



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Departamento de
Proyectos de Ingeniería

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO N.º 25

Construyendo museo junto a niños y jóvenes