozcan más sobre la colección del museo” (PP)	“En la cuarta sala de la exposición temporal, había algunos cedularios braille con su respectivo cedulaario en español. Romina les pidió que leyeran lo que decía para comparar la información, al leer nos percatamos de que no correspondía la información de los cedularios” (Ingrid)
<b>Interacción con el material</b>	“I- ¿Por qué las máscaras te gustaron más? B- Por la forma y porque la pude tocar” (Bruno)		“Entramos a la sala de medicación de la exposición temporal, Iker u Bruno leyeron las cédulas en braille, al estar frente a las máscaras las tocaron y escucharon los audios, identificaron texturas y reconocieron algunas formas” (Ingrid)
<b>Empleo de material</b>			

Cuadro 13. MNA-Material/Estrategia

### Desde los participantes:

Azcona afirma que “la combinación entre información verbal, acceso táctil y sonido es una de las claves de los programas para las personas ciegas o con deficiencia visual” (2011, p.110). En la exposición temporal del MNA, por ejemplo, los participantes pudieron acceder a los contenidos a través de sus sentidos, al estar en contacto con replicas a escala de algunas piezas y audios con algunas reflexiones en torno a la exposición, así como cedulaario en braille que les permitió profundizar en el tema.

### Desde el investigador:

Si bien el cedulaario permitió a los participantes conocer más sobre los contenidos, el error que se encontró en uno ellos, al no coincidir la información, hizo notoria la necesidad de involucrar a los colectivos por los que se trabaja, ya que son ellos los que mejoran la experiencia.

Pese a lo anterior, el espacio de exposiciones temporales responde a las características del diseño universal, al no excluir el uso de ayudas técnicas necesarias para las PcDV, como el braille o las guías táctiles (CDPCD, 2006). Además de esto, resalta el uso de la tecnología a favor de espacios incluyentes. García (2014, p. 798) afirma que “el uso de la incorporación de las nuevas tecnologías al proyecto museográfico (...) es una experiencia (...) positiva, necesaria y enriquecedora, tanto para los visitantes como para la gestión de los museos” ya que permite romper con las barreras de acceso a contenidos. Sin embargo, la falta de mantenimiento a los dispositivos también puede ser un obstáculo o limitación para acceder a la experiencia, pues no en todos los casos es necesario, como en la réplica del tambor, pues éste es un instrumento musical que por sí mismo ya emite un sonido. Reflexionar sobre cuándo y cómo utilizar las tecnologías también es necesario.

En la exposición permanente no se cuenta con algún material o estrategia para dar atención a PcDV, salvo con reservación previa.

<b>Personal del museo</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Reacción del personal</b>			“El policía de la entrada a la exposición temporal nos abrió la puerta para que ingresáramos”
<b>Interacción con el personal del museo</b>			“Un policía se acercó amablemente a comentar que del lado derecho se encuentra la exposición temporal” (Ingrid)  “Pregunté a una señorita del módulo de visitas guiadas si tenían una visita para ese día y me dijo- no, aquí es sólo para turistas- “(Ingrid)
<b>Capacitación del personal</b>		“En realidad hay alguien que se dedica exclusivamente a ese tema, en las últimas exposiciones hemos trabajado con algunos especialistas que capacitan al personal, principalmente a los de seguridad, porque guías no tenemos, sería muy difícil” (PT)	

<p><b>Planes de acción para PcDV</b></p>			<p>“Se da el acceso libre a los visitantes con discapacidad y sus acompañantes, a la exposición permanente” (Ingrid)</p> <p>“Cuando estábamos en la sala de mediación de la exposición temporal las réplicas de los instrumentos musicales no funcionaban, me acerqué a un policía para reportar el problema y me dijo que la persona encargada de mantenimiento no venía los sábados” (Ingrid)</p>
--	--	--	---

Cuadro 14. MNA-Personal del museo

**Desde el museo:**

Para hacer de un museo un espacio accesible es necesario que cuenten con un personal de base que realice este trabajo, para ello han recurrido a especialistas externos que apoyen en el desarrollo de los materiales, estrategias y planes de acción para la atención de públicos con discapacidad. En España, por ejemplo, existen Organizaciones Nacionales No Gubernamentales (ONGs), como la Asociación Comité Español para el Arte y la Creatividad de Personas con Discapacidad que trabaja con espacios culturales para dar capacitación al personal que está a cargo de la atención de los visitantes, principalmente a los guías de museos (Espinosa y Guijarro, 2005). No obstante, la capacitación no debe limitarse a los guías, debe llegar a todo el personal del museo como en el caso de las exposiciones temporales del MNA.

*Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec*

Antes de presentar el análisis de la experiencia que implicó la visita al MNH es importante hacer las siguientes pautas: la visita al museo se realizó el sábado 27 de agosto de 2016 y la entrevista al personal del museo se realizó el 01 de septiembre de 2016.

Durante la visita, se acudió a dos espacios:

1. De la colección permanente se visitó la sala “Niños Héroe. Batalla de Chapultepec”. En esta sala se presentan algunos datos de los Niños Héroe y de las Batallas que implicaron la intervención estadounidense a México a través de litografías, videos, cuadros y cedularios sobre el tema.

2. En el momento de la visita se encontraba la exposición temporal “Encuadernación en México”. En esta exposición se mostraban algunos ejemplos de las distintas técnicas de encuadernación, la mayoría de los objetos exhibidos se encontraban resguardados en vitrinas.

Además de esas dos actividades, durante la visita se presentó una obra de teatro como parte del programa “Vacaciones para todos” de la Secretaría de Turismo de la Ciudad de México. La obra contaba con la participación de cinco personajes en escena: Carlota, Maximiliano, Benito Juárez, Porfirio Díaz y el narrador Rodolfo Palacios, los cuales a través de monólogos y pláticas contaban a los asistentes su participación en la construcción de la historia Nacional. La representación se realizó al exterior del museo, en la explanada, frente a la escalera principal y a un costado del castillo, en uno de los jardines.

<b>Accesibilidad</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal del museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Señalizaciones</b>			<p>En la puerta de acceso al elevador se lee la siguiente leyenda:</p> <p><i>“Gracias por su visita  Museo con acceso para ti. Todas las personas con discapacidad podrán acceder y disfrutar los servicios culturales, participar en la generación de la cultura y colaboración en la gestión cultural”</i></p> <p><i>Artículo 22 de la Ley General de las personas con discapacidad urgente en nuestro país.</i></p> <p><i>Museo Nacional de Historia  Castillo de Chapultepec”</i> (Ingrid)</p>

			<p>“En el espacio restringido hay un mapa con el encabezado: Bienvenidos a un museo accesible, en el que se señala el recorrido y una posible ruta, las zonas de descanso, sanitarios y sanitarios para PcD, elevadores, rampas, puntos de reunión y salidas de emergencia en planta baja y alta.” (Ingrid)</p>
<b>Diseño Universal</b>		<p>“Porque incluso para débiles visuales no tenemos porque no tenemos las plaquitas estas, el texto en braille.” (Asesor educativo G)</p> <p>“quisiéramos contar, como algunos otros museos, con algunas réplicas de las piezas de la colección” (Asesor educativo H)</p> <p>“[...] en cuestión de las rampas, de los barandales, de los baños que deben de estar preparados, indiscutiblemente sí son importantes [...]” (Asesor H)</p>	
<b>Acceso a Contenidos</b>	<p>“¡- ¿Qué te hubiera gustado que hubiera para acceder a toda la información?”</p> <p>“Las tablas (cedulario en braille), como la otra vez” (Bruno)</p> <p>“Ves que había para leer, las tablillas (cedulario braille), eso” (Iker)</p>	<p>“Quisiéramos contar con cédulas de braille para que ellos también tengan acceso a la información, desafortunadamente esto requiere de una fuerte inyección económica” (Asesor H)</p>	<p>“Al entrar a la sala de los Niños Héroes Romina les describió a los participantes los rasgos generales de la sala –aquí no hay nada que tocar, casi todo son pinturas, cuadros, hay un video y una maqueta, pero la maqueta está en una vitrina y no se puede tocar- “(Ingrid)</p> <p>“Ingresamos a la exposición temporal, la cual se compone de varios ejemplos de encuadernación de distintas épocas, todos se encuentran en vitrinas” (Ingrid)</p>
<b>Movilidad</b>	<p>“Andar solo no, porque hay cosas que no se pueden tocar” (Iker)</p> <p>“Caminamos y subimos por elevador, sólo cabíamos cuatro” (Bruno)</p>	<p>“[...]desafortunadamente no tenemos tantas opciones porque el museo es un edificio histórico, bajo la ley de los monumentos y edificios históricos no está permitido perforar o hacer modificación alguna [...] por lo tanto la arquitecta del museo se las ha ingeniado para tener ese libre acceso a las PcD, a través de algunas adaptaciones, no permanentes.” (Asesor H)</p>	<p>“El elevador da a una puerta que conecta con el Alcázar. El espacio no se encuentra abierto a todo público, por lo que salimos por una puerta en la que se encuentra una cinta de contención, al retirar la cinta y caminar a la salida nos encontramos nuevamente con una rampa y salimos” (Ingrid)</p>

	“Subimos por una rampa (que da al elevador) ...subimos al elevador” (Iker)	“el elevador para subir de la parte baja del cerro al Castillo (existe otro elevador que va de la PB al primer piso) es de la época del Porfiriato, antes se permitía el acceso al público [...] sufrió algunas modificaciones [...] es más chico y se presta el servicio únicamente a las PcD y al personal del museo.” (Asesor H)	“Para bajar las escaleras que dan a la explanada principal Bruno tomó del hombro a Romina e Iker a mí.” (Ingrid)
<b>Confortabilidad</b>		“Entonces el primer obstáculo no es si el inmueble está preparado o no, nosotros mismos no estamos preparados, los tratamos muchas veces mal o de una manera diferente que sólo les acentúa más el hacerlos sentir mal [...] aquí me han ayudado personas de limpieza, policías a cargar las sillas de ruedas, los elevadores vienen siendo secundarios, las rampas vienen sirviendo siempre y cuando nosotros estamos para ayudarlos.” (Asesor H)	“Subimos al primer piso y Romina decide ir a los sanitarios, mientras la esperamos tomamos asiento en unos sillones ubicados en el <i>lobby</i> del primer piso.” (Ingrid)  “Al finalizar la obra tomamos asiento en un lugar ubicado junto a la entrada principal del museo donde hay una fuente y algunas bancas, el espacio se encuentra techado lo que provoca una sombra que protege del sol” (Ingrid)

Cuadro 15. MNH-Accesibilidad

### Desde los participantes:

A partir de los comentarios se identificaron dos puntos de interés a los que hicieron alusión. El primero es movilidad, ya que se hizo un uso notorio de las rampas dentro del museo y del ascensor para acceder a él, aunque en realidad no existe un punto de comparación de cómo hubiera sido su visita si tuvieran que entrar por el acceso principal, ya que ellos no conocían el museo. Sin embargo, con lo anterior puedo decir que el MNH cumple parcialmente el apartado tres del Artículo 26 de la LGIPD al “Promover las adecuaciones físicas y de señalización necesarias para que tengan el acceso a todo recinto donde se desarrolle cualquier actividad cultural” (2015, p. 13). Al decir parcialmente me refiero a que sí existen las adecuaciones físicas, pero no necesariamente las señalizaciones (guías táctiles o sonoras) para una movilidad autónoma, como menciona Iker, lo que propicia que el visitante con discapacidad necesite en todo momento de una asistencia para orientarse en el museo

El segundo punto se refiere al uso de ayudas técnicas para el acceso a los contenidos. En este momento es necesario aclarar que cuando los participantes hablan del cedulaario en braille (tablillas para leer) es porque ya habían tenido una experiencia previa, la visita al MNA, puesto que antes de esa visita ellos no habían tenido contacto con este material.

### **Desde el museo:**

Respecto a la categoría de accesibilidad, uno de los comentarios más importantes que mencionó el Asesor H fue el reconocimiento al trabajo que realizan cada uno de los colaboradores del museo, ya que es gracias a ellos que los dispositivos pueden emplearse y así brindar al visitante una mejor experiencia.

Por otro lado, a partir de los comentarios que hacen los Asesores entrevistados puedo identificar tres principales dificultades por las que pasa el MNH en cuanto a esta categoría: el museo como monumento histórico, recursos económicos y ayudas técnicas especializadas.

El museo como monumento histórico. Como menciona el Asesor H, en la “Ley Federal sobre Monumentos y zonas arqueológicas, artísticas e históricas” en el Artículo 7 se establece que:

“Las autoridades de los Estados, Distrito Federal y Municipios cuando decidan restaurar y conservar los monumentos arqueológicos e históricos lo harán siempre, previo permiso y bajo la dirección del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Asimismo dichas autoridades cuando resuelvan construir o acondicionar edificios (...) podrán solicitarle el permiso correspondiente” (2015, p. 4).

Es decir, el MNH es un recinto histórico que por sí mismo es un cúmulo de información sobre la historia de la Nación y hacer alguna intervención implica el riesgo de perder archivo importante. Empero, esta situación no es particular de México, un caso similar es el Museo Cerralbo en Madrid, es un museo-palacio cuyo carácter histórico radica en ser el único ejemplo que se conserva de *hôtel particulier*. Al plantearse el proyecto de remodelación en dicho museo se hizo clara la necesidad de producir un espacio abierto al público con discapacidad, “el ya citado carácter histórico del inmueble ha imposibilitado la totalidad de las

reformas (para) garantizar la completa accesibilidad” (López, 2011, p. 50). Bajo esta premisa, el proyecto plateó las siguientes medidas en cuanto a accesibilidad en movilidad: en primer lugar, generó un circuito de visita, en él personas con movilidad reducida pueden transitar sobre un camino alfombrado, el cual orienta también a las PcDV al haber un cambio en la textura del suelo. Además, se implementó el préstamo de sillas de ruedas y se recuperaron dispositivos para hacerlos accesibles, como un ascensor, al igual que el MNH.

Como se muestra en este ejemplo, se puede identificar algunos puntos de intersección, el más evidente es el mismo recinto que debe ser conservado y que, como menciona López (2011), genera que en ciertos espacios no se logró por completo la accesibilidad a algunas PcD. Asimismo, el ejemplo también permite identificar el uso de ayudas técnicas especializadas y la implementaron de medidas que no necesariamente presentaron una afectación al recinto. En este caso se hace uso de alfombras, pero otras opciones serían las guías táctiles que permiten identificar accesos, recorridos, zonas de descanso o de interés, así como espacios al aire libre. Esto último me lleva a contemplar otra de las dificultades identificadas, los recursos económicos, ya que, si bien el Museo Cerralbo dispone de un recorrido alfombrado, también existen otras opciones, como la que mencionada anteriormente, que implican un gasto económico menor de instalación y mantenimiento.

#### **Desde el investigador:**

El acceso a la cultura, como ya se sabe, es un derecho y el MNH lo hace evidente a sus visitantes a partir de la señalización en el acceso principal al elevador. Es necesario aclarar que el Artículo citado (Artículo 22) por el MNH pertenece a la versión anterior de la LGIPD, pero esta investigación ya se contempla la última versión, en donde se vuelve el Artículo 25 (ver página 25). Es de importancia recalcar este elemento, ya que implica un acercamiento de las políticas nacionales al público visitante, como se establece en el Artículo 26 de la LGIPD en el primer apartado: “Generar y difundir entre la sociedad el respeto a la diversidad y participación de las personas con discapacidad en el arte y la cultura” (2015, p. 13). Sin embargo, y tomando en cuenta que el elevador al que se hace referencia es de acceso limitado, el resto de la población que no puede disponer del elevador no recibe esta información.

Otro criterio importante que contemplo dentro del análisis de la accesibilidad es la confortabilidad. Para Hinarejos (2016) este término suele relacionarse con otros como la comodidad, o hacer alusión a sensaciones (superficies blandas y mullidas, redondeces sin aristas) y situaciones amigables como espacios conocidos, limpios y preparados. De esta forma, el museo como espacio público debe procurar que el visitante se sienta acogido. En el caso del MNH se puede notar a partir de la disposición de espacios de reposo, dentro y fuera de las exposiciones, y de zonas de uso indispensable como los sanitarios en los que había cubículos para PcD, que el museo contempla la necesidad de los visitantes. Tomando en cuenta que el recorrido que se realizó consistió en aproximadamente dos horas, sin estas disposiciones se puede asegurar que hubiera sido difícil y cansada la experiencia.

<b>Aprendizaje</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Conocimientos previos</b>	<p>“I- ¿Ya conocías algo de los temas que vimos en el museo? B- que habían venido (Maximiliano y Carlota) de Australia a ser emperador” (Bruno)</p> <p>“No hemos visto obras de teatro” (Iker)</p> <p>“De Maximiliano yo sí conocía, que venía de Austria y que venía a ser emperador ¿no?, lo manda Napoleón. Que murió en el cerro de las campanas (Querétaro) en el ¿67?, 1867” (Iker)</p>	<p>“[...]se les da (la visita a PcDv) a través de alguna narración, que vayamos imaginando todo esto, es un poquito difícil sobre todo para los que son ciegos de nacimiento, porque no conocen las cosas, no podemos decir: imagínate que hay un carruaje jalado por caballos, ellos por su puesto no lo conocen.” (Asesor H)</p>	
<b>Conocimientos adquiridos</b>	<p>“I- ¿Hubo algo que no sabías de lo que vimos en el museo? B- Sí, lo de los niños héroes...Juan de la Barrera, Agustín Melgar, el que se aventó, mmm, Juan Escutia. Lo de Porfirio y que hizo la luz y los trenes (ferrocarriles)” (Bruno)</p> <p>En la obra “Cuando habían perdido la guerra...No sabía eso, pues ellos pensaban que llegaban a un país donde los querían, pero ellos en realidad</p>		

	<p>estaban divididos” (Iker)</p> <p>De la obra:  “Lo que hizo Porfirio. Cómo llegó Maximiliano y siguió Benito Juárez, y luego se quedó Porfirio hasta treinta años” (Iker)</p> <p>“I- ¿Recuerdas cuántos años duró Benito Juárez en la presidencia? Ik- 14 años.  I- ¿Recuerdas que hizo Porfirio Díaz durante su gobierno? Ik- El ferrocarril, los puertos: Veracruz, Mazatlán y ¿Tampico? Bellas Artes” (Iker)</p>		
<b>Tema de interés</b>	<p>“I- ¿Qué te gustó más del recorrido por las salas del museo? B- Lo de los niños héroes...por la historia” (Bruno)</p> <p>“I- ¿Qué te gustó? Ik- La de los niños héroes...por la trascendencia que tiene” (Iker)</p>		<p>“Cuando estábamos frente a la maqueta del Castillo Romina me pregunta si el niño héroe, Juan Escutia, en verdad se pudo haber tirado con la bandera” (Ingrid)</p>
<b>Aprendizaje situado</b>	<p>“I- ¿Recuerdas quiénes eran los personajes de la obra? B-Juárez, Porfirio y Maximiliano” (Bruno)</p> <p>En la obra “Cuando habían perdido la guerra estos, Maximiliano ¿no?, cuando habla de que lo dejan solo, en la primera parte de la obra...” (Iker)</p>	<p>“Solamente ha sido uno (visita guiada a grupo de PcD) y ya tiene mucho tiempo, en el cual yo les iba explicando a grandes razones las dimensiones de la sala [...] esto bajo la poca capacitación que yo he tenido la oportunidad de estar tomando.” (Asesor H)</p>	<p>“Al fondo de la sala se encuentran los cuadros de los seis niños héroes, Romina lee el nombre de los seis y les describe cómo están vestidos los cadetes” (Ingrid)</p>

Cuadro 16. MNH-Aprendizaje

### Desde los participantes:

Como se mencionó, durante la visita se presentó una obra de teatro a la cual se asistió y a la que se hace referencia en la mayoría de los comentarios de los participantes. Esto nos habla indiscutiblemente del impacto que tuvo para ellos la experiencia de participar en la actividad, ya que como menciona Iker nunca había asistido a una.

Si bien, los participantes no habían presenciado una obra, el proceso de aprendizaje sí pudo detonarse. Respecto a esto Vergara señala que “en el caso de que no hubiera un desarrollo previo, es el aprendizaje mediado socioculturalmente la fuente (...) del desarrollo” (2006, p.4), es decir, en el caso de los participantes no existía un aprendizaje o experiencia previa con la situación, lo que provocó que fuera la propia actividad y sus intereses la que generaran el conocimiento nuevo. Con esto último no me refiero necesariamente a conocimientos teóricos, sino a la práctica de espectador.

Sin embargo, y ante el carácter del museo como espacio de ENF, es necesario destacar los procesos de construcción de conocimientos teóricos que la experiencia de visita al MNH pudo provocar en los visitantes. Para hablar de construcción de conocimientos primero haré referencia a los conocimientos previos, término que relaciono directamente con la ZDR de Vygotsky (Vergara, 2006), es decir, el conjunto de información que poseen los participantes sobre los temas que se abordaron en el museo, en este caso, los participantes hacen referencia a sucesos históricos, temas que principalmente se han visto reforzados en el ambiente educativo formal, pues ambos participantes han cursado hasta el momento el nivel medio superior, lo que implica aproximadamente mínimo diez años de construcción de Nacionalidad a partir del programa de estudios de la SEP.

Para continuar el tema de construcción de conocimientos teóricos, abordo el concepto de conocimientos adquiridos o ZDP. En este apartado hay que recordar que el aprendizaje, la significación de contenidos y construcción de significados es un proceso y dada su naturaleza es difícil de medir, pero los comentarios que hacen los participantes pueden dar una idea de aquello que en el momento era de importancia para ellos. Como se puede notar, estos conocimientos se ven íntimamente relacionados con los conocimientos previos, salvo algunos datos históricos que anexaron. Con esto, puedo abordar el tema de la relación escuela/museo. Si bien para algunos el museo no es extensión de la escuela, sí es necesario reconocer el vínculo que se puede desarrollar entre ambas instituciones para promover nuevos aprendizajes y resignificar los ya internalizados.

### **Desde el museo:**

En cuanto a la información que el museo proporcionó sobre el tema, se hará un énfasis en el aprendizaje situado como

“el reconocimiento de la naturaleza (...) de la actividad humana y de su poder creador: un mismo conocimiento o saber no establece patrones de acción fijos y predeterminados; los modos como se plantean los problemas dependen del significado atribuido por las personas a sus experiencias y modelan la forma en que sus saberes se construyen, se modifican y se ponen en juego, siempre en función de una situación concreta (...) requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias de solución, su desarrollo y evaluación: en suma, un proceso de “metacognición” (Sagástegui, 2004, p. 34)

De esta manera cuando el Asesor H menciona la interacción con los visitantes a través de las visitas guiadas y el uso de recurso como el lenguaje, las réplicas y los audios, está haciendo alusión al MNH como ambiente de aprendizaje, en el que se construyen saber y modifican saberes. Sobre la misma idea Peixoto (s. f., p. 6) menciona que “escuchar, considerar y articular las respuestas de los (visitantes del museo), entender esas acciones como trabajo educativo es pensar en el (asesor) como un mediador”. Pero sin perder de vista la necesidad de procurar más capacitación para las personas con las que interactúan los visitantes.

### **Desde el investigador:**

La visita al museo permitió que no sólo los visitantes con discapacidad se involucraran con los contenidos que éste exhibe, sino también permitió generar cuestionamientos sobre sus propios saberes, ya que el interés en un tema particular facilita el proceso de apropiación de contenidos, ya que el visitante está abierto a las posibilidades, como en el caso de Romina al cuestionar la historia de los “Niños Héroe”. Para Peixoto (s. f.) ese es el potencial que tiene la mediación del educador, y la propia interacción con los espacios museísticos y los elementos que le componen, para provocar desacuerdos con las teorías o historias socialmente aprendidas y aceptadas, y llevar a los individuos a una educación liberadora y emancipadora. Pero, aunque

el MNH puede ser cuestionado por reproducir mensajes nacionalistas, también es importante destacar el trabajo que hace a través de los dispositivos o visitas guiadas para contribuir a la reconstrucción de significados.

<b>Material / Estrategia</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Material educativo</b>	“Escuchamos el video de los niños héroes... no le entendía a todo” (Iker)	“Hemos desarrollado algunos relieves, ya sea en madera o en acrílico de las piezas. Intentar hacer una reproducción a escala, para presentarlos y que ellos (las PcD) estén tocando. Desafortunadamente estos materiales son muy frágiles [...] andarlos trasladando, moviendo en las bodegas y luego reintegrándolo hace que duren mucho menos.” (Asesor H) “Yo quisiera contar con material como por decir, ¡y lo he propuesto! como unas bocinas vía <i>bluetooth</i> en el cual yo a través de mi dispositivo ponga una ambientación: de tal vez unos carruajes siendo jalados, del murmullo de la gente en los mercados, en las plazas del cuadro mayor que tenemos, en el cuadro de Porfirio Díaz una grabación de la voz del mismo Porfirio, es decir, yo creo que imaginación tenemos bastante, recursos desafortunadamente no tantos.” (Asesor H)	“Al terminar el video Romina les explica que la maqueta que se encuentra en la vitrina es una réplica a escala del Castillo” (Ingrid)
<b>Estrategia educativa</b>		“[...] recibí un grupo de hipoacúsicos, de rara vez que se da, entonces yo no sé lenguaje (lengua) de señas, que también me gustaría tomar capacitación, pero vi que traían intérprete, entonces lo que hice fue darles la explicación de todo un bloque para no estar deteniéndonos en cada pieza o en cada sala y de esa manera el intérprete me ayudó a prácticamente explicar todo ese bloque y en otro punto de reunión explicar un segundo, y nos ha funcionado hasta la fecha.” (Asesor H)	“En la explanada del Castillo dos actores bailaban un vals, al terminar aparecieron en escena un hombre alto que portaba un chaleco café con la leyenda “SECTUR, Vacaciones para todos”, un programa en el que se dan visitas guiadas por distintos recintos culturales”: (Ingrid)

<b>Actividad enfocada a PcDV</b>	“Una sala especial...donde haya cosas para tocar o audios” (Iker)	“[...] ellos (las PcDV) tienen el sentido de la intuición, del oído. Por eso hablo en cuestión de herramientas, para apoyar estas pláticas en cuestión de las circunstancias auditivas, ellos tienen desarrollado el oído increíblemente, yo por eso pienso en los audios, pienso en el material táctil: una reproducción de una pieza.” (Asesor H)	
<b>Interacción con el material</b>	“El video estuvo bien...sólo que a veces casi no escuchaba” (Bruno)		“Al ubicar el video que narra la intervención estadounidense al Castillo de Chapultepec nos colocamos en frente para escucharlo. En un principio los participantes se muestran atentos, después de poco tiempo se notan dispersos y dejan de prestar atención.” (Ingrid)
<b>Empleo de material</b>		“[...]la gran mayoría de grupos que recibimos es de discapacidad diversa, CAM (Centro de Atención Múltiple [...] se les realiza una plática introductoria en la cual a través de un cuento que hay en un libro muy grande se les va narrando la historia del museo y que ellos vayan viendo, se hacen unas preguntas abiertas para que los chicos al estar comprendiendo y entendiendo nos den la respuesta y a través de ellas vayamos ajustando el nivel cognitivo [...]” (Asesor H)	

Cuadro 17. MNH-Material/Estrategia

### Desde los participantes:

En la visita al MNH los participantes asistieron a dos salas en las que interactuaron con elementos propios de la exposición, como el video que mencionan. En el momento de la visita los jóvenes no mencionaron nada sobre este dispositivo, no fue sino hasta las entrevistas que hicieron los comentarios. Al cuestionar a Iker por qué no entendió el video dijo no recordar, sólo que no entendía. Pero una de las opciones que podrían explicar esta situación es que el video se apoya en gran medida en los gráficos que presenta sobre los espacios y los recorridos que menciona, por ello al sólo escucharlo se pierde parte de la información que permite entender todo el video.

### **Desde el museo:**

En la entrevista realizada al Asesor, este desataco su interés y preocupación por implementar materiales que faciliten las visitas guiadas a PcDV. Centró principalmente su atención en el apoyo que puede ser la implementación de tecnologías, como las utilizadas por la Fundación Joan Miró. Un ejemplo de su trabajo para PcDV es que “tiene audio descripción y posibilidad de descargar (...) imágenes para ser (impresas) en (...) en relieve o papel micro capsulado que permite un recorrido táctil por las diferentes formas y texturas de una obra de Miró” (Noëlle, 2011, p.26). O más similar a la propuesta del Asesor se encuentra el trabajo del Museo de Arte de Cartagena, donde se usa “la música en el salón de baile con una selección de piezas musicales cortas de la época para evocar la época y el uso que se hacía de ese espacio” (Grau, 2011, p. 74). Sin embargo, como abordé en la primera categoría, la situación de los recursos económicos complica contar con alguno de los dispositivos mencionados, y ante esta situación el MNH ha ingeniado materiales educativos que ayuden a la atención a PcD, los cuales no siempre están hechos de materiales resistentes al tiempo y las condiciones.

Otro tema que aborda el Asesor es la relación escuela-museo, en este caso a través de los CAM, los cuales son una modalidad de educación especial pero que deben cumplir con el plan de estudios de la SEP, y encuentran en el museo una posibilidad de acercar los temas a los alumnos. Principalmente en la enseñanza de la historia se ha visto que el museo es “utilizado como recurso didáctico (...) en el proceso de enseñanza aprendizaje (especialmente para favorecer) la apropiación de los saberes históricos y que resultes significativos para los alumnos” (Flores, 2014, p. 131).

### **Desde el investigador:**

Actualmente, “(el) material didáctico (...) es un elemento esencial de la actividad educativa de los museos. El material consolida la enseñanza y los conocimientos que pueden ofrecer los museos” (Dirección General de Patrimonio Natural de Dinamarca, 2009, p. 12). Por este motivo el MNH debe disponer de materiales, los cuales pueden ser implementados desde el diseño del proyecto como en el caso de las exposiciones temporales. Por ejemplo, si hubiera una exposición temporal sobre la Batalla de Chapultepec y se quisiera hacer una réplica de la maqueta del Castillo que se menciona, sería pertinente diseñarla

desde el inicio como una maqueta táctil la cual permitiría a “un ciego (...) recorrer con sus manos las distintas texturas de una maqueta para que a partir del tacto pueda apreciar la calidad de los materiales, la dureza, el tamaño, las proporciones, e imaginar el conjunto armónico de unos módulos junto a otros todos estructurados” (Noëlle, 2011, p.21). Con lo anterior el museo estaría proporcionando las facilidades para que las PcDV se acerquen a los contenidos museísticos.

Por último, haré mención de la estrategia que se dio durante la visita al MNH, la visita teatraliza por la fachada del museo, por parte de la Secretaría de Turismo. Si bien ésta no es una estrategia que implementa el museo, es una actividad que muchos museos han recuperado, la cual consiste en que actores se vistan como algún personaje relevante del que se hable en el recinto y guíe a los asistentes por algunos espacios del museo, contando parte de su vida, del recinto, datos históricos de la época y algunos datos curiosos que capten la atención de los visitantes. Por ejemplo: el Museo de Siyâsa en Murcia realiza algunas visitas teatralizadas, pero le incluye un toque diferente, ya que invita a los visitantes a realizar la visita poniéndose un vestuario como musulmán del al-Andalus, también decoran las casas musulmanas con alfombras y cojines, utilizan cuentacuentos e incluso realizan la celebración de una degustación de té de hierbabuena. (Salmerón, Riquelme y Teruel, 2011).

<b>Personal del museo</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Reacción del personal</b>		<p>“Hay una falta de conciencia y de conocimiento, sobre todo, más que nada de conocimiento [...] desafortunadamente, ellos (los asesores educativos del MNH) tampoco se interesan por el tema” (Asesor H)</p> <p>“[...] de ahí mi preocupación para ver de qué manera cuente con algún personal de respaldo, por eso agradezco mucho a los elementos de seguridad porque tienen esa sencillez, esa facilidad e interés de aprender para atender a PcD.” (Asesor H)</p>	<p>“Cuando Romina e Iker quisieron acceder (por el elevador) el policía 1 no se había dado cuenta de que Iker también es ciego, por lo que me dijo –sólo usted-. Después volteó a ver a Iker y se dio cuenta de que es ciego, dando el acceso a los cuatro (participantes, Romina y yo) por elevador” (Ingrid)</p>
<b>Interacción con el personal del museo</b>	<p>“Alguien para conocer mejor el museo...para comprender un poquito más” (Iker)</p>		<p>“En un segundo módulo de informes se encuentran una mujer y un hombre que reparten folletos sobre el museo, al</p>

			<p>acercarnos nos voltean a ver y nos facilitan uno de los folletos” (Ingrid)</p> <p>“En la última sección de la exposición temporal una asesora daba un recorrido guiado a tres visitantes, al querer integrarnos no lo logramos, ya que estaba muy avanzada la explicación. Cuando terminó la asesora se retiró inmediatamente y no logramos hablar con ella.” (Ingrid)</p>
<b>Capacitación del personal</b>		<p>“me preocupó a mí mucho cuando yo llegué aquí (al museo), que no hubiera un personal dedicado a atender a estas personas, de entrada, yo difiero en cuestión de que haya una distinción [...] me hizo mucha extrañeza que no hubiera alguno de los profesores que se dedicara a este tema. Por lo tanto, decidí tomar la iniciativa, para lo cual he tomado cursos por fuera y algunos que la misma institución nos invita cuando hay oportunidad. Soy yo el que voy y me capacito, a su vez regreso a capacitar, intento capacitar, en este caso, al personal de seguridad” (Asesor H)</p> <p>“esto es importante mencionarlo: el personal de seguridad, que son los policías, tienen la mejor disposición para estar recibiendo estos cursos través de mi persona [...] para que a su vez sean ellos los que aterricen de alguna manera la atención a público” (Asesor H)</p> <p>“[...] son los días martes en los que prácticamente, a partir de lo que es calendario escolar, [...] atendemos de ocho a cuatro grupos al mes, eso es algo considerable en cuestión del número de</p>	<p>“El policía 2...nos preguntó si éramos estudiantes Romina y yo, como ella no es estudiante, nos dio la indicación que al llegar al museo Romina se dirigiera a pagar el acceso a taquilla” (Ingrid)</p>

		maestros que tenemos, que en este caso sólo soy yo.” (Asesor H)	
<b>Planes de acción para PcDV</b>		<p>“[...] nos las tenemos que ingeniar y generar algunos materiales para intentar que estas personas estén incluidas.” (Asesor H)</p> <p>“Las familias no se registran, servicios educativos su prioridad es atender a las escuelas, por eso hablamos del CAM, [...] entonces, viene una familia, los atiendo, aunque no haya registro.” (Asesor H)</p> <p>“[...] a ellos se les brinda la facilidad de subir con el camión hasta la puerta principal [...] es mucho el riesgo no solamente para los del camión, también en cuestión de gente que nos visita, es por eso que el martes se oferta a la SEP para que nos manden a las escuelas [...]” (Asesor H)</p>	“En el primer módulo de vigilancia el policía encargado...se dio cuenta que Bruno es ciego y me dijo que podía acceder por el elevador” (Ingrid)

Cuadro 18. MNH-Personal del museo

### **Desde los participantes:**

En este primer rubro no se puede profundizar mucho, ya que los participantes no tuvieron momentos de interacción con el personal, salvo en la entrada, en donde además se dirigieron a Romina y a mí, más que a ellos. Sin embargo, Iker comenta que una visita guiada de alguien del museo le hubiera permitido conocer más sobre el museo.

### **Desde el museo:**

En el MNH los Asesores educativos son los encargados de dar atención a grupos escolares que visitan el museo, así como impartir talleres y visitas guiadas a público general. No obstante, y como se puede notar en los ejemplos citados, no son los únicos que están en interacción con el visitante. Esto quiere decir que el resto del personal del museo (personal de seguridad o

apoyo de limpieza) también puede contribuir u obstaculizar el derecho de las PcD a espacios museísticos. Algunos ejemplos de otros museos son los presentados por Camacho quien recopila la experiencia de guardias, auxiliares de sala y conserjes sobre su interacción con el museo y los visitantes. Algunos de ellos son:

“En el Museo de Bellas Artes San Pío V, Manoli (...) Es conserje desde hace unos seis años y, asegura, se sabe el museo casi de memoria. «Si me preguntan dónde está el autorretrato de Velázquez, les indicó la sala», afirma. (Otro ejemplo es el guardia de seguridad con casi 30 años de experiencia del Instituto Valenciano de Arte Moderno) López (...) «Yo siempre les digo que estén tranquilos, que el vigilante está para ayudarles y ser su amigo, no para castigarle»” (2016, p. 1)

Sin embargo, pese a estos ejemplos donde el personal de otras áreas se involucra con la experiencia de los visitantes, el estigma que recae sobre ellos, principalmente hacía los guardias de seguridad, genera que las personas mantengan una distancia.

Por otro lado, el poco, y en ocasiones nulo involucramiento que se da de todos los actores en la experiencia museística en la planeación de programas se ve reflejado en la poca capacitación que reciben para interactuar con las personas o resolver situaciones. Involucrar al personal de seguridad en las capacitaciones implica una ayuda en museos como el MNH donde el personal es limitado y el flujo de visitantes es grande. Pues si bien ellos no ocuparán el lugar de Asesores educativos, sí pueden auxiliar a los visitantes durante su recorrido para procurar experiencias más agradables y seguras, como en el caso de las experiencias presentadas de los participantes con discapacidad visual, donde los guardias apoyaron en todo momento el desplazamiento por el museo.

Además de capacitaciones, el personal necesita de experiencias de sensibilización, en las que puedan profundizar en temas de inclusión. Casi siempre las capacitaciones recaen en experiencias simuladas de alguna discapacidad, este tema se profundizará más adelante con la experiencia del MNSC.

### **Desde el investigador:**

Respecto a esta categoría, de la experiencia en el MNH se resaltarán dos temas: la disposición del personal de seguridad para procurar que los visitantes, en específico los participantes, pudieran acceder y desplazarse por el museo sin mayores inconvenientes, además de su notoria preparación para saber qué hacer al momento de presentarse una PcDV, ya que nos orientaron y dieron indicaciones para acceder y desplazarnos por el museo. El segundo tiene que ver con la falta de personal que había mencionado anteriormente, pues esto repercute al no haber disponibilidad para tener una visita guiada por el museo.

#### 4.7.2 Instituto Nacional de Bellas Artes

##### *Museo del Palacio de Bellas Artes*

El MPBA presenta continuamente nuevas exposiciones sobre diferentes temas relacionados al arte. Como parte de esta investigación se visitaron dos espacios del museo:

1. La exposición permanente se compone de 17 murales de los cuales sólo nos enfocamos en seis: “Nacimiento de nuestra nacionalidad” y “México de hoy” de Rufino Tamayo; “El hombre controlador del universo” y “Carnaval de la vida mexicana” de Diego Rivera; “Nueva democracia” de David Alfaro Siqueiros; “Liberación” de José González Camarena. Estos murales los recorrimos en compañía de una mediadora del museo que se encontraba dando visita a un grupo de jóvenes al momento de nuestro arribo y que nos invitó a participar.

2. La exposición temporal “El arte de la música” explora el diálogo entre estos dos elementos, a partir del trabajo de varios artistas visuales que vinculan la imagen y el sonido para indagar entre su coexistencia y sus desigualdades. Retomando su carácter mundial e histórico al enlazar el arte de cuatro continentes a través del tiempo. Para ello se estructura en tres núcleos temáticos:

Motivos, Social y Formas musicales. A lo largo de estos tres núcleos presenta obras musicales, cuadros, carteles, instalaciones, narraciones, cedularios y folletos que en torno al tema central. Por último, el MPBA presenta un espacio de medicación en el que las personas pueden experimentar con los sonidos a través de formas, colores y sentimientos. Además, genera un estudio de público en el que los visitantes pueden contar su experiencia, hacer sugerencias o comentarios generales.

En esta última parte, los participantes colaboraron al responder el cuestionario que se presentaba, al final del instrumento Iker agregó un comentario relacionado a generar actividades para PcDV. Este correo recibió respuesta el 31 de agosto de 2016 por parte del personal del museo. Fue a través de éste medio que se logró contactar al personal del museo que participó en la entrevista que se utiliza en esta investigación. La entrevista se realizó el 24 de noviembre de 2016.

<b>Accesibilidad</b>			
<b>Código</b>	<b>Ejemplo</b>		
	<b>Participantes</b>	<b>Personal del museo</b>	<b>Observación</b>
<b>Señalizaciones</b>			“Antes de subir las escaleras al primer piso, de lado derecho se encuentra un mapa plano de todas las instalaciones del Palacio de Bellas Artes, incluyendo el museo, con datos generales, indicaciones de los servicios y el nombre de los espacios” (Ingrid)
<b>Diseño Universal</b>	<p>“I- ¿Qué hizo que tu visita fuera accesible? B- [...]escucháramos las bocinas” (Bruno)</p> <p>“Tocar más cosas y tablillas en braille” (Bruno)</p> <p>“Cuando estábamos haciendo la música (tabletas con aplicación de instrumento musical, piano)” (Iker)</p>	<p>“El museo es un recinto histórico, es patrimonio y es imposible hacerle algún tipo de adecuación. Tenemos un elevador, pero como es muy viejo a veces funciona y otras no, eso lo vuelve complicado.” (Personal de Atención al público, AP)</p>	<p>“Junto a la cédula introductoria había dos bocinas unidas a la pared por un cable grueso, en las que se encontraba la misma explicación que la cédula introductoria” (Ingrid)</p> <p>“En la segunda sección, Social: había un tipo de barra que se sostenía de la pared, en la cual se encontraban dos dispositivos visuales tipo lentes pegados a la barra, acompañados de dos audífonos. Cuando Bruno, Iker y Romina estaban ahí, Bruno e Iker se colocaron los audífonos para escuchar el audio mientras que Romina veía a través de los lentes el video” (Ingrid)</p>

<p><b>Acceso a Contenidos</b></p>	<p>“Que nos explicaba de los murales y de cómo se hizo el museo” (Iker)</p> <p>“I- ¿Qué propondrías para hacer accesible el museo? Ik-plaquitas (cedulario) en braille” (Iker)</p> <p>“Las bocinas, porque estaban muy padres, y la última con las tabletas, porque entendías lo que decían antes (sobre Kandinsky)” (Iker)</p>	<p>“Les damos la parte de murales, principalmente damos eso, les explicamos un poco sobre ellos y el contexto. En ocasiones, si la exposición temporal no los permite, también la visitamos, pero es muy complicado, por el espacio y el tema. Casi siempre nos centramos únicamente en los murales” (AP)</p>	<p>“En el primer espacio de la exposición: Bruno e Iker escuchan la introducción en las bocinas. Más adelante, junto a un cuadro sobre las musas, se encontraba un video que explicaba la música de la Antigua Grecia. Los participantes se detuvieron a escuchar el video y al finalizar les comenté que justo enfrente estaba el cuadro de las musas y les leí el cedulario, Romina les describió un poco sobre la obra, como la posición de las musas” (Ingrid)</p>
<p><b>Movilidad</b></p>	<p>“Cruzamos la calle y llegamos hasta el museo. Después entramos y ya pagamos, pasamos después al museo y subimos unas escaleras hasta donde estaba la visita” (Bruno)</p> <p>“[...] subimos unas escaleras, había unos policías y pasamos por una puerta pequeña (detector de metales) ...después subimos otras escaleras. Teníamos que subir otras escaleras y ya llegamos [...]” (Iker)</p>		<p>“subimos todos por una escalera (guía y visitantes) al segundo piso. Sin embargo, cuando nosotros íbamos en los primeros escalones, el resto del grupo ya se encontraba en el segundo piso” (Ingrid)</p>
<p><b>Confortabilidad</b></p>	<p>“I- Si hubiera una palabra que describiera cómo fue tu experiencia hoy en el museo, ¿cuál sería? B- Bien, divertida” (Bruno)</p>		<p>“En la última sección, Formas musicales: llegamos a una segunda instalación, un cuarto en el que se reproducía un video sobre la evolución del rock. Bruno [...]preguntó si podía sentarse, en cuanto le dijimos que sí se sentó y comentó que ya se había cansado un poco” (Ingrid)</p>

Cuadro 19. MPBA-Accesibilidad

**Desde los participantes:**

La visita a la exposición temporal permite identificar un ejemplo de cómo una exposición puede ser construida desde el diseño universal, incluso sin planearlo. Para explicar lo anterior recurriré nuevamente a la definición planteada por la CDPCD “Por

'diseño universal' se entenderá 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" (2006, p. 5). Aquí es necesario aclarar que sólo me referiré a las PcDV, aunque la mayor parte de la exposición puede ser accesible para otros colectivos.

Como se puede notar en los ejemplos, algunas cédulas o contenidos en video estaban acompañados de audios que permitieron a los visitantes acceder al contenido sin necesidad de ayudas extras, esto corresponde al diseño universal, ya que en ningún momento se planteó generar una exposición a la que asistieran visitantes con discapacidad y aun así los visitantes podían interactuar de esta forma con la exposición. Además, las instalaciones permitieron que los visitantes con discapacidad visual conocieran otras formas de entender la música. Sin embargo, y aunque el museo generó una buena experiencia para los visitantes que pudieron acceder a mayor contenido del que hubieran podido acceder si no hubieran contado con estos dispositivos, sí es necesario mejorar, pero para ello es necesario visibilizar la posibilidad que tienen estos públicos en los museos. Propuestas como los folletos que narraban historias sobre las obras expuestas pueden tener pequeñas alteraciones como texto en braille que generen una experiencia mejor.

### **Desde el investigador:**

Como había mencionado anteriormente, las señalizaciones son parte importante de la experiencia museística, en esta ocasión me centraré en las señalizaciones y comunicaciones visuales como el mapa impreso que presenta el MPBA en la entrada principal, para lo que retomaré nuevamente el concepto de orientación espacial que aborda Gándara (2016), al cual añadiré el concepto de orientación cognitiva, es decir, la posibilidad que tiene el visitante de entender ideas claves y planear rutas de visitas a partir de sus interés. Para comprender mejor estos dos temas y la importancia de los mismos recurriré a algunos ejemplos de las investigaciones realizadas por Gándara en varios sitios patrimoniales de México:

“En Paquimé (...) una bifurcación mal señalizada evitaba ver el Observatorio (...) El problema se corrigió, pero desgraciadamente surgió uno similar, al crearse una nueva bifurcación que factiblemente evitaba ver el área del Montículo del Pájaro

(...) En El Tajín sucede algo similar con el área de “Tajín Chico”, que visitó solo 60% del público estudiado, no por falta de interés sino porque muchos no se enteran de que existe” (Gándara, 2016, p. 92).

A través de estos ejemplos se identifica que no es suficiente generar mapas, muchas veces estos mapas no son entendidos correctamente por los visitantes, no logran ubicarse en el espacio o saber había qué dirección se orienta el mapa y hacía qué dirección deben ir. Aunado a esto, se presenta el caso de esta investigación, donde las PcD no tienen acceso a una orientación espacial y por ende tampoco a una orientación cognitiva. Nuevamente resalta la importancia de generar proyectos en los que todos los visitantes tengan cabida, generar mapas en 3D, con audio descripción o señalamientos en braille hubiera permitido a los visitantes orientarse de forma autónoma por el museo. Facilitar a los visitantes apoyos conceptuales al inicio de su visita les permitirá construir un sentido de todo aquello con lo que interactuarán a lo largo de su visita, es decir construirán su propia orientación cognitiva al definir su ruta a seguir (Gándara, 2016).

<b>Aprendizaje</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Conocimientos previos</b>	“No, no conocía de eso” (Bruno)		“Durante la explicación del mural ‘Carnaval de la vida’ de Diego Rivera la guía hacía algunas preguntas a los visitantes: Guía- ¿quién gobernó bajo una dictadura, por muchos años? Iker-Porfirio Díaz” (Ingrid)
<b>Conocimientos adquiridos</b>	De los murales: “El que eran cuatro, donde había animales y estaba Porfirio Díaz (Carnaval de la vida mexicana de Diego Rivera)” (Bruno) “el que estaba dividido en tres (El hombre controlador del universo), porque hablaba de cómo cambiaba la gente su forma de pensar” (Iker)  “Que hacían música con las formas (Kandinsky)” (Bruno)		

	<p>“Sobre el museo y cómo lo hicieron, y lo de la música, porque también la usaban para leyendas (Grecia)” (Iker)</p>		
<b>Tema de interés</b>	<p>“I- ¿Qué fue lo que más te gustó de la visita? B- Cuando fuimos a la sala de la música (Exposición temporal: el arte de la música)” (Bruno) Ik- La sala de la exposición temporal de la música (El arte de la música) (Iker)</p> <p>“La música estaba muy padre” (Bruno)</p> <p>“Que nos explicara cómo se hizo el museo” (Iker)</p>		<p>“Cuando concluyó la visita guiada por los murales les pregunté a Iker y a Bruno si deseaban visitar la exposición temporal ‘El arte de la música’ o la exposición fotográfica ‘Nacho López, fotógrafo de México’. Iker dijo- La de la música, porque la otra sólo son fotos y pues no sabemos nada de eso y no vamos a ver nada, y no le vamos a entender. Bruno dijo- Sí, la de la música. Romina añadió- La de la música está bien, pues porque ellos son músicos y eso les gusta mucho” (Ingrid)</p>
<b>Aprendizaje situado</b>	<p>“Que hacían música con las formas (interacción con las tabletas sobre la obra de Kandinsky)” (Bruno)</p> <p>“Conoces más sobre la música y sobre los murales y quiénes lo hicieron” (Iker)</p>		<p>“En la última sección, Formas musicales: había un cuarto oscuro que tenía por puerta una cortina negra grande, dentro del cuarto, en el piso, estaba una instalación: al centro se encontraba una especie de manecilla grande rodeada por muchas botellas de vidrio, las botellas acomodadas en forma de reloj contenían agua a diferentes niveles, lo que generaba distintos sonidos al contacto con la manecilla que iba rotando. Bruno e Iker preguntaron qué era lo que sonaba, por lo que Romina extendió la mano de cada uno para que tocaran las botellas, Iker al tocarla dijo - ¿son botellas? Romina les explicó cómo era la instalación y Bruno dijo – ¿la música se puede hacer entonces con muchas cosas?, no sabía que con botellas se podían hacer esos sonidos. Por último, yo les comenté que incluso había músicos que hacían música con lo que nosotros llamamos basura” (Ingrid)</p>

Cuadro 20. MPBA-Aprendizaje

### Desde los participantes.

Para Falk y Dierking (2000) el visitante cuenta con un contexto personal definido por sus intereses, motivaciones y conocimientos previos que le permiten vivir la experiencia museística de una u otra forma, y que a su vez le permiten atribuirles un sentido y significado a las piezas exhibidas, a la exposición y al museo mismo. Es decir, son los intereses personales y los conocimientos previos lo que harán de una visita al museo una posibilidad de aprendizaje, como en el caso de los participantes de esta investigación, quienes al ser músicos decidieron visitar la exposición temporal “El arte de la música” y no “Nacho López, fotógrafo de México”, lo que provocó que durante toda la visita se mostraron interesados y atentos por el tema.

### Desde el investigador:

Además de los intereses personales, el proceso de aprendizaje se ve mediado por las disposiciones que el contexto permite a las PcDV y sin discapacidad, como en el caso de la instalación con botellas que permite a los visitantes aproximarse de formas distintas al tema de la música, pues recordemos que el aprendizaje no ocurre aislado del espacio en el que el individuo se encuentra inmerso, y son las interacciones con los sujetos y objetos los que generan los ambientes de aprendizaje. El museo permitió a los participantes escuchar nuevos sonidos y conocer nuevas formas de producir música a través de esta instalación. De igual forma les permitió cuestionarse su propia concepción de la música y profundizar a partir de los comentarios de sus acompañantes (Falk y Dierking, 2000).

<b>Material / Estrategia</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Material educativo</b>	“Más cosas que tocar, como los instrumentos musicales y más cosas como el reloj de las botellas” (Bruno)  “Ahí no había cosas como en el otro (MNA) para tocar [...]” (Iker)		“En la primera sección, Motivos: Se encontraba la obra “Orfeo y Eurídice”, a un costado había folletos que contaban el mito griego de la obra, tomé uno de ellos y les leí el contenido a del mismo a Bruno e Iker” (Ingrid)

<p><b>Estrategia educativa</b></p>	<p>"I- ¿Qué hizo que tu visita fuera accesible? B-Pues que nos explicaran [...]" (Bruno)</p> <p>"El piano (tabletas con aplicación de instrumento musical, piano) porque nosotros tocábamos y hacíamos música con las formas y los colores que tú nos decías, y entonces hicimos una canción" (Bruno)</p>	<p>"les explicamos que en el primer piso están los murales, pero en realidad le explicamos como muy general. En realidad, dar visitas a este público es complicado, no le puedes explicar lo mismo, o decirles –veamos de ese lado...- porque no es lo mismo, tampoco aprenden igual" (AP)</p>	<p>"Al llegar al primer piso nos encontramos con una visita guiada por los murales" (Ingrid)</p> <p>"Al terminar de recorrer la exposición llegamos a la sala de Mediación, un espacio en el que se encontraban diferentes actividades relacionadas a la exposición temporal como: espacios para dibujar, escribir o crear música en dispositivos móviles" (Ingrid)</p>
<p><b>Actividad enfocada a PcDV</b></p>		<p>"En el museo no contamos con programas o actividades enfocadas a atender público con discapacidad" (AP)</p>	
<p><b>Interacción con el material</b></p>			<p>"En la segunda sección, Social: se exhibía en una vitrina un instrumento musical de cuerdas, parecido a una guitarra, llamada "Charanga", construido con el caparazón de un armadillo, al acercarnos Bruno comentó - ¿No lo podemos tocar? Estaría bien padre que pudiéramos saber cómo es. Nosotros sí conocemos la guitarra" (Ingrid)</p> <p>"En la sección de Mediación: había un espacio en el que se encontraban varios dispositivos móviles, tabletas, en el que las personas podían crear una pieza musical a partir de formas (cuadrado, punto, línea), colores y tamaños de las mismas. La actividad consistía en elegir algunas combinaciones y se emitía un sonido diferente, la actividad se les explicó a Iker y Bruno, y ambos decidieron que querían intentarlo, como no podían interactuar solos directamente con la tableta al no poder ver y elegir cada elemento, desarrollamos un sistema:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pasaba cada una de las formas y les decía cuál era.</li> <li>2. Pasaba cada uno de los colores.</li> <li>3. Seleccionaba distintos grosores y tamaños de las formas para que identificaran el sonido.</li> </ol>

			<p>4. Hacía algunas combinaciones para que escucharan los cambios.</p> <p>5. Por último, tomaba su mano y tocábamos juntos los botones para cambiar y seleccionar las formas, hasta que Bruno o Iker elegían uno.</p> <p>Así fueron construyendo cada quien su pieza musical.” (Ingrid)</p>
<b>Empleo de material</b>			

Cuadro 21. MPBA-Material/Estrategia

### **Desde los participantes:**

De los momentos que más destacaron los participantes fue la visita guiada por los murales. En el MPBA las visitas guiadas se dan a través de la mediación del personal. Rubiales define esta acción como el “proceso de interacción que se da entre un ser humano y otro donde existe una intencionalidad por parte de una de ellos que busca enfocar seleccionar y detonar experiencias, observaciones y reflexiones en un marco de reciprocidad y escucha” (2013, p.39). Es por esto que los museos han visto la mediación como una posibilidad para acercar sus contenidos a los diferentes públicos como en el caso de esta investigación, ya que la mediación permitió a los visitantes acercarse al acervo permanente del museo.

### **Desde el investigador:**

El espacio de mediación, al final de la exposición, fue un descubrimiento para los participantes, ya que no conocían el trabajo de Kandinsky y a partir de la aplicación que dispuso el museo para que los visitantes pudieran reforzar los contenidos de la exposición lograron comprender cómo realizaba su trabajo este artista. En este caso, el uso del dispositivo móvil, *tablets*, no fue complicado para la interacción de los visitantes, siempre y cuando tuvieran el apoyo de alguien más que los fuera guiando, sin embargo, a estos dispositivos actualmente se les puede incluir audio descripciones para que las PcDV puedan interactuar con ellos, lo que sustituye las ayudas externas y permite su autonomía.

<b>Personal del museo</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Reacción del personal</b>		<p>“Recientemente recibimos un formato, encuesta (no supo decirme cómo se llama el instrumento), sobre lo que tenemos de atención al público vulnerable, y yo le decía a mi jefa que en eso nos vamos en “cero”, y nos dimos cuenta de que es necesario trabajar ese tema” (AP)</p> <p>“Pues muchas veces llegan de la Escuela Nacional de Ciegos que está muy cerca, nos preguntan si tenemos visitas y les decimos que no, que en realidad no tenemos un recorrido” (AP)</p>	<p>“La guía a cargo de la visita nos invitó a integrarnos a la visita, junto a otros nueve adolescentes” (Ingrid)</p> <p>“Al finalizar la visita, la guía nos invitó a recorrer el resto del museo” (Ingrid)</p> <p>“Llegamos a la exposición temporal ‘El arte de la música’, el vigilante que estaba en la entrada nos abrió la puerta” (Ingrid)</p>
<b>Interacción con el personal del museo</b>			<p>“En el último mural ‘El hombre controlador del universo’ de Diego Rivera, la guía explicó los elementos, el contexto y algunos datos curiosos sobre el mural” (Ingrid)</p> <p>“En la segunda sección, Social: Bruno se recargó un momento en la pared, mientras escuchaba una de las bocinas, porque estaba cansado. Se acercó un vigilante desde atrás, a unos 6 pasos de él, y le dijo: -no se recargue-, Bruno no sabía que le hablaban a él, hasta que yo me acerqué y le comenté que debía tener cuidado, porque no se podía recargar. En seguida se acercó al vigilante uno de sus compañeros que nos había visto en la sala anterior a decirle que Bruno es ciego, el vigilante dio un paso atrás y desde su lugar me dijo –tenga cuidado, no se pueden recargar, eh-“(Ingrid)</p>
<b>Capacitación del personal</b>	“¡- ¿Entendías todo lo que explicaba la persona que nos dio la visita?”	“casi no llegan PcD y eso provoca que tampoco tengamos personal capacitado para dar las visitas” (AP)	“La guía explica el mural ‘Nacimiento de nuestra nacionalidad’ de Rufino Tamayo: Guía- ¿ya vieron? ¿Qué figuras reconocen?”

	Ik- A veces, es que una no sabía cómo eran y a veces pues se oía bajito” (Iker)	“nos interesa recuperar ese proyecto, trabajar en la capacitación de los mediadores, principalmente, porque son ellos los que están en contacto con las personas. También nos interesa generar sensibilización para todos los que formamos parte del museo, algunos sí se acercan al público, pero otros no lo hacen y debemos trabajar cada vez más parejo” (AP)	Los visitantes con los que íbamos no participaban mucho, por lo que la guía continuaba. G- si se dan cuenta del lado derecho se ve la forma de un caballo, ¿también ven el eclipse en la parte superior derecha? Ahora dense vuelta y vean en ese mural (al otro extremo de donde estábamos) si se dan cuenta también ocupa colores oscuros, ¿ven como las columnas ayudan a distinguir tres partes del mural? [...]” (Ingrid)
<b>Planes de acción para PcDV</b>			“Nos dirigimos a taquilla...mencionamos que veníamos con dos visitantes ciegos y nos entregaron un boleto de acceso libre, después nos dijeron que nosotros tendríamos que pagar, a menos que tuviéramos credencial de estudiantes o profesor” (Ingrid)  “El vigilante de la entrada, al darse cuenta que los visitantes son PcDV se acercó y me dijo: -mire señorita, puede enseñarles ese (señalando la pieza de bienvenida, ‘La trompeta de Beethoven’), se acerca y se escucha una pieza y también están estas bocinas que dicen lo mismo que la parte de la introducción y también puede leerle estos folletos (los folletos contienen la explicación o datos curiosos de algunas de las obras), lo demás también se lo puede leer usted- “(Ingrid)

Cuadro 22. MPBA-Personal del museo

### Desde el personal del museo:

El punto en el que enfatizaré a partir del comentario del personal del museo es la falta de presencia de PcDV en los recintos culturales. En México no existe un registro oficial, o por parte de los museos que coteje la asistencia de este colectivo a sus instalaciones. Algunas de las posibles causas es la falta de visibilización de las posibilidades de interacción con la exposición

de este colectivo dentro del museo, lo que trae consigo la falta de programas para dar atención, además de las dificultades de acceso o el desplazamiento de los visitantes dentro del recinto.

### **Desde el investigador:**

Anteriormente ya había enfatizado en la importancia de involucrar a todo el personal del museo dentro de los proyectos que se generan en él. Contemplar al personal de seguridad del museo, por ejemplo, es una opción una opción pues su contacto directo y frecuente con la exposición le permite identificar los puntos de acceso a contenidos para los visitantes según sus características e incluso contemplando sus intereses. Recuperar propuestas como las que tiene el vigilante del MPBA podría apoyar al tema de la orientación cognitiva y espacial.

### *Museo Nacional de San Carlos*

El MNSC cuenta con varias actividades enfocadas a grupos vulnerables. Entre las más destacadas se encuentra la “Sala táctil”, un espacio enfocado en la atención de PcDV, el cual se compone de reproducciones texturizadas de las principales obras, cedulario braille y guía de las salas con reproducciones en diagrama táctil, además de las descripciones orales del personal del museo. Sin embargo, el día de la visita este espacio se encontraba en remodelación, lo que impidió que no tuviéramos acceso a las instalaciones.

Respecto a los espacios visitados, en esta ocasión no se recorrió la exposición temporal, ya que los participantes se mostraron desinteresados y no quisieron continuar, por lo que únicamente se analiza la visita al acervo permanente.

La mayor parte de la colección del MNSC se integra de cuadros y esculturas a las que las PcDV no pueden tener acceso de forma autónoma. Además, su acompañante no es experta en el tema y su apoyo se enfoca en leer las cédulas de los cuadros, los cuales contienen información técnica sobre el mismo.

<b>Accesibilidad</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal del museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Señalizaciones</b>			“Subimos por la rampa que llega a la taquilla, iniciando la rampa, colocado en la pared se encuentra el logo de la Red de Museo, haciendo alusión a que el MNSC forma parte de los recintos accesibles” (Ingrid)
<b>Diseño Universal</b>		<p>“Los talleres están diseñados a partir del diseño universal, o sea, no es sólo para una persona, cualquier persona lo puede realizar, por eso es que no tenemos tantos. Nosotros no queremos que la adaptación sea inclusión, tienes que diseñarlo desde el principio para que todas las personas puedan hacerlo. Tenemos dos talleres: uno de pintura con música y otro de escultura, los dos sí son cien por ciento inclusivos (SE)</p> <p>“También es difícil ser un museo accesible para quién, para las PcDV sí, para las personas con sordera no” (SE)</p>	
<b>Acceso a Contenidos</b>	<p>“I- ¿Te hubiera gustado tocar algo? B-Pues sí, para conocer las cosas de ahí (del museo)” (Bruno)</p>		
<b>Movilidad</b>	“Bajamos unas escaleras y después fuimos al elevador, entramos a la sala y empezamos a ver todas las cosas” (Iker)	“El elevador, pues más que nada es para los visitantes, la gente de aquí nunca lo usamos, es para la gente con algún tipo de discapacidad o mamás con carriolas, o cualquiera que lo necesite, es para ellos” (SE)	<p>“Para ingresar al museo debemos bajar unas pequeñas escaleras que dan al acceso principal” (Ingrid)</p> <p>“Antes de cruzar al siguiente patio hay una rampa que conduce a una pequeña puerta donde se encuentra la taquilla” (Ingrid)</p>
<b>Confortabilidad</b>			

Cuadro 23. MNSC-Accesibilidad

### Desde el museo:

En la entrevista que se realizó al personal del MNSC se identificó que como parte de su visión de museo como espacio inclusivo organizan talleres que puedan atender a diversas características, sin embargo, estos dos talleres no se encontraban el día de la visita. Otro tema importante que aborda el personal de San Carlos es cuestionar el alcance de los programas para PcD, recalcando la necesidad de identificar las particularidades y formas de atención para la diversidad de públicos que recibe el museo.

### Desde el investigador:

Algo que resalta como parte de las actividades que realiza el MNSC es su colaboración con otras instituciones, principalmente con aquellas que pertenecen a la Red de Museos. Dentro de esta Red se encuentran espacios donde el personal de los museos miembro puede acceder a cursos para mejorar la atención a los públicos visitantes (Infante y Luices, 2015).

<b>Aprendizaje</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Conocimientos previos</b>	“No, sabía nada del museo” (Bruno)		
<b>Conocimientos adquiridos</b>	“De los Reyes Magos no sabía que representaban los tres continentes que habían descubierto” (Iker)  “Que el arte era diferente en todos los cuadros, ¿no?, de otras épocas y así; unos eran más oscuros y otras que tenían más luz.” (Iker)		
<b>Tema de interés</b>			
<b>Aprendizaje situado</b>	“Pues sí, para aprender de esto del arte. Para conocer los distintos tipos de arte” (Iker)	“Es que tengan una experiencia estética con el arte a partir de la reflexión, de sentir. Con las personas normo visuales es a partir de la observación, pero con las PcDV puede ser a partir del tacto o de otros lenguajes y creo que a	

		través de eso sí se llega a un aprendizaje” (SE)  “Que son diferentes maneras de aprender, pero no por eso son menos válidas. Igual todos aprendemos diferente, todos tenemos diferentes inteligencias, y ese tipo de aprendizaje (el que se da en museos) es muy difícil de medir. Hay estudios que dicen que uno se da cuenta del aprendizaje que tuvo en un museo cuatro años después” (SE)	
--	--	--	--

Cuadro 24. MNSC-Aprendizajes

### Desde los participantes:

Nuevamente, los participantes demandan mayores actividades para poder acceder a los contenidos que el museo exhibe, además conciben esta posibilidad como un espacio de aprendizaje, en donde la limitación se encuentra en la falta de oferta para las PcDV.

### Desde el museo:

Pese a que la visita a MNSC fue breve y no se contó con ningún apoyo extra, las explicaciones que se iban haciendo en cada cuadro en el que se detenían, permitió que conocieran un poco más sobre otras culturas, en otras fechas.

<b>Material / Estrategia</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Material educativo</b>		<p>“Se están haciendo unos guiones para audio guías pensados específicamente para PcDV (...) son autogestivos para que las personas puedan ir y a través de descripciones puedan conocer las obras de la colección permanente” (SE)</p> <p>“No tenemos dinero para nada, nosotros todo lo conseguimos aparte (...) hubo un patrocinio de 59 mil pesos de Fundación Coca Cola, eso nos está permitiendo restaurar las obras” (SE)</p>	<p>“Romina ve en el mostrador unos libros de arte, le pregunta a S2 si alguno de esos libros está en braille, a lo que le responde que no” (Ingrid)</p>

<b>Estrategia educativa</b>	“Que alguien nos diera una visita” (Iker)	“En específico para discapacidad visual se tiene el redondel, porque las personas ciegas, débiles visuales o inclusive en visitas de sensibilización pueden tocar las esculturas, entonces serías todas esas” (SE)  “Nunca damos las visitas guiadas, son interpretativas, son a través de la reflexión, de la observación, de la interpretación que la gente conoce lo que está ahí” (SE)	
<b>Actividad enfocada a PcDV</b>		“Toca una obra de arte es un programa que se da desde hace 10 años con algunas interrupciones, en el cual se quiere acercar el arte a este público” (SE)	“Durante la visita al MNSC el espacio de la sala táctil se encontraba en remodelación”
<b>Interacción con el material</b>			
<b>Empleo de material</b>		“Uno de los problemas que se tiene con estas obras es que su tiempo de vida es muy corto, entonces, pues la estamos restaurando, estamos restaurando el lugar, porque tiene humedad, para que quede en condiciones” (Ingrid)	

Cuadro 25. MNSC-Material/Estrategia

### Desde el museo:

El trabajo que realiza el MNSC a través de la sala táctil es de los proyectos más importantes en cuanto a la atención de PcDV, un programa similar es el que tiene el Museo Soumaya, en donde las personas pueden tocar algunas esculturas de Rodín, con esta actividad buscan “(f)omentar el uso de todos los sentidos en el disfrute de una obra de arte, hacer de la experiencia estética una experiencia multisensorial (a partir de) identificar texturas, formas y figuras a partir del tacto (y a su vez) favorecer la libre interpretación de una obra de arte” (Grau, 2011, p. 70). Sin embargo, la constante interacción con las piezas provoca un deterioro más rápido que en aquellas piezas que se encuentran resguardadas.

Por otro lado, el MNSC tiene la intención de incorporar nuevos materiales como el audio guía, están compensarían la falta de personal permanente para dar atención al público.

### Desde el investigador:

Como se mencionó anteriormente, la sala táctil se encontraba cerrada, y ante esta situación surge el cuestionamiento de las alternativas que tienen el museo para dar atención a las PcD, en este caso, se hizo evidente la falta de programas, si bien la sala táctil es el principal espacio, el museo debe generar más de un proyecto para no dejar al público sin atención.

<b>Personal del museo</b>			
<b>Código</b>	<i>Ejemplo</i>		
	<i>Participantes</i>	<i>Personal de museo</i>	<i>Observación</i>
<b>Reacción del personal</b>			
<b>Interacción con el personal del museo</b>	<p>"I- ¿Qué te pareció la atención del personal del museo? Ik- Buena, creo que fue la mejor de todas"</p>		<p>"En el mostrador se encuentra otro joven de seguridad (S2) que nos atiende para adquirir los boletos: S2- ¿Van a visitar el museo? Romina (R)- Sí. S2- Son \$45 de acceso al museo, serían \$180 por los cuatro. R- ¿También ellos pagan, aunque tienen discapacidad? S2- ¡Ah! Necesito sus credenciales R- ¿Cuáles credenciales? S2- Las de discapacidad. R- ¡Ah! No, no tienen ninguna. S2- Mmm... Pues miré, debería tramitarla, sólo lleva su certificado médico de discapacidad al DIF más cercano y les dan una tarjeta que les da descuentos en transporte y entran gratis a los museos. Pero está bien, pasen así, sólo que debería sacar esa credencial" (Ingrid)</p>
<b>Capacitación del personal</b>		<p>"Nos hemos apoyado de la Red (de museos) para la atención de PcD, ya que hemos tenido muchas capacitaciones, pero se hace de la mano con un voluntario que es Alberto" (SE)</p>	<p>"Romina ve en el mostrador unos libros de arte, le pregunta a S2 si alguno de esos libros está en braille, a lo que le responde que no" (Ingrid)</p>

		“Es una capacitación en la cual se vendan los ojos a las personas que después serán los mediadores y recorren el museo con el bastón; se dan cuenta, ellos mismos tienen la experiencia, es a partir de la experiencia que se capacita” (SE)	
<b>Planes de acción para PcDV</b>			“En el acceso nos recibe un joven de seguridad (S1), nos comenta que el museo cuenta con elevador y nos pregunta si necesitamos subir por él o si preferimos las escaleras, le respondemos que subiremos por el elevador” (Ingrid)

Cuadro 26. MNSC-Personal del museo

#### **Desde los participantes:**

Durante la visita al MNSC no se contó con el apoyo de un guía o alguien que diera un recorrido por las salas, el personal de seguridad procuró en todo momento dar atención y apoyo a los visitantes, siempre con amabilidad y respeto.

#### **Desde el museo:**

La capacitación constante del personal del museo garantiza que estos se encuentren preparados para recibir a públicos de PcD, no obstante, la rotación constante de personal se presenta como un obstáculo para capacitar a todo el personal, por ello se debe buscar capacitaciones más breves y significativas como las realizadas por el MNSC, ya que permite entender de forma casi directa las dificultades por las que atraviesan las PcDV en las instalaciones del museo.

#### **Desde el investigador:**

Las acciones del personal del museo atendieron a las necesidades de los visitantes durante todo el recorrido, el interés por la situación se ve reflejado en los comentarios adicionales del personal de seguridad, así como su disposición para atender en todo momento a las necesidades de las PcD.

### 4.7.3 Análisis General

Es ahora el momento para recuperar la pregunta que encausa esta investigación: ¿Qué características de los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Instituto Nacional de Bellas Artes promueven un espacio inclusivo para personas con discapacidad visual? Es cierto que los museos no centran su atención en este tema, a diferencia de la dedicación que dan a cuestiones como la conservación e investigación, sin embargo, el museo tiene como eje rector su servicio a la sociedad y, por ende, debe procurar que dicha sociedad cuente con condiciones básicas para acceder a sus contenidos. Es así que surge una nueva interrogante, ¿cuál es el trabajo que están realizando los cuatro museos de esta investigación para que en este llamado servicio a la sociedad también existan posibilidades para las PcD? Con esto no se busca evidenciar el buen o mal trabajo que está realizando cada museo, sino contribuir de manera precisa al reconocimiento de la realidad de las situaciones. En lo siguiente se discuten algunos ejemplos y momentos de la investigación para intentar responder a estas y otras preguntas que surgen en el camino. Interesa para esta tesis sobre todo ver la relación que se da entre el individuo y los museos, considerando aquellos puntos que no se muestran a simple vista, pero que gracias a los participantes y al personal del museo se logran vislumbrar. Ver los límites y las aportaciones, en lo particular y en lo general, a la discusión de la escena por la inclusión de las PcDV a los museos, a partir de las categorías establecidas para el análisis.

#### *Accesibilidad*

El primer tema a revisar es la cuestión de la accesibilidad, pues como se dijo en el primer capítulo, actualmente el término se emplea como sinónimo de inclusión. Lo cierto es que en sentido estricto, no puede haber inclusión sin accesibilidad, pero sí puede haber accesibilidad sin lograr la inclusión.

Por ello, es importante recordar desde qué postura se asume la accesibilidad en esta investigación, para lo cual se recupera lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ya que menciona que la accesibilidad es un derecho vinculado con la eliminación de barreras físicas que ofrecen la oportunidad de que todas las personas puedan ingresar, transitar y permanecer en un lugar de forma agradable, sin descuidar temas de autonomía y seguridad. Pero además, en esta definición también se habla del acceso a la información. Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta: ¿los

cuatro museos cuentan con mediadas de accesibilidad física y de información para las PcDV?

Previo a responder esta interrogación, es importante hacer las siguientes valoraciones: queda claro que si se habla de accesibilidad como un derecho que deben procurar todos los espacios, los museos aquí presentados tienen que hacer valer tal derecho al ser un espacio público, al servicio de la sociedad. Aunado a lo anterior, la misma Convención refiere a los derechos de acceso a la cultura, en los que tienen cabida los espacios culturales y de patrimonio, así como los materiales y vida que en ellos se desarrollan (CDPCD, 2006). Si además, agregamos a la discusión el origen gubernamental del INAH e IBA resulta interesante estudiar y contrastar la teoría con las diversas situaciones vividas en los museos durante esta investigación.

Para lograrlo, se verá el todo en sus particularidades para después reformular los conocimientos y poder responder a la pregunta anterior, esto quiere decir que, para dar solución a la pregunta primero es necesario comprender tres conceptos que construyen el término accesibilidad, a partir de la investigación: ingresar, transitar y permanecer en un lugar

Lo que compete a los dos primeros conceptos, ingresar y transitar en las instalaciones, en el caso de los museos presentados, no se puede ver de forma radical como todo bien o todo mal, ya que en el caso del MNH y el MNSC el apoyo para acceder al recinto y al primer piso, en su respectivo caso, se vio beneficiado por los elevadores que cada museo dispone. Caso contrario a lo que el MPBA expresó al comentar que el elevador era más bien de uso para el personal, pues continuamente presentaba fallas, lo anterior no representó en ningún momento mayor inconveniente, ya que los participantes podían desplazarse por las escaleras y rampas, además de contar en todo momento con un acompañante. Es en esto último donde todo se vuelve un claro oscuro, pues cuando la CDPCD (2006) habla de movilidad también hace referencia al término autonomía, aspecto descuidado en su totalidad, desde el inicio de la visita, por todos los museos.

La autonomía se entiende como la condición de las personas para no depender de nadie, pero como se menciona, los cuatro museos no permiten a las PcDV explorar por sí mismos el espacio, pues no existe algún tipo de señalización desde la puerta principal hasta el primer módulo de atención y entre salas que permita una correcta orientación espacial

(Gándara, 2016), lo antes referido provoca que el visitante con discapacidad visual esté en todo momento a expensas de su acompañante.

El único momento que se muestra como una oportunidad de autonomía se da en la exposición temporal del MNA, en este espacio se dispone de una guía de suelo que marca el camino por la exposición, exclusivamente hacía las orillas, por lo que espacios y piezas intermedias no forman parte del recorrido. En este sentido, pareciera que el espacio antes señalado cumple con el rubro “transitar por las instalaciones”, pero ahora es necesario ser más analíticos al respecto y cuestionar abiertamente si tal disposición cumple con el objetivo, pues el camino que se establece permite al visitante centrarse en el recorrido por las orillas, pero lo aleja completamente de otras partes de la exposición que podrían ser igual de interesantes para él. Además, nuevamente limita su autonomía a las inferencias de la persona encargada de desarrollar esa ayuda técnica especializada, pues no le posibilita, en su totalidad, elegir al visitante en qué áreas de la exposición centrar su atención, limitando las oportunidades a la preestablecidas.

Si a tal situación incorporamos aquel apartado que se vislumbra medianamente en la definición de accesibilidad, cuando se habla de acceso a la información, el problema se complejiza, pues en realidad, en el caso de la exposición temporal en el MNA la señalizaciones de piso guiaban al visitante por los módulos que comprendían la exposición, en todos los núcleos expositivos se disponían de algunos cedularios (información sobre la exposición o sobre las piezas que la componen) en braille, que casi siempre presentaban la introducción y cierre de los mismos. Estos cedularios se encontraban casi siempre debajo de las cédulas introductorias en español, pero durante la investigación se observaron dos cuestiones al respecto: la primera está relacionada con la cantidad de cedularios en braille que se dispusieron y el segundo punto es el acceso a la información, pues sólo los cedularios se mostraban como oportunidades para esto último, salvo algunos videos y la sala de mediación.

En cuanto al primer punto, sobre los cedularios braille, la discusión tiene cabida en este apartado y no en el análisis de la categoría de material y estrategia, porque en primer lugar los cedularios se presentan como el material por excelencia en las exposiciones de cualquier índole, para acceder a mayor información sobre la misma, y en este caso no fue la excepción. Si se piensa en la experiencia propia de visitar una exposición y se hace el esfuerzo por recordar si alguna ocasión ha asistido y justo cuando se disponía a leer la

cédula introductoria se acerca al mismo espacio otras dos personas que buscan hacer lo mismo, leer la cédula gigante frente a sus ojos que les contará un poco de qué va la exposición, se recordará entonces que esto es posible, basta con que el espacio físico lo permita para que entre las tres personas se cree un semicírculo y todos con la mirada centrada al frente o a lo alto, según sus características propias, lean a sus particulares posibilidades la información presentada.

Pero como se sabe, la investigación se hizo con apoyo de dos participantes ciegos y esto mismo no sucede con la lectura en braille, dos visitantes ciegos no pueden leer de forma independiente una misma cédula. Esto hizo surgir la duda: ¿es suficiente con colocar cedularios en braille para cubrir el rubro de acceso a la información y la cultura? La respuesta pareciera tan evidente en algunos momentos, pero no es sino hasta que se presenta una situación, como la de esta investigación, que se vislumbra como un problema la cantidad de los mismos, como en lo siguiente se ejemplifica. Como ya se mencionó, la exposición disponía de información en braille, no obstante, en la mayoría de los casos la información contenida superaba el espacio asignado para una cédula y se tenía que continuar la información en una cédula aparte, cosa que no sucedía en las cédulas en español, que si bien la información contenida en la cédula en braille y la cédula en español era la misma, en casi toda la exposición, la escritura en braille dispone de un tamaño y forma particular que le requiere mayor espacio.

En la mayoría de las cédulas que formaban parte de la exposición temporal en el MNA existía cédulas complementarias, y al ser dos visitantes ellos mismos intentaron de tres formas distintas solucionar la situación: la primera consistía en que uno esperaba a que el otro terminara de leer la cédula que contenía la primera parte y pasara a la cédula complementaria para que el otro comenzara por la cédula inicial, esta situación provocó que en lo que esperaban su turno o a que terminara la otra persona su atención se orientaba a la textura de la pared o de los materiales próximos.

Por lo anterior, pensaron una segunda opción en la que uno leía la cédula para los dos, esto no se continuo porque cada participante tiene un nivel de lectura diferente a la de su compañero y la rapidez de uno para leer frente al detenimiento que tenía el otro, y además, el que algunas palabras fueran de su total desconocimiento implicaban una segunda o tercera lectura para entenderla (Dever y Carrizosa, 1999), lo que provocaba la desesperación de uno u otro visitante y que nuevamente su atención se dirigiera a los

objetos próximos, que cabe aclarar no eran piezas de la exposición sino la pared, la estructura que detenía el cedulario o los extintores cercanos. Aunado a esto, no eran los únicos visitantes y hablar en voz alta se presentaba como un inconveniente para el resto de los asistentes.

La última y, de manera personal, más compleja forma de solucionar la situación fue que mientras un participante leía la cédula inicial el otro leía su continuación, al terminar intercambiaban lugar, en el siguiente módulo donde había cédulas intercambiaban el orden para realizar la lectura. Asimismo, algo que no se ha mencionado hasta el momento es que durante el recorrido se compararon las primeras cédulas en español con su respectiva cédula en braille y todas coincidían en información, pero un núcleo antes de terminar con el recorrido las cédulas ya no se correspondían, por lo que entre las cuatro personas que comprendían la investigación: participantes, acompañante e investigadora, se realizó la búsqueda de la cédula en español que correspondían a la cédula en braille en la que se ubicaban, lo cual no sucedió en los espacios cercanos, y como a continuación empezaba un espacio casi independiente a la exposición, el espacio de medicación, ya no había cédulas que se correspondieran.

Con lo anterior ya se puede responder la pregunta ¿basta con colocar cedularios en braille para cubrir el rubro de acceso a la información y la cultura para PcDV? En el sentido estricto del cumplimiento del derecho, se puede decir que sí, el cedulario en braille sí permite al visitante acceder a la información, no obstante, esto no garantiza que se haga con calidad o comodidad, como se mostró en el ejemplo anterior. De igual forma, el cedulario en braille no debe verse como la única opción para el acceso a los contenidos del museo, pues como en el caso del MPBA, la visita guiada permite el acceso a la información, aunque dependiente en todo momento del mediador. Por otro lado, en la exposición temporal del MPBA, aunque no se tenía considerado el público con discapacidad visual, las bocinas que se instalaron, los videos, las instalaciones y las ambientaciones les permitió a los visitantes aproximarse de forma distinta a los contenidos. Pues si bien el MNA también presentaba un video al inicio de su exposición, de éste no se podía conocer su contenido a menos que se leyera la información que presentaba. Con esto no se quiere decir que una u otra medida, cedulario braille o bocinas, sean las formas correctas de garantizar el acceso a la información expositiva, sino más bien es mostrar las posibilidades que tienen los museos para permitieron el acceso a los contenidos de las exposiciones.

Ahora bien, es momento de recuperar la pregunta ¿los cuatro museos cuentan con mediadas de accesibilidad física y de información para las PcDV? Nuevamente no se puede hablar de un sí o un no tajante, pues de los cuatro museos sólo dos, en sus espacios temporales principalmente, permitieron a los visitantes acceder con autonomía a los contenidos, mientras que el resto de los espacios no contaban con ningún tipo de medida que permitiera a las PcDV conocer más de lo que su acompañante o la investigadora podían transmitirles. Por otro lado, la cuestión de la accesibilidad física, como se dijo antes, no presentó mayor inconveniente al contar con el apoyo nuevamente de su acompañante y la investigadora, lo cual no quiere decir que todo esté en óptimas condiciones para recibir a PcDV en los cuatro museos, o no mínimo de forma autónoma.

Durante la investigación fue evidente que los cuatro museos, sin importar su espacio, tienen que trabajar en cuestiones de señalización, confortabilidad y orientación espacial, si bien, todos los entrevistados que forman parte del personal de los museos destacaron que el mayor obstáculo es el carácter histórico de los recintos y la “Ley Federal sobre Monumentos y zonas arqueológicas, artísticas e históricas” (2015) que regula las intervenciones que se pueden o no realizar sobre ellos.

Lo cierto es que tal situación no es exclusiva de estos cuatro museos, ni siquiera es exclusiva de los museos mexicanos, por ejemplo el Museo Cerralbo en Madrid presentó en su momento la misma situación al ser un museo-palacio, pero consiguieron establecer medidas permanentes, pero amigables con la disposición del museo lograron generar las adecuaciones necesarias para garantizar cada vez más el acceso a la cultura para PcD, algunas de sus herramientas estaban vinculadas con el cambio de texturas que al ser instaladas no afectaban la estructura (López, 2011) o con medidas como las que en estos museos se presentan al disponer de rampas y espacios de descanso. Si bien esto no significa que se deba copiar e instalar las medidas que museos de otros países y con otros contextos realizan sobre el acceso, sí resulta interesante conocer más a profundidad los trabajos que se han hecho, aprender y proponer ajustes que se adecuen al contexto mexicano.

Asimismo, es importante resaltar que la accesibilidad física y de contenidos trae consigo una mejor oportunidad para que los visitantes construyan experiencias confortables, pues como menciona Hinarejos (2016) esto permite que el visitante se sienta acogido por el espacio y por quienes lo conforman, lo que implica que se sienta seguro y cómodo en el

lugar en donde se encuentran. Al respecto, se puede abordar una situación en particular que se identificó a partir de las observaciones, pues si se piensa en el tiempo que se invirtió durante las visitas, incluido el tiempo para llegar al recinto, sin importar de cual se hable, se calcula aproximadamente cuatro o cinco horas por cada visita, sin contar el tiempo de regreso a su casa, la situación de la que se habla fue que a los visitantes su acompañante les preguntó si querían pasar a los sanitarios a lo que ellos en todo momento dijeron que no, es posible que no hubieran tenido la necesidad de utilizar este servicio, pero en caso contrario la falta de señalizaciones les impedirían ir solos, pues aunque casi todos los sanitarios contaban con el Símbolo Internacional de Accesibilidad (un individuo con silla de ruedas, de color azul) que al verlo refiere que en el espacio hay un control sobre las normas de accesibilidad (Corporación Ciudades Accesibles, 2014) no garantiza que dentro de esas instalaciones ellos pudieran identificar los accesos o los elementos que componen un espacio del baño, pues recordemos que los participantes no utilizan bastón, para lo que nuevamente tendrían que explorar con sus manos el espacio o solicitar el apoyo de algún desconocido.

Lo mencionado, presenta una última cuestión que es necesaria de abordar en esta categoría, la señalización o información que los museos dan a conocer. Si se recuerda, el MNH cuenta con un letrero que cita el Artículo 22 (ahora 25) de la LGIPD (2015), que asegura el museo es un espacio donde las PcD pueden acceder y disfrutar de los servicios, o la imagen del MNSC que lo asegura como parte de la Red de Museos que trabajan por la inclusión de las PcD (Infante y Luices, 2015). Ambos ejemplos hacen notar dos cosas que se relacionan mutuamente, la profundidad y pertinencia del mensaje, pues si bien no existe la garantía del disfrute y la inclusión de las que hablan, si contribuyen con la convocatoria expresada en el Artículo 26 de la LGIPD de “(g)enerar y difundir entre la sociedad el respeto a la diversidad y participación de las personas con discapacidad en el arte y la cultura” (2015, p.13), lo que en efecto influye en la construcción de su experiencia.

### *Aprendizaje*

En esta categoría cabe una de las discusiones más amplias sobre la función educadora que tienen los museos, ¿el museo es o debe ser un espacio de aprendizaje? Antes de lograr presentar una postura ante este cuestionamiento, es importante reconocer cómo surge tal interrogante. Si se remonta a sus orígenes, el museo no se presenta en ningún momento como espacio para el aprendizaje. No fue sino hasta la época de la

Ilustración donde las colecciones se empiezan a concebir como instrumentos de aprendizaje, es a partir de la Revolución Francesa donde se consolidan como espacios abiertos y avanzan las posturas que asumen al museo como un espacio de aprendizaje y cuestionamiento crítico (Alonso, 2001).

Pero, ¿cómo lo anterior puede ayudar a responder la pregunta inicial? En concreto, se puede decir que desde la visión histórica es hasta después del Renacimiento que se puede hablar de aprendizaje en los museos. No obstante, a partir de aquí no se puede hablar únicamente desde el punto histórico, es necesario recuperar las teorías educativas que se presentan en el tercer capítulo de esta tesis.

Lo primero a destacar es que el origen de las teorías ahora empleadas no se enmarcan en los museos, sino en la EF, para después ajustarse a las particularidades que implica la ENF. Esta aclaración se vislumbra, de manera personal, como una de las principales causas que dan origen a la primera pregunta, pues dichas teorías hablan en todo momento del aprendizaje.

Pero si se retoman una de las primeras aseveraciones que se hace en esta tesis sobre el aprendizaje al considerarlo un proceso personal en el que los individuos son capaces de discernir entre lo que quieren aprender, definido a partir de sus conocimientos previos e intereses, y social en la medida que las interacciones dan pie al intercambio de ideas y la reformulación de los mismos. En este sentido, el museo no se ve ajeno a esta situación, al ser un espacio de diálogo entre los sujetos con otros sujetos y con los objetos.

En este punto es necesario mencionar que la misma definición que se plantea se presenta como un problema para la investigación, ya que el aprendizaje se concibe como un proceso, lo que implica tiempo y factores externos a la visita, que interfieren o contribuyen para la adquisición de nuevos aprendizajes, los cuales por cuestiones de tiempo no pueden ser registrado, pues ello implicaría un estudio más amplio en temporalidad. Entonces, ¿qué sentido tienen los esfuerzos por vincular la teoría de Vygotsky con la función educadora de los museos? Cuando se habla de aprendizaje es esta tesis, no se habla refiere únicamente al aprendizaje académico o formal, también se reconoce el aprendizaje social que en el museo se puede dar y cuyo valor no se puede demeritar. Además, el no tener el resultado final, un nuevo aprendizaje, no justifica perder de vista el camino que se recorre para llegar a él.

Por lo anterior, la categoría de aprendizaje se compone de cuatro elementos: conocimientos previos, conocimientos adquiridos, tema de interés y aprendizaje situado. Para entender mejor la pertinencia de esta categoría se presentan ejemplos que contribuyen a la consolidación del museo como espacio de aprendizaje.

El primer elemento que se menciona, conocimientos previos, encuentra una relación directa con la ZDR que propone Vygotsky (1934/1986). Pues durante la visita a los cuatro museos los visitantes mostraron tener conocimientos sobre las temáticas que se abordaban, por ejemplo: en el MNA el tema de la cultura teotihuacana era un tema que habían visto recientemente en la escuela, además de que habían visitado la Zona Arqueológica, que se encuentra cerca de su casa, como parte de una tarea. Todos estos factores les permitieron vivir la experiencia de la visita a la sala de una forma particular que permitió vincular los conocimientos académicos con los temas presentados en la sala. Pero, ¿cómo el ejemplo anterior ayuda a entender la ZDR que menciona Vygotsky? Recordemos que esta ZDR se compone del conjunto de saberes y habilidades que posee el individuo antes de entrar en contacto con el contexto y las herramientas.

Los saberes que poseían los visitantes son en específico aquellos conceptos generales de la cultura, como: el nombre de las pirámides, el nombre de algunos dioses y la temporalidad en la que se ubicó la cultura teotihuacana, aunque en este sentido no conocían las fechas exactas la coherencia cronológica entre otros acontecimientos históricos es de suma relevancia. En cuanto a las habilidades se encuentra un vínculo más directo con lo que en esta tesis se presenta como conocimiento no formal, pues, aunque ninguno de los participantes había visitado antes un museo, asumían que no contaban con las habilidades para desplazarse e interactuar solos por las salas del museo. Esto también encuentra relación con la categoría anterior sobre accesibilidad. Además, su concepción del museo como espacio que resguarda objetos valiosos predispone asumir una postura frente a cómo se visita el museo.

Lo último permite no sólo hablar de la ZDR, sino regresar a la idea del aprendizaje como un proceso social, pues si los visitantes no tenían un referente personal de los museos. Kantor (2006) refiere en tal caso su experiencia comunicativa con amigos y familiares les permite articular la idea del museo como “bóveda de seguridad”. Además, la misma autora toca un tema delicado para los museos, la imagen que proyecta el museo es de “sitio

sagrado o de elite”, lo que refiere a la visión del museo de Grecia o Roma (Linarez, 2008) y que en los últimos tiempos, a partir de la Nueva Museología, se ha intentado dejar de lado.

Pero entonces, ¿las percepciones de los visitantes sobre el recinto que visitan influyen en el proceso de aprendizaje? Para Falk y Dierking (2000) sí, pues este contexto personal al que refieren permite que el visitante viva la experiencia museística de una u otra forma. Esto queda claro en el ejemplo anterior, ya que si los visitantes no hubieran tenido tales conocimientos su visita pudo ser otra, en tanto que fue su interés el que determinó el espacio visitado, que se presentó como una posibilidad de aprendizaje.

Sin embargo, el interés y los conocimientos previos no determinan por si solos si el visitante adquiere nuevos conocimientos, aunque la característica propia del recinto se presenta como una posibilidad de aprendizaje situado. Sobre esto, Sagástegui (2004) defiende la idea de que el espacio o las situaciones abren las puertas a las discusiones, siempre y cuando se reconozcan las subjetividades. Con este mismo tema, Falk y Dierking (2000) abordan el contexto físico, en este caso el museo y todos los elementos que en él se encuentran, y todas las interacciones entre sujetos, objetos y subjetividades que se puedan dar. Para explicar y profundizar en estos aspectos, se plantea la siguiente categoría, material y estrategia.

Pero antes de avanzar es necesario aclarar dos aspectos de este apartado: el primero responde a la pregunta inicial, la postura con la que se asume el museo en esta tesis, pues en todo momento se encuentran oportunidades para el aprendizaje. El dilema más frecuente que se encuentra sobre la postura del museo como espacio de aprendizaje o no, se encuentra en la relación única que se establece entre aprendizaje y conocimientos académicos que se adquieren en la escuela, dejando de lado otro tipo de aprendizajes, así como la idea de que el aprendizaje puede darse y, aún más complicado, puede medirse de forma inmediata a la acción y la interacción.

El segundo aspecto tiene que ver con la pregunta que quizás el lector pudo hacerse al leer todo lo anterior, ¿Cómo se relacionan todas estas teorías y conceptos de aprendizaje con la inclusión de PcDV a museos? Es notorio que en ningún momento se habla del aprendizaje específico de las PcDV, pues los conceptos que se recuperan se aplican a todas las personas sin distinción de condiciones. Cuando se habla de conocimientos previos y tema de interés, no se puede tratar como particularidad la discapacidad que aquí se trabaja, ya que ambos elementos son particulares en todas las personas, y al igual que una persona

normovisual, el visitante ciego está en posibilidades de adquirir conocimientos (Vygotsky, 1931/1997). La situación sería distinta si en lugar de referir únicamente a la discapacidad visual se hablara de discapacidad intelectual.

Quizás aquí surge una nueva interrogante: ¿las particularidades de la percepción y construcción de significados no son consideradas en la investigación? En realidad, ninguno de los dos aspectos es estudiado a profundidad en el trabajo, ya que saber cómo se da el aprendizaje de las personas ciegas en museos requiere una investigación independiente y centrada, pues el registro hubiera sido con un enfoque más neuropsicológico, incluso si no se descuida el carácter social del aprendizaje. Lo que sí se considera en esta investigación es el uso de estrategias y materiales que permitan una mejor experiencia de aprendizaje para las PcDV.

### *Materiales y estrategias*

En lo siguiente se retoma la discusión sobre el diseño de materiales y estrategias para la atención de PcDV. Para lo cual se plantea una pregunta que guía la discusión de este apartado: ¿es necesario que los museos generen materiales y estrategias específicos para la atención de PcDV?

Antes de apresurarse a responder esta interrogante es necesario quedar en claro cuáles son las estrategias y materiales a los que se hace referencia en esta tesis. Las primeras, las estrategias, se entienden como las actividades que buscan favorecer la comprensión de las exhibiciones (Rubiales, 2013). En el caso de los cuatro museos la estrategia empleada por excelencia es la visita guiada, y aunque existen variaciones en su tipo, como visitas guiadas teatralizadas, todas cumplen la misma función. En cualquier caso, las visitas guiadas forman parte de la oferta del museo, principalmente a los grupos escolares, aunque únicamente el MNA, MNH y MNSC ofrecen esta actividad a grupos escolares de PcDV. Mientras que para el público casual sólo el MNA y MNSC disponen de visitas guiadas, programadas previamente.

En este punto es necesario recordar que en esta investigación se busca conocer la dinámica de inclusión como parte de las actividades diarias de los museos, por ello en ningún de los casos se agenda la visita guiada. Esta decisión implicó que de los cuatro museos no se recibiera atención especializada.

No obstante, el día de la visita al MPBA, como parte de sus actividades diarias, se encontraba alguien del personal dando visita guiada por la colección permanente, los murales. Mientras que en el MNH se presentó una escenificación sobre el imperio de Maximiliano y el Porfiriato, esta actividad a diferencia de la anterior estaba organizada por una institución externa al museo, la Secretaría de Turismo.

En ambos casos, los participantes accedieron a formar parte de la actividad, lo que ahora permite ilustrar los aspectos propios de las estrategias. Para lo cual se regresa a la idea de que estas actividades buscan favorecer la comprensión de las exhibiciones. Pero ¿en realidad es así? Para aclarar esta duda se recupera el planteamiento de Rubiales (2013), quien afirma que la interacción dada durante la mediación conlleva una intencionalidad al buscar enfocar, seleccionar y detonar experiencias de manera recíproca. Todo lo anterior se puede ahora discutir gracias a las entrevistas realizadas.

Las entrevistas a los participantes sobre la mediación en Castillo y Bellas Artes mostraron que recordaban la experiencia como algo completamente nuevo, y de ella recordaban mucha de la información que se abordó, principalmente del evento en el MNH. Sin embargo, lo anteriormente expuesto no es garantía de que la actividad haya logrado que los visitantes comprendieran mejor el tema, entonces ¿cuál es la intención de mencionarlas? Recordemos que en el apartado anterior de este análisis se debatió el proceso de aprendizaje y la serie de implicaciones que conllevaría su estudio específico. No entonces significa que la actividad no haya logrado su cometido, pues la actividad sí logró que los participantes se enfocaran en el tema, y de igual forma, se puede dejar abierta la posibilidad de que más que nuevos aprendizajes, la experiencia logra detonar o activar conocimientos que ya poseían los jóvenes.

Lo último se relaciona con los comentarios de las personas del museo que fueron entrevistados, pues coincidieron en que la visita no puede ser únicamente un vaciado de información, sino un diálogo entre el visitante y el mediador. Aunque esta afirmación no se puede saber si en realidad se lleva a cabo, ya que no se presencié alguna visita guiada que siguiera ese modelo, en ninguno de los casos.

Otro tema que quizás se cuestione, es si en las actividades expuestas se presentó algún tipo de adecuación a raíz de la presencia de los participantes, lamentablemente esta duda no puede resolverse con la información que se obtuvo, pues sería necesario conocer

otras versiones de las actividades para hacer un comparativo. En todo caso, este tema se muestra como una nueva y complementaria línea de investigación.

Además, sobre los materiales lo primero es asumir qué se entiende en esta tesis por tal concepto. “(El) material didáctico (...) es un elemento esencial de la actividad educativa de los museos. El material consolida la enseñanza y los conocimientos que pueden ofrecer los museos” (Dirección General de Patrimonio Natural de Dinamarca, 2009, p. 12). Para entender este concepto, la discusión se presenta desde los diferentes tipos de materiales que se identificaron: los relacionados con el uso de tecnologías, los materiales elaborados como complementario de la exposición y los materiales elaborados de manera particular, aunque no necesariamente exclusiva, para las PcDV.

Sobre los primeros tipos de materiales, García (2014) afirma que la tecnología en el desarrollo de las exposiciones es algo positivo, necesario y enriquecedor al permitir romper las barreras de acceso a contenidos, como sucedió en el MPBA, donde se tiene la certeza de que en ningún momento se contempló a las PcD para el desarrollo de la exposición temporal, pero muy contrario a lo que quizás el lector imagina, la exposición resultó de las agradables para los visitantes, pues la disposición de bocinas con información, videos, instalaciones y música que ambientaba las salas permitió que los visitantes accedieran a parte del contenido.

Otro ejemplo importante de destacar se dio al final de la misma exposición temporal, donde se ubicaron algunas *tablets* con los cuales los visitantes pudieran interactuar, con ayuda de su acompañante, y conocer más sobre el trabajo del artista Kandinsky. Tal actividad permite reflexionar sobre los estereotipos que se tienen sobre la discapacidad, pues el uso de la *tablets* parece ser algo que no podrían lograr los visitantes ciegos. Si bien es cierto que no lo consiguen de forma autónoma, los ajustes para lograrlo no van más allá de ligeras adecuaciones como programar la comunicación con el dispositivo, tal como los teléfonos celulares que utilizan el sistema *siri*.

Para continuar con el uso de materiales, se trata ahora de aquellos que se presentan como parte complementaria de la exposición, sin reparar en particularidades. Para este caso se contemplan los materiales que dispone la exposición temporal del MNA en el espacio de mediación, pues no existe información que refiera que dichos materiales estaban pensados para ser utilizados por PcDV, aunque no deja de ser una posibilidad.

Algunos de los materiales de la exposición a los que más hicieron referencia los participantes fueron dos máscaras a escala grande, réplicas de las que se presentaban en las salas de exhibición y que se encontraban resguardadas en vitrinas, a diferencia de las primeras que podían ser manipuladas por el visitante, y que además al activarse se escuchaba información y se reproducía un video sobre el mismo tema en lentes 3D. de igual forma, en este mismo espacio habían dos réplicas de instrumentos musicales, lo que resalta en estos materiales es en primer lugar, que tenían la intención de que los visitantes interactuaran con ellos; lo segundo que llama la atención es que uno representaba un tambor y el otro una especie de guitarra que eran exactamente igual a los originales salvo que contaban con *tablets* integradas encargadas de emitir el sonido al ser activados por los visitantes. El día de la visita ambos equipos se encontraban descompuestos y no había alguien que les pudiera dar mantenimiento.

Lo sucedido provocó que surgieran nuevas dudas para la investigación: ¿acaso los instrumentos no emitían por sí mismos un sonido? ¿Las *tablets* en realidad eran necesarias para estos equipos? ¿Esas *tablets* o esa inversión no era más necesaria para generar más señalética o cedularios braille? Lo último se cuestiona, pues la experiencia en el MNA se mostró complicada a pesar de contar con cedulario braille porque eran dos participantes y la información se la tenían que dividir para no retrasar al otro. Lo complicado de las preguntas presentadas es nuevamente la poca información que se obtuvo al respecto. No obstante, permite reflexionar sobre si las tecnologías se están volviendo algo tan común para los museos, que tienen las posibilidades, que se ocupan de manera indiscriminada. Otro tema que incube un estudio particular.

El último tipo de material del que se habla es el específico para PcD. En tal caso, Azcona afirma que “la combinación entre información verbal, acceso táctil y sonido es una de las claves de los programas para las personas ciegas o con deficiencia visual” (2011, p.110). Para analizar este último punto se utiliza el caso de la sala táctil del MNSC, concretamente las piezas que en ella se encuentran, pues si bien la visita a este espacio no se dio por cuestiones de mantenimiento del mismo, sí salió a relucir en la investigación documental y en la entrevista al personal. Esta sala es parte del programa "Toca una obra de arte" que componen una serie de estrategias y materiales que desarrolla el museo. La sala se compone de algunas esculturas y pinturas en relieve, la cual se ha dado a conocer como parte de las actividades de inclusión del MNSC. Pero si se reflexiona un poco sobre el trabajo del MNSC en materia de inclusión de PcDV, sí se reconoce el esfuerzo por mantener

y promover la sala. Sin embargo, como se comentó, el día de la visita la sala se encontraba inhabilitada, por lo que se recorrió el resto del museo, lo cual no fue del todo agradable para los visitantes, pues no encontraron ningún material de apoyo que les permitiera conocer más y por cuenta propia del tema, limitando su experiencia a los conocimientos de la investigadora.

Tal situación merece regresar a la pregunta inicial de este apartado ¿Es necesario que los museos generen materiales y estrategias específicos para la atención de PcDV? Para lograr dar una respuesta, es importante considerar dos términos expuestos en la CDPCD (2006): el diseño universal que procura que todos los bienes y servicios puedan ser utilizados por todas las personas sin necesidad de adaptaciones, pero sin dejar de lado el segundo concepto, las ayudas técnicas especializadas, que en este caso son los cedularios braille o los objetos con relieve pensados para el uso por PcDV.

Volviendo al diseño universal la exposición temporal del MPBA se puede decir que está más próximo a lograr tal objetivo, pues si bien nunca es su intención, toda la exposición permitía en mayor o menor medida, y de diferente forma, que los participantes conocieran más sobre el tema. Además, resulta interesante en este mismo apartado lo que comenta el personal del MNSC al hablar de dos talleres creados a partir de este criterio, aunque no pueden ser estudiados, pues sólo se tiene información sobre cómo se realizan a partir de los comentarios del personal.

Con todo lo anterior ya es posible responder la pregunta guía. No, los museos no tienen que generar estrategias o materiales exclusivos para PcDV, por tres razones que se exponen a continuación:

La primera es la dependencia que establecen los museos para con estos materiales y estrategias, pues su trabajo en la atención a PcDV se limita a la disponibilidad de estos elementos, lo que implica que la falta de alguno se presente como el primer gran obstáculo para procurar la experiencia, como sucede en el MNSC al faltar la sala táctil.

La segunda tiene que ver con la segregación que se da al generar elementos específicos, pues en primer lugar, no todas las PcDV tienen la oportunidad de asistir a una escuela que procure la interacción con los museos, y en segundo lugar no todos conocen o tienen la oportunidad de agendar una visita. Por tanto, la espontaneidad no puede formar parte de su visita.

La tercera se vincula con cómo se asumen estos materiales y estrategias, ya que durante las visitas se tuvo la oportunidad de ver cómo las personas sin discapacidad disfrutaban y se interesaban de igual forma por las réplicas y la información en braille, además de que esto contribuiría a la sensibilización de las personas y su experiencia misma en el museo.

Hasta ahora, lo que se ha mencionado no había considerado cuestiones de presupuesto económico, pues este factor, en voz de los entrevistados que forman parte del museo, es de los principales obstáculos a los que se enfrentan como instituciones de origen gubernamental. Eso mismo afecta la siguiente categoría, personal del museo.

### *Personal del museo*

En esta última categoría la atención se privilegia en el personal del museo, pues son ellos los que tienen la oportunidad directa de influir en la visita de las personas a los museos, en este caso las PcDV. Por ello en este apartado la discusión gira en torno a tres supuestos: el personal del museo es poco; parte del personal del museo no es empático con el tema de discapacidad; y no todo el personal está capacitado para apoyar correctamente durante la visita de PcDV al museo.

El primer supuesto sobre el que se habla, la falta del personal en los museos, fue un tema que las tres personas que laboran en museos hicieron evidentes en las entrevistas. Por lo que para subsanar esta deficiencia se apoyan de alumnos que realizan servicio social, prácticas profesionales y voluntarios. Sin embargo, la movilidad que tienen las personas que participan en estos proyectos se muestra a la vez como una limitante para posicionar una metodología duradera.

Por otro lado, el caso del MPBA y el MNH resulta de particular interés, pues ambos colaboradores hablan de la falta de empatía por parte de sus compañeros, especialmente aquellos que tienen funciones similares, como servicios educativos y comunicativos, que no muestran interés por incluir a las PcD en sus dinámicas laborales.

Contraria a esta falta de empatía, en los museos que se visitaron el personal de limpieza y seguridad fue el más involucrado al apoyar el desplazamiento, incluso en el MPBA el personal de seguridad ayuda en el acceso a la sala y a su vez propuso un recorrido para que los visitantes con discapacidad también interactuaran con las piezas.

El último supuesto al que se refiere está relacionado con las capacitaciones, ya que éstas se ven afectadas por los dos rubros anteriores. Asimismo, los trabajos de sensibilización se limitan a las personas a cargo de las visitas guiadas, como afirma Espinosa y Gujarro (2005). Pero para complementar la experiencia, de manera personal se considera indispensable ampliar las capacitaciones a todo el personal del museo, pues frecuentemente el primer acercamiento con las personas lo tiene el personal de seguridad.

Ahora bien, para concluir este análisis se retoma una pregunta que surgió en los apartados anteriores: ¿los museos están trabajando desde el modelo de integración o desde el modelo de inclusión?

Para dar una respuesta se recupera la información del Cuadro 2. Integración vs inclusión que se presenta en el primer capítulo:

La primera diferencia tiene que ver en cómo se asume a las PcD, la integración habla de la normalización, mientras que la inclusión considera a todas las personas como diferentes en capacidades y habilidades. Si se confronta esto con todo lo recuperado, desde el discurso es claro que los tres museos sí asumen a las personas como diferentes, pero dentro de la práctica el trabajo no logra tal alcance, pues se diseñan en su mayoría exposiciones para un sólo tipo de público y se trata de subsanar la deficiencia con espacios exclusivos.

La segunda categoría está vinculada con la condición de derecho, en este caso los cuatro museos se manifiestan desde el modelo integrador, ya que no garantizan en su totalidad el acceso a oportunidades en condiciones de igualdad, como lo demanda la inclusión.

El tercer punto, referente al cambio en la dinámica de trabajo nuevamente queda inconcluso, pues si bien se han hecho algunas capacitaciones para parte del personal, estas no tienen total cobertura. Aunque aquí se presenta un problema al no conocer el antes y el después que permita una comparación sobre si estas capacitaciones tienen el impacto esperado en sus participantes.

La categoría siguiente que corresponde a la visión individualista de la discapacidad, se reinterpreta para esta investigación, por tanto, en lugar de hablar del contexto general se ve el contexto museal como el objeto de estudio, capaz de limitar y facilitar la experiencia.

Por último, el cuadro refiere que la integración traslada la función de centros especiales a escenarios regulares sin que estos generen adecuaciones en el entorno, en este punto la situación se divide al notar que los museos no ofrecen lo mismo en los espacios temporales y permanentes.

Para concluir el análisis, se presenta la reflexión en torno a la pertinencia de la psicología educativa en el ámbito museístico, pues el potencial de los museos radica en las experiencias significativas que pueden promover en las personas que los visitan, para ello, como se mencionaba en la discusión, los museos han recuperado teorías de otras disciplinas, aunque no siempre de forma explícita.

La psicología educativa se relaciona al reconocer que las personas comparten conocimientos en los museos, a través de las interacciones con las exhibiciones. Por lo anterior, la psicología educativa debe trabajar en conjunto con otros actores de los museos para diseñar espacios que retomen teorías de aprendizaje y que logren transmitir adecuadamente los mensajes.

Si bien, los museos de ciencia e historia tienen un enfoque más orientado al acercamiento de contenidos académicos, no son los únicos en los que los procesos de aprendizaje se ven involucrados, ya que el impacto al que se refiere se encuentra en permitir a las personas construir conceptos, significados, imágenes y cuestionamientos que beneficien su vida diaria en todos los sentidos (Tirado *et al*, 2010).

Diseñar exposiciones desde miradas interdisciplinarias, en las que los psicólogos educativos se involucren, permite a la exposición asumir una posición frente al aprendizaje y a las formas en que éste se da. Considerar, por ejemplo, una visión más pasiva del visitante se relaciona con teorías más conductistas, mientras que una concepción de los visitantes como personas con necesidades e intereses particulares propondría una exhibición más dinámica e inclusiva.

Además, la intervención del psicólogo educativo fortalece la evaluación, como parte esencial para mejorar las experiencias de los visitantes. Conjuntamente, las posibilidades que ofrece la psicología educativa al trabajar con grupos específicos de la población, reconociendo sus principales dificultades y posibilidades, como en el caso de esta tesis con la discapacidad visual, contribuye a hacer valer algunos derechos culturales.

## Conclusiones

Hasta aquí parece pertinente el desarrollo de este análisis, ahora se presentan las conclusiones del texto en tres momentos: el primero son las ideas generales que se extraen de toda la investigación, para lo que se contemplan sus alcances y limitaciones; con esto presente se mencionan las percepciones a futuro que la investigación deja entrever; y por último se puntualiza la experiencia de la investigación y la pertinencia del estudio como parte de una formación en Psicología Educativa.

Toda esta investigación se desarrolló en torno a la inclusión de PcDV en museos de la CdMx que tratan temas de historia y arte desde la siguiente pregunta: ¿Qué actividades de los museos del INAH e INBA de la CdMx se presentan como factores para la inclusión de PcDV?

Para contestar esta cuestión se establecieron tres ejes analíticos: desde los participantes, desde el museo y desde el investigador. Los dos primeros se lograron con las entrevistas, y el último con las observaciones que se realizaron durante las visitas. Una vez dicho esto se definieron las categorías con las que se realizaría el estudio que corresponde a la experiencia de visita: accesibilidad, aprendizaje, material y estrategia, y personal del museo. De esta forma este trabajo se divide en tres apartados:

El primero que tiene por título “Discapacidad: de la integración a la inclusión”, el segundo se llama “Educación: diferentes escenarios” y el último que se titula “El museo: espacio de aprendizaje. Además, de una cuarta parte titulada “Hacia el modelo de inclusión en museos”

En el primer apartado de esta tesis se comienza la investigación cuestionando la diferencia entre integración e inclusión de PcD. Para lo cual fue necesario desarrollar el concepto de discapacidad, especialmente la discapacidad visual desde la propuesta de la OMS y la ONCE. Esto permitió establecer un presupuesto importante: la discapacidad se relaciona con el concepto de deficiencia, el cual corresponde a una deficiencia perdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo. Lo anterior sitúa a la discapacidad fuera del individuo y, por extensión, lo posiciona en la sociedad que no considera a las PcD y las excluye de la dinámica social.

A partir de esta primera conclusión, el capítulo se enfoca en sostener esta afirmación desde el punto histórico-cultural. En específico se concentró en definir y delimitar los modelos de integración e inclusión, sin dejar de lado su origen desde la educación y procurando su reinterpretación para otros escenarios de la vida.

Asimismo, la atención se centró en abordar algunos aspectos decisivos al hablar de inclusión de PcD en espacios como los museos; accesibilidad -que sirve como base para los desarrollos posteriores- y políticas públicas. De este último aspecto se destacan aquellos vinculados con el objeto de estudio, pues se refieren principalmente en cuestiones de cultura.

Por otra parte, desde este marco referencial se puntualizan, a partir de un cuadro comparativo, las diferencias entre discapacidad e inclusión -que se recuperan en el último apartado de esta tesis-, lo que responde al cuestionamiento inicial.

En el segundo apartado de la tesis, Educación: diferentes escenarios, se explicita la relación entre museo y educación. Para lo cual se aborda el término educación y se retoma la teoría de Coombs, Prosser y Ahmedy, quienes identifican tres tipos: EF, EI, y ENF. A partir de esta distinción se reconoce el papel del museo como escenario de ENF. Desde este momento, el resto del capítulo se centra en desarrollar este concepto desde sus orígenes históricos y conceptuales.

Antes de concluir el apartado se articula un diagrama con el cual se reconocen los límites entre cada tipo de educación, pero de igual forma se reconoce su estrecha relación. Por último, se recupera el concepto de inclusión de PcD en escenarios de ENF, como los museos.

El tercer apartado de la tesis, Hacia el modelo de inclusión en museos mexicanos, es la continuación inmediata de estas reflexiones. Trata sobre el museo desde la visión cronológica que define su función y alcance. A partir de aquí se expone el concepto de museo, para lo que se retoma al ICOM como órgano rector a nivel mundial. De esta definición se recupera principalmente el carácter social del museo y su papel como parte de los derechos culturales de las personas y su rol educativo desde la ENF.

Con esto presente se desarrolla la segunda parte de este capítulo, que responde a la función educadora de los museos, para lo que se presenta un primer plano el museo

tradicional centrado en el objeto, donde los visitantes son usuarios pasivos; enseguida se expone la Nueva Museología, como parte del cambio en la visión del museo, pues se cuestiona el factor pasivo del visitante y se reconoce su experiencia individual, determinada por el cómo de su visita y el qué de sus emociones durante la misma.

En tercer lugar, se retoma conceptos de la teoría vygotskyana con ZDR, ZDP y herramientas, que junto a la teoría de Falk y Dierking, desde la teoría del aprendizaje en museos y construcción de significados con conceptos clave como: contexto personal, contexto físico y contexto social. Ambas teorías permiten abordar la discusión más reciente sobre las experiencias de los visitantes de museos, más allá de ser extensión de la escuela.

Para dar continuidad al tema, se presenta un apartado que recopila experiencias de museos que desarrollan proyectos de inclusión de PcD y algunas otras investigaciones extranjeras orientadas a la evaluación de la accesibilidad de espacios de ocio, como los museos.

En esta parte surge la duda sobre los trabajos que han realizado museos mexicanos en materia de inclusión, por lo que al final del capítulo se orienta a resolver esta cuestión. Por ello en un primer momento se explica la estructura general de los museos, específicamente del INAH e INBA, ambos pertenecientes a la Secretaría de Cultura, al ser el origen del objeto de estudio, los cuatro museos seleccionados. Una vez identificada esta información se recuperan trabajos de museos mexicanos y de organizaciones como la Red de Museos, para entender el panorama general de la inclusión en recintos mexicanos.

Con lo anterior se desarrolla la última parte de esta tesis, Hacia el modelo de inclusión en museos mexicanos, en la que se presenta el trabajo de campo, los objetivos, la metodología, el contexto y todo lo que implicó el estudio en los cuatro museos.

Enseguida se presentaron los resultados obtenidos en las cuatro visitas, estos resultados se presentaron por museo y a partir de cuadros por categorías se mostraron ejemplos desde los tres ejes analíticos que se establecieron.

Lo anterior requirió desarrollar un análisis en el que se pusieran a discusión las prácticas resultantes en cada museo, y los conceptos que conforman todos los capítulos anteriores. Para lo cual se desarrollaron preguntas que guiaban el estudio en cada categoría.

Para cerrar este último apartado y toda esta tesis se elaboró un análisis entre los conceptos de integración e inclusión de PcD que se presentan en el primer capítulo y las actividades, proyectos y medidas que se presentaron en la investigación de los cuatro museos.

Con esto se ha dado el panorama general que consiente conocer si se alcanzaron los objetivos que se plantearon para esta investigación, los cuales a su vez corresponden con las categorías que permitieron el análisis de la información obtenida. En este sentido se vuelve inevitable recuperar las preguntas guías por categoría:

Para la primera pregunta, ¿los cuatro museos cuentan con medidas de accesibilidad física y de información para las PcDV? La conclusión no podría ser un radical, sí o no como ya se ha discutido, pues, aunque en algunos espacios, principalmente los temporales, los museos desarrollan mecanismos de accesibilidad como rampas y cedularios braille, el desarrollo en materia de accesibilidad no puede quedar reducida a estas adecuaciones, ya que trae consigo una serie de violaciones a los derechos culturales de PcDV. Por tal motivo, es necesario que los museos sean más críticos con su propio trabajo, pues si bien pueden argumentar que cumplen con este derecho, la experiencia deja ver que hay mucho por hacer.

Antes de dar por terminada esta categoría, se explicitan las medidas de accesibilidad que se mostraron durante las visitas, así como algunas recuperadas de la investigación: en cuanto a accesibilidad física, las medidas generales son rampas y elevadores de uso exclusivo del personal del museo y PcD. Además, el MNA es el único que ofrece guías de piso. Mientras que otros museos disponen de señalizaciones como mapas táctiles y accesos dirigidos, etc.

La segunda categoría, aprendizaje, partió de una controversia: ¿el museo es o debe ser un espacio para el aprendizaje? En este caso se exponen tres posturas que permiten concluir el apartado. El primero es la afirmación que considera que el aprendizaje no solamente es sobre temas académicos, pues se asume que en todos los momentos de la vida se pueden formular y reformular aprendizajes sociales y académicos. Por lo anterior se puede detectar el museo en esencia puede ser un ambiente de aprendizaje.

La segunda postura está en función de la falta de referencias que cuestionen el aprendizaje de las PcDV en museos desde la neuropsicología, ya que en este caso no se ve

como un factor que impidiera el aprendizaje, aunque esto no quiere decir que no es importante, más bien se buscaba resaltar el factor social, lo que deja el camino abierto para que especialistas e interesados en el tema complementen con sus conocimientos la discusión.

La última postura y la más importante sostiene que el aprendizaje es un proceso, lo que para esta investigación no permite conocer cuáles, cómo y dónde se dieron algunos aprendizajes. Lo que sí permite es mostrar que las posibilidades de interacción con los objetos, los espacios y otros sujetos posicionan al museo como el espacio ideal para el aprendizaje, en el caso de los cuatro museos de esta investigación esto no es excepción.

La categoría anterior se ve influenciada por el siguiente tema, materiales y estrategias. Para este objetivo se cuestionó si ¿es necesario que los museos generen materiales y estrategias específicas para la atención de PcDV? La conclusión a la que se llegó fue que no tendría por qué ser así, pues trae consigo factores importantes a considerar: el personal del museo está todo el tiempo a expensas de que esos materiales y estrategias estén en funcionamiento, y en caso contrario no disponen de más opciones para garantizar la inclusión.

Por otro lado, el segundo factor tiene que ver con los beneficios que los museos pueden obtener, pues la experiencia personal ha mostrado que esas adecuaciones para tal o cual grupo de PcD son en su mayoría igual de útiles y llamativos para todos los visitantes. Por ejemplo, las obras de arte que se pueden tocar en el MNSC son un gran atractivo para niños, jóvenes y más personas, pues implica un medio más directo con la obra y con el artista. Un ejemplo más claro serían las zonas de descanso pensadas para mujeres embarazadas o PcD, lo más seguro es que esa silla también la ocupe un niño que de tanto caminar en el museo se canse, una persona que quiera sentarse a contemplar una obra y muchos otros ejemplos que se pueden dar que demuestran que esos materiales sirven a más de un público.

Antes de avanzar a la siguiente categoría es necesario mencionar la importancia de incluir en el equipo al público al que se quiere llegar, pues esto permite que algunas fallas se puedan evitar. Un ejemplo podrían ser las pinturas que se convierten en relieves de manera exacta, ya que puede parecer lo mejor, pero no necesariamente es así, pues en el caso de PcDV tantas marcas no representan algo que pueda ser entendido desde el tacto, a menos que se acompañe en todo momento de información que complemente la experiencia táctil.

La última categoría que se presenta tiene que ver con la capacitación del personal. Categoría que al igual que el resto se ve influenciada por factores externos al museo, que afectan el trabajo. En este caso la situación común es la falta de personal, aunado a la rotación constante del personal de seguridad y limpieza, que no logra culminar una capacitación, si a esto se le agrega la falta de empatía por parte de algunos colaboradores, el resultado es que los cuatro museos se encuentren deficientes, principalmente en este rubro.

La solución que museos como MNH, MNSC y MPBA han implementado al recibir el apoyo de prestadores de servicio social, prácticas profesionales y voluntarios, los cuales se muestren como el futuro de los museos. Pero que a su vez necesita de personas que desarrollen capacitaciones rápidas y efectivas que permitan reproducirse.

Ahora bien, con todo lo anterior se presenta la conclusión general sobre si los museos trabajan desde el modelo de integración o desde el modelo de inclusión. En este sentido, se vio que mucho del trabajo recae nuevamente en el primer modelo, al establecer espacios y actividades específicas y limitarse a cumplir medianamente con derechos de acceso a la cultura, sin procurar un cambio contundente en su dinámica general.

Pero antes de asumir que todo el trabajo realizado por los cuatro museos aquí expuestos está mal o no está contribuyendo de ninguna manera a posicionar los museos como espacios inclusivos, es preciso recordar que la inclusión es un proceso y que el museo a su vez responde a diversos factores como la falta de sistematización y teorización de las practicas que se desarrollan para el modelo de inclusión; de igual forma, la falta de adecuaciones de proyectos extranjeros al contexto mexicano don una limitante.

Lo mencionado hace recordar el problema general por el que atraviesa México, pues el museo al fin es una representación de la realidad mexicana. Bajo esta lógica, se puede cuestionar: ¿pueden los museos llegar a ser inclusivos en el contexto de la sociedad mexicana? En efecto el museo es un espejo de la situación actual, pero su mismo papel social que lo obliga como institución y a sus colaboradores asumir una postura e intervenir con más esmero en su realidad, pues si bien el cambio no se da de un día para otro, eso no significa que se abandonen los esfuerzos.

Antes de pasar a las percepciones a futuro se considera indispensable realizar un último cuestionamiento sobre el trabajo, que permita conocerlo un poco más. ¿Trabajar

únicamente la discapacidad visual no es un acto de exclusión en sí mismo hacia otras discapacidades? ciertamente eso parece en un inicio, pero es necesario ser realistas, un trabajo similar a este con otras discapacidades requiere más recursos y tiempo, que para esta ocasión no se disponían.

Asimismo, se considera, de manera personal, que entender las particularidades permite a su vez entender el todo, principalmente en temas como éste, inclusión de PcDV a museos, que se ven afectados por múltiples factores al mismo tiempo.

Con lo anterior se ha delimitado el objeto de estudio de esta tesis, ahora se mencionarán sus alcances y limitaciones. Sobre los primeros es necesario enfatizar que este trabajo logró recuperar tres perspectivas de una misma situación: la experiencia del colectivo para el que se trabaja (ya que muchas veces se generan proyectos sin consultarlos), la experiencia del personal del museo en cuanto al trabajo que realizan para atender a estos públicos y la perspectiva del investigador.

Además, esta tesis abarca diferentes escenarios que representan diversas situaciones y esfuerzos para involucrar a PcDV dentro de la experiencia museística. Esto hace de la investigación una propuesta diferente frente a los trabajos que se centran únicamente en una perspectiva o situación. Sin embargo, como toda investigación tiene sus limitaciones. La principal es la falta de tiempo para evaluar los posibles conocimientos adquiridos durante las visitas, pues es necesario años de investigación.

Otra limitación fue la dificultad para acercar a las PcDV a los museos, además de los problemas que por sí mismo implica el acercamiento con el personal que trabaja en ellos. En el primer caso surgían inconvenientes con la disponibilidad de tiempo, el transporte, y el acceso a contenidos; en el segundo caso la mayor dificultad fue el primer acercamiento y la posibilidad de concretar una cita.

El segundo momento de las conclusiones ya se ha venido presentando en este espacio al hablar de los cuatro museos y sus posibilidades, lo único que faltaría agregar es que todos estos cambios son graduales, además de que las características de inclusión que se pudieron reconocer deben asumirse como un primer paso para abarcar todos los elementos del museo (las salas, sanitarios, colecciones, materiales y programas). Dichos espacios deben de continuar trabajando hasta volverse plenamente inclusivos. Lo que hace reflexionar en si es necesario que para lograr la inclusión se pase en un primer momento por

la integración. Si se atiende a los ejemplos, la respuesta parece un evidente sí, pues las experiencias que se recuperan pasan por esta primera etapa antes de empezar a construir programas y proyectos pensados para todos. No obstante, de manera personal se cree que no es así, pues como menciona el escrito francés Frédéric Beigbeder:

“Desde el nacimiento hasta la muerte, conectamos nuestra existencia a un piloto automático, y hace falta una valentía sobrehumana para cambiar de rumbo” (*L’amour dure trois ans* [El amor dura tres años], 2011, p.68).

Esta frase es aplicable a más de un escenario de la vida, pues el personal de museos y los interesados en el tema deben cuestionar su propia labor y repensar su trabajo en función de objetivos más ambiciosos y creativos, decidir cambiar el rumbo y avanzar directamente hacia la construcción de espacios inclusivos. De igual forma, es necesario que se involucren más personas y profesionistas en el trabajo de los museos, pues es el trabajo interdisciplinario el que enriquece la labor diaria.

Lo hasta aquí mencionado da lugar al último momento de las conclusiones, en relación al papel del psicólogo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional en museos.

En este apartado de las conclusiones se muestra necesario dar un panorama general sobre el contexto de la autora, pues es principalmente desde esta perspectiva que se enuncia la pertinencia del psicólogo educativo en museos a partir de la experiencia adquirida desde el programa de prácticas profesionales en el Museo Nacional de las Intervenciones, así como el trabajo que se ha podido realizar con otros museos como Universum, Museo Memoria y Tolerancia y el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC).

Esta vinculación se hace desde la experiencia, ya que dentro de los objetivos que plantea la carrera, sólo se habla del trabajo del psicólogo educativo en escenarios de EF. Si bien la forma en que se puede entender el trabajo del psicólogo educativo en museos es la vinculación entre ambos tipos de educación, formal y no formal, es preciso reconocer que su formación lo prepara para más actividades que únicamente las de vinculación.

Dentro del objetivo de la licenciatura se menciona explícitamente que el profesional dispone de una actitud de servicio y trabajo dirigido a la comunidad educativa, pero como se debatió en el cuerpo del trabajo, los espacios de aprendizaje no pueden reducirse a la escuela, ante este reconocimiento se ve que estos mismos valores son útiles para el

desarrollo de planes y proyectos en museos. Pues a diferencia de otros escenarios, el trabajo en museos implica trabajar de forma interdisciplinaria con profesionales de otras áreas como museólogos, curadores, museógrafos, arquitectos y muchos otros profesionistas. Aunado a esto, el museo es un espacio que recibe a todo tipo de públicos y sin esta actitud de trabajo y servicio a la que se refiere, definitivamente no podría lograrse un impacto positivo en los visitantes.

Por otro lado, el mismo objetivo menciona que el psicólogo educativo posee conocimientos sobre el proceso de aprendizaje y sus estilos, y aunque nuevamente lo enmarca en la EF, este trabajo evidencia que también es posible hablar de aprendizajes en museos, y si bien este proyecto no se enfocó exclusivamente en ese tema, eso no quiere decir que no se puede tomar como objeto de estudio.

Además, señala que el psicólogo educativo conoce sobre procesos de socialización, actividad que puede darse y fomentarse en los museos, como se puede notar en este estudio. A su vez, el que el psicólogo conozca estos temas le permite ayudar al museo a identificar la característica del público que lo visita, para entonces procurar mejores experiencias, pues el museo a diferencia de la escuela no tiene el mismo tiempo para despertar el interés o generar conciencia, así que su trabajo debe ser lo suficiente bueno para que logre trascender en alguno de los visitantes, de la forma en que éste lo permita.

Por último, el tema que se aborda es la formación del psicólogo educativo en materia de sensibilización e inclusión de PcD, pues conocer los procesos y las herramientas que permitan las adecuaciones y la creación de espacios inclusivos, le permite contribuir efectivamente en este tema a los museos. Como al formar parte de la planeación de exposiciones, lo que permitiría saltar el paso de la integración y trabajar más por el camino de la inclusión; en la capacitación y sensibilización del personal del museo a través de cursos o talleres; durante la implementación de los programas a partir de la evaluación de la eficiencia de los mismos. Éstos son sólo algunos ejemplos que permiten ver al psicólogo educativo como un buen elemento en el trabajo de museos.

En cuanto a los aprendizajes personales puedo decir que esta experiencia resultó enriquecedora al mostrarme una nueva área en donde puedo intervenir como psicóloga educativa. Resultó especialmente relevante para mí las múltiples posibilidades que tiene el museo para despertar emociones, generar aprendizajes y marcar la memoria de los

visitantes. Ahora reconozco más que nunca la importancia de construir espacios en donde las PcD encuentren un lugar que sea suyo.

En fin, de manera personal se reconoce que la investigación necesita profundizar en cada uno de los aspectos que conllevó el estudio, pero esto mismo logra abrir la discusión y dotar de los elementos necesarios para empezar una investigación complementaria o independiente para profundizar más, ya sea en otros escenarios o en los mismo con más visitas, incluso con otras discapacidades.

Con esto último, queda la senda abierta como un desafío y una invitación para que más psicólogos educativos, y en general todas las personas, que vean en el museo una posibilidad de aprendizaje continuo.

## Referencias

Alfageme, M. B. & Martínez, N. (noviembre, 2007). Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (21), pp. 1-19. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viem/69>

Alderoqui, S. (noviembre, 2015). El museo de los visitantes. *Museología & interdisciplinidades*, V (7), pp. 30-42.

Alonso, L. (2001). *Museología y museografía*. (2ª edición). España: Ediciones del Serbal.

Álvarez, P. (junio, 2010). El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del museo pedagógico andaluz. Cabás. *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 142 (3), pp. 4-18. Recuperado de <http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/142-el-conocimiento-y-difusion-del-patrimonio-historico-educativo-de-andalucia-en-internet-a-traves-del-museo-pedagogico-andaluz>

Ángel, E. (diciembre, 2016). Leticia Pérez Castellanos: “Los museos deben ser interactivos”. *Revista Nueva Museología*. Recuperado en <http://nuevamuseologia.net/leticia-perez-los-museos-deben-ser-interactivos/#sthash.QadOvH48.dpuf>

Arrieta, I. (agosto, 2012). *Expectativas y realidades. Amigos de los Museos*. 28, pp. 11-25.

Azcona, M. (julio, 2011). Nuevas estrategias de inclusión en el Museo Reina Sofía. El camino hacia la normalización. *Revista del Comité Español de ICOM*. (2), pp. 108-116.

Barraza, M. (2010). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. *Revista electrónica de la Red de Durango de Investigadores Educativos, A. C.*, 2 (3), pp 6-26. Recuperado de [www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc](http://www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxiseduc03.doc)

Bautista, R. (Coord.) (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

Beigbeder, F. (2011). *L'amour dure trois ans* [El amor dura tres años]. Francia: LEPETITLITTERAIRE

Camacho, N. (2016). Los que vigilan los museos. *Las provincias*. Recuperado de <http://www.lasprovincias.es/culturas/201605/15/vigilan-museos-20160514235237-v.html>

Castellanos, P. (2008). *Los museos de ciencia y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación*. Barcelona, España: UOC.

Consejo Internacional de Museos España. (2007). *Estatutos Asociación ICOM-Comité Español* (ICOM-CE). Recuperado de <http://www.icom-ce.org/contenidos09.php?id=19>

Consejo Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2010). *Discapacidad-Tipos de discapacidad*. Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/Discapacidad\\_Tipos](http://www.cndh.org.mx/Discapacidad_Tipos)

Consejo Internacional de Museos [ICOM]. (2012). *El ICOM en breve*. Recuperado de <http://icom.museum/L/1.html>

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta]. (2013). *SEP*. Recuperado de [http://www.conaculta.gob.mx/acerca\\_de/#.VB-B-JR5MXA](http://www.conaculta.gob.mx/acerca_de/#.VB-B-JR5MXA)

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2013). *Curso: Inclusión y discapacidad*. Recuperado de <http://cursos.conapred.org.mx/mod/page/view.php?id=158>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2016). *Artículo 4º, p. 7*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

Corporación Ciudades Accesibles. (2014). *Ciudades y espacios para todos. Guía de consulta accesibilidad universal*. Recuperado de <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Gu%C3%ADa-de-Accesibilidad-Universal-2014.pdf>

Córdova, O & Montiel, M. J. (2005). *La política económica y educativa en México del estado benefactor al neoliberal y su influencia en educación primaria*. (Tesis de licenciatura) Recuperada de Tesis UPN. (000139751).

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPCD]. (2006). Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Dever, P., & Carrizosa, A. (1999). *Manual básico de montaje museográfico*. Bogotá: división de museografía Museo Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/manual\\_museografia.pdf](http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/manual_museografia.pdf)

Dirección General de Patrimonio Natural de Dinamarca. (Ed). (2009) *El potencial educativo de los museos, Análisis de la oferta didáctica de los museos para la educación primaria y secundaria*. Recuperado de

[http://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/kulturarv/publikationer/emneopdelt/museer/el\\_potencial\\_educativo\\_ES.pdf](http://slks.dk/fileadmin/user_upload/kulturarv/publikationer/emneopdelt/museer/el_potencial_educativo_ES.pdf)

Espinosa, A., & Bonmatí, C. (Eds.). (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. España: Ediciones Trea.

Espinosa, A, & Guijarro, D. (abril, 2005). *La accesibilidad al patrimonio cultural. Asociación para la interpretación del patrimonio*. Recuperado de

<http://interpretaciondelpatrimonio.com/documentos.htm>

Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Estados Unidos de América: Altamira Press.

Falk, J., & Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited*. Estados Unidos de América: Left Coast Press.

Flick, U. (2004). Entrevistas semiestructuradas. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 89-91). Madrid: Morata.

Flores, A. (2014). *La función didáctica del museo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el nivel medio superior*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Gándara, M. (2001). *Aspectos Sociales de la Interfaz con el Usuario: una aplicación en Museos* (Tesis doctoral) Recuperada de TESIUM.

Gándara, M. (2016). La orientación espacial y cognitiva. En L. Pérez (Coord.), *Estudios sobre públicos y museo. Volumen I. Públicos y museos: ¿qué hemos aprendido?* (pp. 76-109).

Recuperado de

[https://drive.google.com/file/d/0By8\\_qzy249E8Y1R6WINvYXdOUW8/view](https://drive.google.com/file/d/0By8_qzy249E8Y1R6WINvYXdOUW8/view)

García, S. (mayo, 2014). La superación de barreras en Museos y espacios patrimoniales. // *Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos*

*los sentidos: hacia la integración social en igualdad*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Zaragoza, España.

Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. III Congreso *La atención a la diversidad en el Sistema Educativo*. Recuperado de

[http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf)

Gómez, A. (julio-septiembre, 2005). De los públicos. *Gaceta de museos*. 3 (35), pp. 12-16.

Gorbeña, S., Madariaga, A. & Rodríguez, M. (2002). *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio.

Grau, N. (julio, 2011). Museo de Arte Moderno MURAM de Cartagena, Experiencias con artes visuales para personas con alguna discapacidad visual en el MURAM. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*. (2), pp. 64-75.

Herrera, M. G. (2009). Escuelas inclusivas. Su conceptualización. En Barraza A. *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI* pp 74-83. México: Instituto Universitario Anglo Español.

Horcas, J. M. (2008). *La escuela inclusiva, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm)

Ibarrola, M. (2014). *Una nueva educación para América Latina en el siglo XXI: desafíos, tensiones y dilemas*. México: ANUIES.

Infante, A. & Luices, A. (junio-julio, 2015). Tejen redes de trabajo. *Gaceta incluyente*, 1. (0), pp. 6-9. Recuperado de [http://ccemx.org/descargas/gaceta\\_incluyente/no0.pdf](http://ccemx.org/descargas/gaceta_incluyente/no0.pdf)

Instituto para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad [INDEPEDI]. (2016). Recuperado de <http://www.indepedi.cdmx.gob.mx/museos.html>

Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH]. (2014). Recuperado de <http://www.inah.gob.mx/iquienes-somos>

Instituto Nacional de Bellas Artes [INBA]. (2014). Recuperado de <http://www.bellasartes.gob.mx/index.php/his>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. Recuperado de

[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bv\\_inegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bv_inegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf)

Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista de educación inclusiva*, 2 (2). Recuperado de

[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/168578/Calidad\\_de\\_vida\\_y\\_procesos\\_educativos.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/168578/Calidad_de_vida_y_procesos_educativos.pdf)

Kantor, D. (2006). Un objeto, un mundo. En Alderoqui, S. (Comp), *Museos y escuelas: socios para educar* (pp. 167-182). Buenos Aires: Paidós.

Lago, E. et al. (Julio, 2011). Museo de Lugo: Programa institucional inclusivo de la red museística provisional. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*, (2), pp. 84-97.

Lavado, P. (julio, 2011). Museos para todos: accesibles, inclusivos y multiculturales. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*, (2), pp. 8-19.

Ledesma, P. (septiembre-octubre, 2015). Presentación. *Gaceta Incluyente*, 1. (0), p. 4. Recuperado de [http://ccemx.org/descargas/gaceta\\_incluyente/no0.pdf](http://ccemx.org/descargas/gaceta_incluyente/no0.pdf)

Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad [LGIPD]. (2015). Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf)

Linarez, J. (2008). El museo, la museología y la fuente de información museística. *Acimed*. 17 (4). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12784/1/aci05408.pdf>

López, A. (julio, 2011). Museo Cerralbo. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*, (2), pp. 46-55.

López, F. (2012). *Museos y educación*. México: Universidad Iberoamericana.

Maceira, L. (mayo-agosto, 2008). Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, 4. (2), pp. 22-30.

Martínez, P. C. (Julio, 2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), pp. 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Melgar, M. F. & Donolo, D. S. (2011). *Escenarios para aprender más allá del aula*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. En Muñoz, J. M. & Abalde, E. (Cds.), *Metodología educativa I* (101-116). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217001>

Museo del Palacio de Bellas Artes [MPBA]. (2016). Recuperado de <http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/>

Museo Nacional de Antropología [MNA]. (s.f.). Recuperado de <http://www.mna.inah.gob.mx/index.html>

Museo Nacional de Historia [MNH]. (s.f.). Recuperado de [http://www.mnh.inah.gob.mx/index\\_2.html](http://www.mnh.inah.gob.mx/index_2.html)

Museo Nacional de San Carlos [MNSC]. (2012). Recuperado de <http://mnsancarlos.com/>

Naciones Unidas-Centro de información [CINU]. (2007). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Recuperado de [http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares\\_3477xxx.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm)

Noëlle, A. (julio, 2011). Fundación Joan Miró. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*. (2), pp. 20-27

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Malta: Ediciones de la OMS.

Organización Nacional de Ciegos Españoles [ONCE], (2016a). *Discapacidad visual*. Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>

Organización Nacional de Ciegos Españoles [ONCE], (2016b). *Discapacidad visual*. Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>

Pastor, M. I. (septiembre, 2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. (220), 525-544. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070604178/vol.-lix-2001/n%C2%BA-220-septiembre-diciembre-2001/origenes-y-evolucion-del-concepto-de-educacion-no-formal.html>

Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía Museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. España: Ariel Patrimonio.

Peixoto, V. (s.f). *Posibilidades de la Mediación Cultural en el contexto de la formación de profesores de Arte*. Recuperado de [http://www.academia.edu/24947785/Posibilidades\\_de\\_la\\_Mediación\\_Cultural\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_la\\_formación\\_de\\_profesores\\_de\\_Arte](http://www.academia.edu/24947785/Posibilidades_de_la_Mediación_Cultural_en_el_contexto_de_la_formación_de_profesores_de_Arte)

Pérez, I. (mayo, 2016). ¿Qué es un museo? *Revista Nueva Museología*. Recuperado de <http://nuevamuseologia.net/que-es-un-museo/>

Pérez, L. (2016). Estudios de públicos. Definición, áreas de aplicación y escalas. En L. Pérez (Coord.), *Estudios sobre públicos y museo. Volumen I. Públicos y museos: ¿qué hemos aprendido?* (pp. 76-109). Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0By8\\_qzy249E8Y1R6WINvYXdOUW8/view](https://drive.google.com/file/d/0By8_qzy249E8Y1R6WINvYXdOUW8/view)

Piñón, A. (2014). ¿Quién es quién entre los museos del DF? *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/2014/impreso/quien-es-quien-entre-los-museos-del-df-73955.html>

Piñón, A. (2016). Suben hasta 189% el precio de los museos. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/patrimonio/2016/01/6/suben-hasta-189-el-precio-de-los-museos>

Red de Museos para la Atención a Personas con Discapacidad. (2016). *Conferencia de prensa para difundir la 3a. Jornada por la Inclusión*. Recuperado de <http://redmuseospcd.blogspot.mx/search?updated-min=2016-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2017-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50>

Reynoso, E. (2012). *La cultura científica en los museos en el marco de la educación informal*. (Tesis doctoral de Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperada de TESIUNAM.

Rivero, N. & Yuste, A. (febrero, 2008). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira. *Laboratorio permanente de público de museos*. 12, pp. 9-27.

Rodríguez, S. (julio, 2011). Presentación. Museo e inclusión. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*. (2), p. 3.

Romo, M. (agosto, 2014). *Introducción a la Educación No Formal: Esbozo sobre lo Nuevos Lugares y Modos de lo Educativo*. Seminario llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional; México.

Rubiales, R. (2013). *Educación en museos: notas sobre aprendizaje, interpretación y sociedad del conocimiento*. Recuperado de [www.educacionenmuseos.com](http://www.educacionenmuseos.com)

Sabbatini, M. (2003). Centros de ciencia y museos científicos virtuales: teoría y práctica. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. (4). Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_sabbatini.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_sabbatini.htm)

Sagástegui, D. (febrero-julio, 2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*. (24), pp. 30-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>

Salmerón, J., Riquelme, Y. & Teruel, M. (julio, 2011). Actividades en el Museo de Siyâsa. Desde visitas guiadas a la celebración del Té Islámico. *Revista del Comité Español de ICOM, Museos e inclusión social*. (2), pp. 76-83.

Sánchez, C. (noviembre, 2013). Un museo para la Independencia colombiana: entre la memoria literal, la memoria ejemplar y el ejercicio de ciudadanía. *Baukara*. 4, pp. 85-110.

Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. (Eds.). (1998). *Educación no formal*. Barcelona, España: Ariel.

Six cities meet for comprehensive anti-gang initiative conference. (30 de noviembre de 2016). Hoy se realizará la última 'Noche de Museos' del año. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/11/30/1131345#view-2>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Surís, E. (2010). *Diseño de exposiciones y accesibilidad. Recomendaciones de un diseño para todos*. Recuperado de [http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/251/Diseno de exposiciones y accesibilidad.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/251/Diseno_de_exposiciones_y_accesibilidad.pdf)

Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional* pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.

Tirado, F. et al. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill.

Trilla, J. (1985). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. Sarramona. (Ed.). *La educación no formal*. (pp.10-30). Barcelona: Pedagogía Social.

Trilla, J., Gros, B., López, F. & Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. España: Ariel Patrimonio.

Torres M. C. & Pareja J. A. (Coords.) (2007). *La educación no formal y diferenciada: Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: Editorial CCS.

Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos (pp.11-25). En J. Sarramona, G. Vázquez, & A. Colom. (Eds). *Educación no formal*. Barcelona, España: Ariel.

Vela, M. (2007). El museo: aspecto teórico-museológico respecto a sus funciones y objetivos. *La voz INAH*. V (12), pp 16-18.

Vélez, W. (octubre, 2007). ¿Qué es la economía del conocimiento y cómo impacta a la Universidad Pública? Trabajo presentado en la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios. Ensayo recuperado de <http://www.ses.unam.mx/cursos2008/pdf/Ponencia-Waldemiro.pdf>

Vergara, R. (2006). La teoría del aprendizaje de Lev Semionovich Vygotsky. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. En A. Kozulin (Ed. & Trad.), The MIT Press Cambridge, Massachusetts. Recuperado de [file:///C:/Users/rs/Documents/Ingrid/Vygotsky\\_Thought\\_and\\_Language.pdf](file:///C:/Users/rs/Documents/Ingrid/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf) (Trabajo original publicado en 1934).

Vygotsky, L. (1997). The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 4. The History of the Development of Higher Mental Functions. En R. Rieber (Ed.). New York: Plenum Press. (Trabajo original publicado en 1931).

Wigdorovitz, A. (2008) *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347/10802>

Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). Conceptos y definiciones del trabajo de inclusión educativa. En *Inclusión Educativa* pp 25-42. México: Aula Nueva, SM.

Zavala, L. (julio, 2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Revista Opción*. (22) 50, pp. 128-141 Venezuela: Universidad del Zulia Maracaibo,

Zutti6n, B. & S6nchez, C. (2009). La exclusi6n como categori6 de an6lisis. En A. Rosato & M. A. Angelino (Cds.), *Discapacidad e ideolog6a de la normalidad* (pp. 179-). Buenos Aires: Noveduc.

## Índice de elementos gráficos

Cuadro 1. Tipos de discapacidad.....	18
Cuadro 2. Integración vs inclusión.....	34
Cuadro 3. El museo en el tiempo.....	47
Cuadro 4. Museo Nacional de Antropología.....	84
Cuadro 5. Museo Nacional de Historia.....	86
Cuadro 6. Museo del Palacio de Bellas Artes.....	87
Cuadro 7. Museo Nacional de San Carlos.....	88
Cuadro 8. Categorías de los ejes analíticos.....	96
Cuadro 9. Métodos de recolección de datos.....	98
Cuadro 10. Códigos de análisis.....	100
Cuadro 11. MNA-Accesibilidad.....	104
Cuadro 12. MNA-Aprendizajes.....	106
Cuadro 13. MNA-Material/Estrategia.....	108
Cuadro 14. MNA-Personal del museo.....	110
Cuadro 15. MNH-Accesibilidad.....	113
Cuadro 16. MNH-Aprendizaje.....	117
Cuadro 17. MNH-Material/Estrategia.....	121
Cuadro 18. MNH-Personal del museo.....	125
Cuadro 19. MPBA-Accesibilidad.....	129
Cuadro 20. MPBA-Aprendizaje.....	132
Cuadro 21. MPBA-Material/Estrategia.....	135
Cuadro 22. MPBA-Personal del museo.....	137
Cuadro 23. MNSC-Accesibilidad.....	139
Cuadro 24. MNSC-Aprendizajes.....	141
Cuadro 25. MNSC-Material/Estrategia.....	142
Cuadro 26. MNSC-Personal del museo.....	144
Diagrama 1. Ejes temáticos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	30
Diagrama 2. Diferencias entre los tipos de educación.....	43
Diagrama 3. Tipos de museos.....	69
Diagrama 4. Tipos de museos.....	70
Diagrama 5. Museos seleccionados.....	78
Diagrama 6. Ejes analíticos.....	93
Esquema 1. Integración.....	22
Esquema 2. Inclusión.....	27

## Anexos

### Anexo 1. Observación

A partir de un diario de campo se identificarán las características que apunten a un museo incluyente, para ello la observación tendrá indicadores específicos:

<b>Accesibilidad</b>	
<i>Momentos</i>	<i>Elementos</i>
<b>Al inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Señalización de llegada</li><li>▪ Facilidad de acceso al recinto (rampa, elevador, etc.)</li><li>▪ Disponibilidad de materiales en sistema braille</li><li>▪ Disponibilidad de materiales de audio guías</li><li>▪ Señalizaciones táctiles</li></ul>
<b>Durante la visita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Facilidad de tránsito por y entre las salas</li><li>▪ Cedularios en texto braille</li><li>▪ Señalizaciones táctiles</li><li>▪ Espacios de descanso</li><li>▪ Sanitarios adaptados</li></ul>
<b>Al concluir la visita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Señalización de salida</li><li>▪ Facilidad de salida del recinto (rampa, elevador, etc.)</li></ul>

<b>Personal</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Elementos</b>
<b>Al inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Bienvenida al visitante</li><li>▪ Actitud ante el visitante con discapacidad visual</li><li>▪ Introducción para el visitante (qué hay en el museo)</li><li>▪ Señalizaciones para el visitante (dónde se ubican las diferentes salas y/o actividades)</li></ul>

<b>Durante la visita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atención al visitante (qué hace el personal cuando el visitante se aproxima a él)</li> <li>▪ Acompañamiento para el visitante</li> <li>▪ Visitas guiadas (en caso de existir)</li> <li>▪ Actitudes hacia el visitante con discapacidad visual</li> </ul>
<b>Al concluir la visita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe algún dialogo sobre la experiencia en el museo</li> <li>▪ Se invita al visitante a regresar</li> <li>▪ Existe un cierre para la visita</li> </ul>

<b>Material / estrategia</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Elementos</b>
Al inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disponen de algún mapa del museo para personas con discapacidad visual</li> <li>▪ Folleto sobre el contenido del museo</li> <li>▪ Audio guías para el recorrido</li> </ul>
Durante la visita	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Folletos por sala en texto braille</li> <li>▪ Visitas guiadas adaptadas a las características del público</li> <li>▪ Objetos táctiles</li> <li>▪ Apoyos sonoros de ambientación o discursivos</li> <li>▪ Actividades extras para reforzar los contenidos de las salas (talleres, conferencias, etc.)</li> <li>▪ El material es amigable para que las personas puedan interactuar con él</li> </ul>
Al concluir la visita	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Folletos, en texto braille o con relieves, informativos para llevar</li> </ul>

## Anexo 2. Entrevistas a los participantes

Parte del estudio recae en las opiniones de los visitantes, pues ellos son los que vivirán la experiencia y expresarán sus opiniones sobre la misma.

<i>Rapport</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Te gustó la visita al museo?</li><li>2. ¿Qué te gustó más de la visita?</li><li>3. ¿Qué te gustó menos de la visita?</li><li>4. De todo el museo, ¿qué te gustó más?</li><li>5. De todo el museo, ¿qué te gustó menos?</li><li>6. ¿Te gustaría volver al museo?</li><li>7. ¿Qué te gustaría hacer en una próxima visita al museo?</li><li>8. ¿El museo fue algo de lo que imaginaste?</li></ol>
Accesibilidad
<ol style="list-style-type: none"><li>9. ¿Ubicaste alguna señalización para acceder al museo?, ¿cuál?</li><li>10. ¿Hiciste algún esfuerzo para acceder al museo?</li><li>11. ¿Dentro del museo sentiste que podías desplazarte cómodamente?, ¿por qué?</li><li>12. ¿Qué apoyos consideras que hicieron tu visita más accesible?</li><li>13. ¿Qué apoyos consideras que faltaron para que fuera accesible?</li><li>14. De los contenidos, ¿cuáles se te hicieron más accesibles?, ¿por qué?</li><li>15. ¿Qué características debería tener el museo para ser accesible?</li></ol>
Personal
<ol style="list-style-type: none"><li>16. ¿Cómo te sentiste con la atención del personal?</li><li>17. ¿Consideras que la información que te dio el personal del museo fue clara y precisa?</li><li>18. ¿Consideras que existe algún aspecto que el personal debería mejorar?</li></ol>
Material / estrategia
<ol style="list-style-type: none"><li>19. ¿Crees que el material o la actividad propuesta por el museo es útil?</li><li>20. ¿Te pareció atractivo el material o actividad?</li><li>21. ¿Qué modificaciones le harías al material o a la actividad del museo?</li></ol>
Aprendizaje
<ol style="list-style-type: none"><li>22. ¿Ya conocías algo sobre los contenidos que se abordan en el museo?</li><li>23. De los contenidos del museo, ¿qué tema te interesó más?</li><li>24. ¿Aprendiste algo nuevo en el museo?</li></ol>

### **Anexo 3. Entrevista al personal del museo**

Estas entrevistas son fundamentales para conocer el trabajo de los colaboradores del museo y la percepción que ellos mismos tienen sobre este.

1. ¿Cuenta con alguna otra medida o espacio reservado para PcD?
2. En específico, ¿con qué medidas cuenta el museo para atender a PcDV?
3. ¿El personal recibe algún tipo de capacitación para atender a PcD?
  - 3<sup>a</sup>. En específico, ¿qué tipo de capacitación reciben para atender a PcDV?
4. De la oferta cultural que ofrece el museo, ¿cree que en todas puedan participar libremente PcD?
  - 4<sup>a</sup>. ¿Existe alguna actividad específica para ellos?
5. ¿Considera que los visitantes aprenden en su visita al museo?
6. ¿Cree que una PcD aprende igual que una persona sin discapacidad dentro del museo?
7. ¿Tiene algún registro de cuántas PcD han visitado el museo o han participado en alguna actividad?
8. ¿Cuál es su percepción de la asistencia de PcD al museo?
9. ¿Tiene contemplada alguna estrategia para que asista más público con discapacidad?

## Anexo 4.

### Consentimiento Informado-Museo

México CDMX., a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Mi nombre es Ingrid Guadalupe Hernández Gómez, soy pasante de la Universidad Pedagógica Nacional de la licenciatura en Psicología Educativa. Estoy realizando un proyecto de investigación apoyado por el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) y asesorado por la Profesora Nayeli De León Anaya, con quien puedes tener contacto a través del correo electrónico [naye\\_anaya@hotmail.com](mailto:naye_anaya@hotmail.com) para aclarar cualquier duda relacionada con el proyecto.

El propósito de este documento es que estés enterado de cuál será tu participación dentro de la investigación.

El objetivo del proyecto de investigación es conocer cómo ha sido tu experiencia en la atención de público con discapacidad en el museo.

Tu participación consistirá en una entrevista, lo que conversemos durante la misma se grabará, a modo que yo pueda transcribir posteriormente las ideas que hayas expresado. Si lo prefieres para conservar la confidencialidad puedes asignarte un seudónimo, o dejarlo a mi cargo con el cual me referiré a ti durante la entrevista y en la transcripción de la misma.

Tu intervención en este proyecto es voluntaria, por lo tanto puedes retirarte del proyecto en cualquier momento sin que eso te perjudique de alguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérmelo saber o de no responderlas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él.

Debes tener presente que tu participación dentro de este proyecto tiene riesgos y beneficios.

Algunos riesgos pueden ser que recuerdes aspectos que te sensibilizan, o que te sientas incomodo durante la entrevista, si esto sucede puedes pedir una pausa o retirarte de la investigación.

Algunos de los beneficios que puede traer tu participación dentro del proyecto son que puedes expresar tus opiniones libremente y contribuir a la creación de espacios incluyentes donde las personas con y sin discapacidad puedan acceder y disfrutar de la oferta cultural.

Si al término del proyecto de investigación deseas conocer los resultados, me puedes proporcionar tu correo electrónico y te haré llegar el trabajo.

Desde este momento agradezco tu participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ingrid Guadalupe Hernández Gómez con quien podré contactarme al teléfono 55 6131 2909 y al correo [ingridhdz@outlook.com](mailto:ingridhdz@outlook.com)

Reconozco que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto me perjudique. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a la profesora Nayeli De León Anaya.

Entiendo que una copia de este documento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del proyecto cuando éste haya concluido.

---

Nombre del Participante

---

Firma del Participante

Hernández Gómez Ingrid Guadalupe

---

Nombre del entrevistador

---

Firma del entrevistador

## Anexo 5.

### Consentimiento Informado- participantes

México CDMX., a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Mi nombre es Ingrid Guadalupe Hernández Gómez, soy pasante de la Universidad Pedagógica Nacional de la licenciatura en Psicología Educativa. Estoy realizando un proyecto de investigación apoyado por el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) y asesorado por la Profesora Nayeli De León Anaya, con quien puedes tener contacto a través del correo electrónico [naye\\_anaya@hotmail.com](mailto:naye_anaya@hotmail.com) para aclarar cualquier duda relacionada con el proyecto.

El propósito de este documento es que estés enterado de cuál será tu participación dentro de la investigación.

El objetivo del proyecto de investigación es conocer cómo fue tu experiencia en las visitas a los museos: Museo Nacional de Antropología, Museo del Palacio de Bellas Artes, Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec y al Museo Nacional de San Carlos.

Tu participación consistirá en una entrevista, lo que conversemos durante la misma se grabará, a modo que yo pueda transcribir posteriormente las ideas que hayas expresado. Si lo prefieres para conservar la confidencialidad puedes asignarte un seudónimo, o dejarlo a mi cargo con el cual me referiré a ti durante la entrevista y en la transcripción de la misma.

Tu intervención en este proyecto es voluntaria, por lo tanto puedes retirarte del proyecto en cualquier momento sin que eso te perjudique de alguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérmelo saber o de no responderlas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él.

Debes tener presente que tu participación dentro de este proyecto tiene riesgos y beneficios.

Algunos riesgos pueden ser que recuerdes aspectos que te sensibilizan, o que te sientas incomodo durante la entrevista, si esto sucede puedes pedir una pausa o retirarte de la investigación.

Algunos de los beneficios que puede traer tu participación dentro del proyecto son que puedes expresar tus opiniones libremente y contribuir a la creación de espacios incluyentes donde las personas con y sin discapacidad puedan acceder y disfrutar de la oferta cultural.

Si al término del proyecto de investigación deseas conocer los resultados, me puedes proporcionar tu correo electrónico y te haré llegar el trabajo.

Desde este momento agradezco tu participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ingrid Guadalupe Hernández Gómez con quien podré contactarme al teléfono 55 6131 2909 y al correo [ingridhdz@outlook.com](mailto:ingridhdz@outlook.com)

Reconozco que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto me perjudique. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a la profesora Nayeli De León Anaya.

Entiendo que una copia de este documento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del proyecto cuando éste haya concluido.

---

Nombre del Participante

---

Firma del Participante

---

Nombre del Tutor

---

Firma del Tutor

Hernández Gómez Ingrid Guadalupe

---

Nombre del entrevistador

---

Firma del entrevistador

**Anexo 6.**

**Museo Nacional de Antropología**

**1ª visita a museo**

Fecha: sábado 5 de marzo de 2016	Hora de llegada: 12:30 horas.
Observador: Ingrid Guadalupe Hernández Gómez	Hora de salida: 14:46 horas.
Participantes (seudónimos): Bruno- 17 años Iker- 16 años Romina- 23 años	Observaciones: Permitieron el acceso libre a los participantes y los acompañantes En la sala permanente se activó la alarma Algunos visitantes se sorprendieron de la visita de Bruno e Iker a la sala Una señora le dijo a su hijo - ¡Ves!, ellos no ven, tú deberías agradecer que tienes todo y que sí ves

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	
El camino	Salimos de su casa alrededor de las 10:30 horas, hubo tráfico y hacía calor.
Arribo al museo	Llegamos al Bosque de Chapultepec a las 12:30 horas, el estacionamiento se encontraba lleno, por lo que tuvimos que esperar a que se desocupara un espacio. Como la sensación térmica era alta se les preguntó a los participantes si querían esperar en el automóvil o caminar hasta el museo, ambos coincidieron en que sería mejor caminar. Al bajarse su familiar, Romina los guio hasta la banqueta, primero a Iker y después a Bruno, ambos apoyaron su mano derecha en el brazo derecho de Romina. Ya en la banqueta, los tres se acomodaron en una sola fila encabezada por Romina y concluida por Iker. En este mismo orden avanzamos desde la entrada del estacionamiento hasta la entrada del museo, subimos unos escalones, ya que la rampa estaba un poco retirada y teníamos que dar más vuelta, después subimos una rampa que da directo al acceso del museo.

<p>Entrada al museo</p>	<p>En la entrada del museo se encontraba una fila con 9 personas delante de nosotros. El museo cuenta con una "lona" que cubre su entrada, sin embargo, no lograba cubrir hasta donde nos encontrábamos. Iker comentó - hace mucho calor - a lo que Romina respondió - Sí, está muy fuerte el calor y quema -.</p> <p>Después de unos minutos avanzó la fila y llegamos a la entrada donde se encontraban cuatro policías, dos revisando el detector y los otros dos dirigiendo a las personas, nos pidieron colocar el dinero y el celular en unas canastas que nos entregaban al final del paso.</p> <p>Uno de los policías se acercó a comentar que del lado derecho se encontraba la exposición temporal</p> <p>Nos dirigimos hacía la exposición temporal y Romina quiso pasar al baño, por lo cual nos sentamos en unas sillas ubicadas en el vestíbulo de la exposición temporal. Mientras esperábamos, Iker preguntó - y este museo, ¿de qué es? - le respondí - es el museo de Antropología y habla sobre algunas culturas, como la Olmeca o la Azteca, también tiene exposiciones que son temporales y que están en el museo pocos meses. Momento después llegó Romina y continuamos hacia la sala de exposiciones temporales.</p>
<p>Exposición temporal</p>	<p>La exposición en turno es "Río Congo. Artes de África Central". A la entrada del museo se encontraba un policía, nos abrió la puerta y nos pidió que si tomábamos fotos lo hiciéramos sin flash.</p> <p>Justo al entrar nos encontramos en una primera pequeña sala dedicada a la introducción, en la cual existen varios dispositivos con un mismo mensaje: ¿qué es el Río Congo? ¿Dónde se ubica? y ¿qué encontraremos en la exposición?</p> <p>Del lado izquierdo se encuentran dos cedularios en braille, ambos cedularios dicen lo mismo que las cédulas escritas colocadas justo enfrente de las otras. A un costado del cedulario braille se encuentra un video con un traductor de Lengua de Señas Mexicana (LSM) diciendo lo mismo que las cédulas, justo debajo del video se encuentran 6 recuadros que hacen referencia a las diferentes discapacidades.</p> <p>Bruno e Iker comienzan a leer el cedulario braille. Sin embargo, al ser sólo dos cédulas con información complementaria, Bruno leyó el inicio del texto, mientras que Iker leyó la continuación del texto en la segunda cédula, al terminar de leer se intercambiaron las cédulas.</p>

Después de que terminaron de leer avanzamos y nos encontramos con un video que reproducía música sobre las culturas del Río Congo. En ocasiones aparecían en pantalla algunas frases que fueron leídas a los participantes por su acompañante.

Terminando de escuchar el video seguimos la guía táctil ubicada en el piso, que nos llevó hasta la primera sala. Esta guía recorría la parte periférica de la exposición, es decir, no transitaba entre las salas, sino a las orillas.

En la sala en las que nos ubicamos se encontraba señalética que indicaba un punto en el que se encontraba texto braille. Nuevamente encontramos dos cedularios que fueron compartidos, pero ahora de forma inversa: Iker leía el principio y Bruno la continuación. La acción de intercambiar cedularios se replicó para el resto de los casos en donde era necesario leer. Justo a un costado del cedulario braille se encontraba material de apoyo para normo visuales, uno de ellos fue tomado por su acompañante mientras ellos leían.

Terminando de leer seguimos la línea que indicaba la trayectoria. En este trayecto, justo a un costado del cedulario braille, comenzaba la colección de máscaras. Todas las máscaras se encontraban en vitrinas. Al no tocarlas, su acompañante se dedicó a leerles el cedulario, que indicaba únicamente: año, material y quiénes y para qué la utilizaban de forma general. A su vez, su acompañante les explicaba cómo era la obra.

Continuando con la guía llegamos a otros dos puntos con cedulario braille. Al mismo tiempo que avanzábamos, Romina les explicaba lo que iba viendo y les leía un poco del cedulario. En ocasiones tenía que intervenir cuando se generaban algunas dudas.

Para la cuarta estación donde se encontraba cedulario en braille Romina les dice -A ver, léeme qué dice-. Al leer el cedulario en braille en voz alta nos percatamos que el cedulario escrito que le corresponde dice cosas distintas. Bruno e Iker siguen leyendo y Romina y yo nos damos a la tarea de encontrar entre las próximas cédulas la información que correspondía, aunque no logramos dicho resultado.

Terminando de leer otra cédula en braille pasamos al área de mediación. Dicha área es un espacio con réplicas a escala mayor de algunas máscaras que se comentaban al principio. En las mismas máscaras se reproducía un video y un

	<p>audio que ambientaba la vida de las culturas del Río Congo. Había dos réplicas de instrumentos musicales característicos de las culturas del Congo, además de un tambor, un instrumento parecido a una guitarra y algunas réplicas de figurillas que las culturas del Congo crean para honrar a sus ancestros, a las que se les podía colocar unos adornos a partir de imanes. A un costado se encontraban dos audios que invitaban a reflexionar sobre los ancestros y los vínculos con ellos.</p> <p>Al entrar a la sala de mediación se encuentra otro cedulario braille que ambos participantes leen. Terminando de leer Romina les explica todo lo que hay en la sala y les pregunta qué quieren hacer primero. Lo primero que hacen es acercarse a las máscaras, escucharon los audios y tocaron las máscaras, identificando algunas texturas y reconocieron algunas formas. Después los llevé hasta la réplica de los instrumentos. Al llegar a la réplica del tambor nos percatamos de que no funcionaba, así que únicamente reconocieron la forma y las texturas, así como la réplica de la guitarra. También escucharon los audios y tocaron las figurillas. Como cada figurilla tenía adornos se les fue explicando lo que significaba cada uno.</p> <p>Al terminar de recorrer la sala de mediación salimos de la exposición temporal y nos dirigimos al acceso que da las exposiciones permanentes.</p>
Exposición permanente	<p>Al pasar a las exposiciones permanentes nos encontramos con otros dos policías que se percataron de que Bruno e Iker eran ciegos y nos dirigieron directamente a la entrada y permitieron el acceso libre a ellos y a nosotros como acompañantes.</p> <p>Ya estando en el espacio de exposiciones permanentes les pregunté qué sala querían visitar, a lo que coincidieron que la sala “Teotihuacán”. Iker explicó que ya habían ido una vez a Teotihuacán porque los habían mandado a la escuela.</p> <p>Como la sala se encuentra casi al final del pasillo caminamos y nos encontramos con un módulo de informes a donde me acerqué para saber si había visitas guiadas. Al preguntar sobre esto una señora que se encontraba ahí respondió - No, aquí es sólo para turistas-, por lo que entramos de forma libre a la sala.</p> <p>En la sala Teotihuacana no encontramos algún texto braille así que únicamente se leyeron algunas cédulas. Al avanzar nos encontramos con una maqueta, la cual tocaron Bruno e Iker, momentos después un policía se acercó a decir -</p>

	<p>Señorita, esa maqueta no se puede tocar, por favor-, para ese momento, ambos chicos ya habían dejado la maqueta.</p> <p>Seguimos avanzando y en la parte trasera de la representación de la pirámide se encontraba una réplica de un cementerio teotihuacano. Como este espacio tiene unos barandales Bruno se acercó con la parte superior de su cuerpo y enseguida sonó una alarma que indicaba la aproximación de Bruno, el cual se espanta por el estruendo y decidimos mejor avanzar.</p> <p>Seguimos recorriendo la sala y únicamente se les leía algunas cédulas.</p>
Salida	<p>Salimos hacía el patio donde se encuentra el “Espejo de agua”, les explicamos que había un estanque, nos sentamos ahí para descansar.</p> <p>Nos dirigimos a la salida y nos detuvimos en el “Paraguas”, les expliqué que tenía algunas figuras diseñadas que representaban parte de la cultura y del simbolismo de la misma estructura.</p> <p>Llegamos a la salida y nos retiramos del museo.</p>

## Anexo 7.

### Museo del Palacio de Bellas Artes

7 de mayo de 2016

Entrevista 3 (00:10:55)

Seudónimo: Bruno, 17 años

La entrevista se realizó concluida la visita, en privado y de forma personal.

Ingrid- ¿Te gustó la visita al museo?

Bruno- Sí.

I- ¿Qué fue lo que más te gustó de la visita?

B- Cuando fuimos a la sala de la música (Exposición temporal: El arte de la música).

I- ¿Hubo algo que no te agradara tanto?

B- Nada, todo bien.

I- De todo el museo: las salas, las escaleras, la explanada, ¿qué te gustó más?

B- Acá afuera (explanada del museo).

I- Antes de visitar el museo, ¿te lo imaginabas de alguna forma en particular?

B- No.

I- Si hubiera una palabra que describiera cómo fue tu experiencia hoy en el museo, ¿cuál sería?

B- Bien, divertida.

I- ¿Recuerdas cómo ingresaste al museo desde que nos bajamos del automóvil?

B- Pues cruzamos la calle y llegamos hasta el museo, después entramos y ya pagamos, pasamos después al museo y subimos unas escaleras hasta donde estaba la visita (primer piso).

I- ¿Consideras que fue complicado entrar al museo?

B- No.

I- Dentro del museo, ¿consideras que podrías andar libremente dentro del museo?

B- Pues sí, estábamos con Romina y contigo.

I- ¿Consideras que tu visita fue accesible, que no hubiera obstáculos, que te sintieras cómodo, que pudieras conocer toda la información, etc.?

B- Sí, todo bien.

I- ¿Te hubiera gustado que hubiera textos en braille?

B- Sí, pues para leer y saber más.

I- ¿Qué crees que hizo que tu visita fuera accesible?

B- Pues que nos explicaran y escucháramos las bocinas.

I- ¿Consideras que algo hizo que fuera menos accesible tu visita?

B- No, todo bien.

I- Si tú fueras el encargado del museo, ¿qué propondrías para hacer más accesible el museo?

B- Pues más cosas que tocar como los instrumentos y más cosas como el reloj de las botellas.

I- ¿Recuerdas de qué era la visita que nos dieron al inicio?

B- De los murales, ¿no?

I- ¿Recuerdas el nombre de algún mural o algún artista?

B- Mmm...

I- De los murales, ¿hubo alguno que te gustara más?

B- El que eran cuatro, donde había animales y Porfirio ("Carnaval de la vida mexicana" de Diego Rivera).

I- ¿Qué te pareció la visita que nos dieron?

B- Buena.

I- ¿Entendías todo lo que explicaba la persona que nos dio la visita?

B- Mmm..., pues sí.

I- ¿Entendías todo lo que decía?

B- Mmm..., pues a veces.

I- ¿Qué te gustó más de la visita que nos dieron?

B- Que nos explicaran los murales.

I- ¿Hubo algo que no te gustara de la visita guiada?

B- Nada.

I- Ok. De la exposición temporal, ¿qué te gustó más?

B- El piano (tabletas con Apps de piano), porque nosotros tocábamos y hacíamos música con las formas y los colores que tú nos decías, y entonces hicimos una canción.

I- ¿Hubo algo que no te gustara?

B- No.

I- De todos los equipos que había en el museo: lo que tocaste y oíste, ¿crees que te ayudó a comprender mejor el tema de la exposición?

B- Sí.

I- De todo lo que pudiste tocar y escuchar, ¿cuál fue el que te pareció más atractivo?

B- El piano y las bocinas.

I- ¿Te hubiera gustado que se acercaran a darnos visita por la exposición temporal?

B- Sí, hubiera estado bien.

I- De todo lo que es el museo, ¿tú le harías alguna modificación?

B- Pues tocar más cosas y tablitas de braille.

I- Si fueras otra vez al museo, ¿qué te gustaría hacer?

B- Tocar más cosas.

I- De los temas del museo, ¿tú conocías sobre algunos de ellos?

B- No.

I- ¿Y hubo algo nuevo que hayas aprendido o que no conocieras que había en el museo?

Ik- Que hacían música con las formas.

I- Si le tuvieras que contar a alguien cómo te fue hoy, ¿qué le dirías?

Ik- Que la música estaba muy padre.

I- Si tuvieras algún amigo o conocido que te invitara al Museo de Bellas Artes, ¿irías nuevamente?

Ik- Sí.

I- (Despedida).

## **Anexo 8.**

### **Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec**

27 de agosto de 2016

Entrevista 6 (00:12:46)

Seudónimo: Iker, 16 años

La entrevista se realizó concluida la visita, en privado y de forma personal.

Ingrid- ¿Qué te pareció la visita, Iker?

Iker- Pues estuvo bonita la obra.

I- Dentro del museo, ¿qué te gustó más?

Ik- Mmm.

I- ¿O de la visita en general?

Ik- La obra.

I- ¿Por qué te gustó más la obra?

Ik- Casi no hemos visto obras.

I- ¿Y qué no te gustó?

Ik- Nada, todo está bien.

I- Del recorrido por las salas del museo, ¿qué te gustó?

Ik- La de los niños héroes.

I- ¿Por qué la de los niños héroes?

IK- Por la trascendencia que tiene.

I- ¿Imaginaste el museo de alguna forma?

Ik- No, de ninguna.

I- Si hubiera una palabra que describiera tu visita el día de hoy, ¿cuál sería?

Ik- Buena.

I- ¿Cómo le contarías a alguien como llegaste al museo?

Ik- Llegamos y caminamos mucho (risas), luego nos subimos a un elevador, antes subimos por una rampa (la de la puerta de acceso al elevador), nos sacamos una foto, subimos al elevador y después fuimos a tocar las estatuas de los niños héroes, pasamos por cada uno. Después fuimos a la sala de encuadernación (exposición temporal), pero antes escuchamos el video de los niños héroes.

I- ¿Qué te pareció el video?

Ik- Interesante.

I- ¿Entendiste todo lo que se decía en el video?

Ik- No, no a todo.

I- ¿Consideras que fue difícil estar dentro del museo?

Ik- No, todo estuvo bien.

I- Si vinieras solo, ¿crees que igual te podrías desplazar fácilmente?

Ik- ¿Solo? No sé, porque hay cosas que no se pueden tocar.

I- ¿Qué te hubiera gustado que hubiera en el museo para que pudieras acceder a toda la información que había?

Ik- Un poquito de... Ves que había para leer las tablillas (cedulario braille), ¿no?

I- Claro.

Ik- Eso.

I- Si tú fueras el encargado del museo, ¿qué harías para que este museo lo puedan visitar todas las personas?

Ik- No sé, alguna sala especial.

I- ¿Cómo sería esa sala especial?

Ik- Donde haya cosas para tocar o audios.

I- ¿Te hubiera gustado que se acercara personal del museo para darnos un recorrido?

Ik- Sí, para conocer mejor el museo.

I- ¿Te hubiera gustado conocer más del museo?

Ik- Sí, también.

I- ¿Te cansaste del recorrido en el museo?

Ik- No.

I- ¿Qué te pareció la obra?

Ik- Bien, cuando estaba la actriz.

I- ¿Recuerdas quiénes eran los personajes de la obra?

Ik- Juárez, Porfirio, Maximiliano y Carlota, ¿eran los cuatro, no?

I- Sí, y el guía que estaba dando la visita. ¿Qué te gustó de esa obra?

Ik- A mí, cuando habían perdido la guerra estos..., Maximiliano ¿no? Cuando habla de que lo dejan solo, en la primera parte (primer acto frente a las escaleras principales).

I- ¿Por qué te gustó esa parte?

Ik- Creo que no sabía eso, pues ellos pensaban que llegaban a un país donde los querían, pero ellos estaban divididos

I- De la información que había en el museo, ¿ya conocías algo?

Ik- Sí, de Maximiliano yo sí conocía, que venía de Austria y que venía a ser emperador ¿no?, lo manda Napoleón. Que murió en el Cerro de las campanas (Querétaro) en el... ¿67?, en 1867.

I- ¿Crees que hayas aprendido algo nuevo con la obra o con la visita?

Ik- Lo de los niños héroes, creo que sí me aprendí sus nombres: Juan de la Barrera, Juan Escutia, Fernando Montes de Oca, ¿ya llevo tres, ¿no?, Francisco Márquez, ¡me faltan dos! Vicente Suárez, y el otro no recuerdo, ¿cómo se llamaba? Creo que sí, lo de los niños héroes.

I- Agustín Melgar.

Ik- Agustín Melgar, ya son los seis (risas).

I- De la obra, ¿crees que aprendiste algo nuevo?

Ik- Lo que hizo Porfirio. Cómo llegó Maximiliano y siguió después Benito Juárez y luego se quedó Porfirio, hasta treinta años.

I- ¿Recuerdas cuántos años duró Benito Juárez en la presidencia?

Ik- 14 años.

I- ¿Recuerdas lo que hizo Porfirio Díaz durante su gobierno?

Ik- El ferrocarril, los puertos: Veracruz, Mazatlán y ¿Tampico?

I- De los edificios, ¿recuerdas qué edificio importante mandó a construir?

Ik- ¿Bellas Artes?

I- Sí, él mandó a construir Bellas Artes, pero como estalla la Revolución no logra ver el trabajo concluido.

Si vinieras en otra ocasión, ¿qué te gustaría hacer en el museo?

Ik- Lo mismo creo y visitar otra sala. No sé, lo mismo, creo.

I- ¿Te gustaría que en otra visita se acercara alguien a darnos una visita?

Ik- Sí, estaría bien, para comprender un poquito más.

I- (Despedida).

## Anexo 9.

### Museo Nacional de San Carlos

28 de noviembre de 2016

Entrevista 4 (00:42:25)

Pseudónimo: SE. Del área de Interpretación y Contenidos del área de Servicios Educativos del MNSC. La entrevista se realizó a las 12:00 h, en privado y de forma personal.

Ingrid- Buenas tardes SE. Como te comentaba en el correo, el proyecto que estoy trabajando es sobre museos y discapacidad. Mi intención es conocer desde tu experiencia, y no sólo desde afuera como visitante o espectador, el trabajo que realiza el museo para atender a PcD.

He visto un poco del trabajo que ustedes hacen: la sala táctil, las medidas de adaptación como el elevador, el espacio abierto que tienen con Teatro ciego-Stand Up. También sé que forman parte de la Red de museos para la atención de PcD. Y quisiera saber, ¿cuentan con alguna otra medida o espacios para la atención de PcD en el museo?

SE- Bueno, los espacios son los que tú has mencionado, están las propias salas: la colección permanente, las temporales, la sala táctil y en específico para discapacidad visual se tiene el redondel, porque las personas ciegas, débiles visuales o inclusive en visitas de sensibilización pueden tocar las esculturas, entonces serías todas esas. Y el elevador, pues más que nada es para los visitantes, la gente de aquí nunca lo usamos, es para la gente con algún tipo de discapacidad o mamás con carriolas, o cualquiera que lo necesite, es para ellos.

I- Ah, ok. El día que nosotros venimos (los participantes) la sala táctil estaba cerrada y de ahí va mi pregunta: ¿cuentan con alguna otra actividad en caso de que llegue el visitante?

SE- Sí, sí se tiene. Lo que pasa es que éste es un programa, no es una actividad, se llama "Toca una obra de arte". Es un programa que se da desde hace 10 años con algunas interrupciones, en el cual se quiere acercar el arte a este público. Se tiene la sala táctil, pero ahorita está en remodelación, justamente ahorita estamos restaurando las obras. Uno de los problemas que se tiene con estas obras es que su tiempo de vida es muy corto, entonces, pues la estamos restaurando, estamos restaurando el lugar, porque tiene humedad, para que quede en condiciones.

Cuando eso está cerrado a la gente se le puede dar la visita con las esculturas. También, dentro de esta remodelación, se están haciendo unos guiones para audio guías pensados específicamente para PcDV. Esto es para que, si ellos van a la sala táctil, van a las esculturas, ok, pero también quieren conocer la permanente, pues va a haber en esta

audioguía de algunas obras, obviamente no todas, ni siquiera en las audioguías pones todas, son autogestivas para que las personas puedan ir y a través de descripciones puedan conocer las obras de la colección permanente (sic).

I- Este trabajo, ¿lo están llevando con alguna institución o es parte del personal del museo quien lo está realizando?

SE- Nos hemos apoyado de la Red (de museos) para la atención de PcD, ya que hemos tenido muchas capacitaciones, pero se hace de la mano con un voluntario que es Alberto, con él se hace.

I- Mencionas la capacitación ¿en qué consiste?

SE- Bueno, Alberto es quien da tanto la capacitación como las visitas, capacita a chavos de servicio social. Aquí en el área somos 5 personas, las 5 estamos capacitadas para dar esas visitas, pero bueno, tenemos que hacer veinte mil cosas más. La capacitación consiste, primero que nada, en ponerse en los zapatos del otro. Es una capacitación en la cual se vendan los ojos a las personas que después serán los mediadores y recorren el museo con el bastón; se dan cuenta, ellos mismos tienen la experiencia, es a partir de la experiencia que se capacita.

Pero también tenemos otras metodologías, como por ejemplo: “Abriendo puertas”, que está basada en las inteligencias múltiples de Howard Gardner para hacer todo este trabajo de medicación. Porque aquí en el museo, ya sea en este programa “Toca una obra de arte”, ya sea en las visitas regulares, ya sea en la maleta, o sea, en todos los programas que tenemos, nunca damos las visitas guiadas, son interpretativas, son a través de la reflexión, de la observación, de la interpretación que la gente conoce lo que está ahí. Nunca se le dan, nunca te dicen -pues yo estoy tocando una mujer-, y entonces tú le dices -sí, exactamente, es una mujer tal, tal, tal-, porque entonces tu privas de la experiencia a esa persona. Entonces así es como se hace la capacitación.

I- Esta capacitación, entiendo que va hacia los chicos de servicio social, pero el resto del personal de museo: los de apoyo de limpieza, seguridad, ¿ellos también la reciben?

SE- No (risas).

I- Bueno, lo pregunto porque en muchas ocasiones es el personal que es mucho más cercano al público, en general, tiende a ser el personal de estas áreas, en ese sentido va mi pregunta. También porque el día que visitamos el museo, el personal de seguridad nos apoyó bastante y me surgió la duda de si ellos también recibían algún tipo de capacitación.

SE- Pues mira, mucho de lo que tiene el personal de seguridad es que muchos de ellos tienen esa actitud de servicio y han visto todo lo que se hace, quizás pueda ir por ahí. El

problema, que no es justificación, es que todo ese personal tiene una rotación muy frecuente, entonces es difícil por esa parte.

I- ¿Han pensado en capacitar al personal de seguridad o apoyo de limpieza?

SE- No (risas).

I- Regresando a la capacitación de los chicos de servicio social, tengo una duda: ¿los chicos de servicio social llegan en una temporada o se presentan durante todo el año?

SE- No, conforme van llegando se les capacita. ¡Bueno fuera!, o sea, sí hay en enero y en agosto que entran más.

I- ¿Pueden ser de cualquier licenciatura?

SE- No, se busca cierto perfil: número uno, que esté interesado, generalmente son psicólogos o pedagogos, pero también hemos tenido gestor cultural.

I- Perfecto. Sobre las actividades que realizan, me refiero a los talleres o actividades extras a las que ya has mencionado, ¿podrías decir que todas las PcD pueden participar en ellas?

SE- Por ejemplo, los talleres están diseñados a partir del diseño universal, o sea, no es sólo para una persona, cualquier persona lo puede realizar, por eso es que no tenemos tantos. Hay muchos museos que tienen una oferta increíble de talleres, pero cuando se ven ante la necesidad de hacerlo con una PcD, o esa persona no lo puede hacer o se tienen que adaptar. Y nosotros no queremos que la adaptación sea inclusión, tienes que diseñarlo desde el principio para que todas las personas puedan hacerlo.

Tenemos dos talleres: uno de pintura con música y otro de escultura, los dos sí son cien por ciento inclusivos.

Quizás haya otros espacios que no, como los “Espacios de inmersión”. Depende del espacio, hay unos que son multisensoriales, hay otros, como el que está ahorita, de “Lucas Cranach. Sagrada emoción” que es sólo serpientes y escaleras, ese es puro texto, ese no. Pero también buscamos hacer muchas hojas de sala en braille.

I- Respecto a los aprendizajes, ¿considera que los visitantes aprenden en su visita al museo?

SE- Sí, o sea, creo que para nosotros, quizás esto que te voy a decir es muy revolucionario, pero para mí el objetivo no es que se aprenda, el objetivo es que se disfrute y a través del disfrute se viene el aprendizaje. Y entonces, o sea, muchos museos dicen: su objetivo es que aprendan de la Edad Media, tal, tal y tal, pero ok, aprendieron tres palabras que se les va a olvidar, lo odiaron. Pero para nosotros no es eso, para nosotros es que tengan una experiencia estética con el arte a partir de la reflexión, de sentir, personas normovisuales es

a partir de la observación, pero las PcDV puede ser a partir del tacto o de otros lenguajes y creo que a través de eso sí se llega a un aprendizaje.

I- ¿Y las PcD aprenden distinto dentro del museo?

SE- Sí, pues sí creo que tienen una experiencia distinta, creo que es muy ilusorio decir que si yo describo una obra se la van a imaginar como yo la estoy viendo. Creo que son diferentes maneras de aprender, pero no por eso son menos válidas. Igual todos aprendemos diferente, todos tenemos diferentes inteligencias, y ese tipo de aprendizaje (el que se da en museos) es muy difícil de medir. Hay estudios que dicen que uno se da cuenta del aprendizaje que tuvo en un museo cuatro años después.

I- Claro, y para un museo podría ser complicado de medir.

SE- Sí, y sí quiero que aprendan, pero para mí es más importante que lo disfruten. Y creo que sí lo hacen, porque lamentablemente, tú lo has visto, esta ciudad es cero inclusiva, cero accesible; y que llegues a un lugar que sí lo es, es muy interesante y sí es importante para mi museo.

I- Entiendo. También estuve sondeando un poco sobre la presencia de PcD en recintos culturales y he visto que en realidad la mayoría del público que llega es de personas que forman parte de las actividades de sensibilización.

SE- Sí, es que es muy difícil, no está dentro de las prioridades. Es impactante, la discapacidad visual es la segunda mayor del país, pero aun así - digo la segunda mayor porque en realidad cuántas personas no usan lentes, y esa gente igual puede tener un acceso a la (exposición) permanente "común", no quiero decir "normal" -, pero llegan Asociaciones con personas ciegas (sic). Sí lo hemos hecho, sí han venido. Han venido la Asociación de perros guías; Cadivi (Centro de apoyo para la discapacidad visual); una Casa hogar para niñas ciegas - que te rompe el corazón, ¿no?, una cosa y luego otra- han venido también de otra cosa que no me acuerdo. Sí, pero es muy difícil, como museo tú los tienes que invitar, tú los tienes que jalar, tú les tienes que conseguir el camión, tú tienes que hacer todo porque no está dentro de sus prioridades y es entendible.

Por otro lado, también creemos que todos podemos llegar a ese punto, todos podemos perder la vista de una u otra manera, y aunque no fuera así, creo que hacemos nuestros esfuerzos. Hubo una temporada, ahorita no porque está cerrada la sala táctil, que había visitas de sensibilización sábados y domingos, al igual que se dan a la permanente y a las temporales, porque creo que eso también; como hay que darle atención a la PcD hay darle a las que no para que se vayan creando redes. Entonces, no sé si viste esa película "Cadena de favores", pues es así. Tú vas y le das una visita y entonces esa persona, cuando se

encuentra a una persona ciega en la calle, quizás la ayude a cruzar, porque ya sabe lo que es a través de un simple ejercicio. Entonces sí coincido con los museos en que sí es muy difícil, pero uno es el que tiene que hacer la labor y, también, lo que tiene muy bueno esta sala es que yo creo que nos sirve para personas con otras discapacidades, ¿no?, es muy buena la visita ahí. Por ejemplo, para las personas con discapacidad intelectual, con Síndrome de Down o con personas con el trastorno del Espectro Autista, te ayuda mucho más a una parte visual, esta parte del tacto y además lo escuchas y lo vez. O por ejemplo, el otro día tuvimos un asilo, “La fundación Concepción Meinster”. Dentro de las personas que venían, todas de la 3ª edad y venía una persona ciega, había una persona sorda y también pasamos a la sala táctil, y pues esto te ayuda mucho. Entonces muchos museos no le ven el caso porque dicen - ¿cuánta es la población? -. Pero creo que están mal, porque tienes que ver: número uno, el acceso a la cultura es un derecho; número dos, el trabajo se potencia, o sea, no sólo es para personas ciegas, va mucho más allá.

I- Claro, y justamente, siguiendo esa línea del público con discapacidad que los visitan, ¿ustedes llevan algún tipo de registro?

SE- Sí, sí se tienen las estadísticas de las personas que vienen y todo. Son muy pocas, entregamos justo un reporte hace unos meses, son muy muy pocas, tú lo ves y hasta te desalienta, pero sólo son esas personas que son completamente ciegas. ¿Qué quieres, que vengan nueve personas al mes? No es nada.

I- ¿Y cómo le hacen? Porque al final como museo y como un museo perteneciente a la Secretaría de Cultura, deben rendir cuentas de su trabajo y justificar el presupuesto que se da al museo, y en específico a esa sala para que se siga apoyando.

SE- Te diré que no se va nada de dinero a esa sala, no tenemos dinero para nada, nosotros todo lo conseguimos aparte.

Hubo un patrocinio de 59 mil pesos de Fundación Coca Cola, que eso nos está permitiendo restaurar las obras, o sea, esa parte del modelo del que el gobierno te da 10 millones de pesos y tú dices –van cinco para tal, cinco para tal-. La mayoría se va a nomina, se va gastos operativos, se va una exposición, ¡una o dos!, y las otras cuatro exposiciones, el otro programa, todo lo demás o tiene que ser autogestivo o a través de patrocinios. Aquí por ejemplo, nosotros como departamento de “Aprendizaje y mediación” llevamos la sala táctil, entonces tenemos unos programas en los cuales cobramos y otros en los cuales no. Con los que cobramos primero compramos los recursos para seguir con ese programa, pero nos financiamos para los demás, entonces sí se rinden cuentas porque hay que entregar estadísticas, de todo, pero por ese lado no hay ningún problema, es uno de los estandartes

que tiene San Carlos, esa parte educativa, o sea, tenemos un montón de programas sociales: tenemos atención a PcD, tenemos para niños hospitalizados, tenemos para niños en situación vulnerable, para personas con demencia y Alzheimer, lo que nos falta es para jóvenes (risas), ellos además son muy difíciles. Pues por ese lado no se va a acabar, que te digan de arriba (autoridades) –oye, ¿cómo lo justifico? -, pero uno sí tiene que estar gestionando los recursos.

I- Y para conseguir todas estas instituciones que me comentas, ¿ustedes van personalmente hasta las instituciones y les ofrecen las posibilidades que tiene el museo?

SE- Pues se ha hecho así, se hace a partir de invitación vía telefónica, por ejemplo. Luego, también para gestionar recursos del patronato del museo es a través de ellos que se consiguen, y es poco a poco. Por ejemplo, para tocar las esculturas necesitas guantes y se consiguió un patrocinio de guantes y nos regalaron fácil como un millón de guantes, entonces así es como vas saliendo. Ahora, la verdad, sí ha estado como un poco parado porque la sala está en restauración, no vamos a estar invitando gente si no está en condiciones, pero sí nosotros, ya sea que vayamos o a través de la Red de Museos también se ha conocido mucha gente.

I- ¿Entonces ustedes también acuden a las instituciones?

SE- Sí, también hemos ido. De Cadivi, de ahí vino un chavo que antes estaba con Alberto, él estaba aquí de voluntario, estuvieron un tiempo juntos, ahorita Isaías por motivos de salud no está aquí. Pero es mucho más fácil contactarlo a que ellos te contacten.

I- ¿Ustedes les llevan actividades?

SE- Pues no, más bien vamos y les llevamos la invitación de que vengan, pero también nos presentamos en varios foros, el año pasado en la expo que hubo para discapacidad. Ahorita de hecho una de nuestras compañeras está en la Cámara de Diputados, entonces, pues todo eso. Haciendo los esfuerzos para estar en todos lados.

I- ¿Y tienen alguna estrategia para traer a más público una vez abierta la sala táctil?

SE- Mira, ya me estás dejando tarea (risas). Este, no, te voy a hacer muy honesta, ahorita no la hemos pensado. Estamos pensando hacer una inauguración entre Teatro Ciego, entre otras instituciones, algo en grande para que salga en los medios y todo, y seguir invitando, creo que la mejor publicidad es de boca a boca, pero pues primero tienen que venir (risas). Entonces sí estamos que para el año que entra, todavía no sé cuándo se vaya a abrir, pero sí que se haga eso, que se lance la sala con los audios guías, hacer una función de Teatro Ciego, que vengan autoridades y salga en medios para empezar por ahí.

I- Pensaba en lo que comentabas hace un momento. En el caso de las instituciones, vienen por grupo, pero en el caso de una familia que tiene un integrante con discapacidad visual que también acuden al museo.

SE- Es raro, por ejemplo, sí se ha buscado. Es que ¿cómo le haces?, no tengo una base de datos de familias que tengan una PcD, ¿no? Entonces sí, todo esto se difunde a través de redes sociales y, por ejemplo, en el caso de, bueno, eso también está un poco parado, porque como nosotros nos apoyamos mucho en chavos de servicio social, luego cuando se van muchas cosas ya no se pueden seguir. El Facebook de nuestro departamento, por ejemplo, también es inclusivo. Entonces a través de eso buscamos, pero es complicado, es muy complicado que venga la gente, pero bueno, no por eso dejas de hacer todo. Pero sí, que lleguen solos, que llegue la persona ciega sola con su familia es muy difícil, a pesar de que tienen entrada gratuita y todo.

I- Claro, ¿pero el costo de acceso para los acompañantes?

SE- Sí, pero hay muchos lugares en los que los acompañantes entran gratis, o sea, entra el visitante con discapacidad y un acompañante, porque se sabe que en muchos casos no son independientes. Yo a veces dejo pasar gratis a sus acompañantes. Entiendo esa parte, pero no sé, yo estoy de los dos lados, digo - ¿cómo les subimos las entradas a 45 pesos cuando el salario mínimo es de 70? - pero a la vez el domingo es gratis y la gente no viene. Entonces es un problema que va más allá, también entiendo que para mucha gente venir hasta acá de pasajes cuánto se les va.

I- Ya para finalizar, me gustaría saber cuál es tu formación.

SE- Yo soy historiadora y después hice una maestría en educación en museos, en la Universidad de Zaragoza en España.

I- Gracias por concederme esta entrevista y por trabajar por espacios incluyentes.

SE- Gracias a ti, y para que conste en la grabación (risas) les extiendo la invitación a ti y a estos chicos, para que formen parte del museo, como voluntarios, porque también creemos que el principal error que comete todo mundo es que haces programas para todo el mundo y no le preguntas a la gente para la que está dirigido.

I- Claro, comparto tu idea. En ocasiones estas adecuaciones que hacemos en lugar de generar la accesibilidad se convierten en obstáculos, justo porque desde el diseño no consultamos al público para quien enfocamos los esfuerzos.

SE- Y también es difícil ser un museo accesible para quién, para las PcDV sí, para las personas con sordera no. Tenemos una compañera que ha ido a curso de LSM, pero es muy difícil, son tantas que digo, uno hace su mejor esfuerzo y nos capacitamos, y vamos a

pláticas de autismo, a todo, pero es muy difícil ser accesible a todos, pero eso es el reto, no porque sea difícil ya no lo vas a hacer.

I- ¿Y crees que en algún punto se logre?

SE- Pues yo espero que sí, pero no sé si voy a vivir para verlo. Esa es la otra, porque muchas veces falta sensibilizar y nosotros, nuestra directora que es la Mtra. Carmen Gaytán, pues programa o proyecto que le presentamos tenemos las puertas abiertas, es una persona que sabe que hay que trabajar para el público, pero en muchos otros lados trabajan para la colección o para el erudito que entiende sus cédulas. Entonces, yo espero que sí, pero no lo sé.

I- Una última pregunta, entiendo que el tema de discapacidad es un tema que te interesa, ¿pero desde cuándo surge ese interés, surge desde antes de entrar al museo o es cuando están en el museo que te das cuenta que es necesario trabajar en ese tema?

SE- No, yo cuando salí de la carrera trabajé en el Museo Soumaya y ahí fue cuando surgió este interés. Ya después entré a la maestría y fue surgiendo más y más, y es muy difícil, porque cuando uno habla de inclusión, ahora parece que inclusión son las PcD, pero la inclusión es todo el mundo, entonces tienes colectivos que no vienen y luego es la propia gente del museo que no ve eso.

I- (Despedida).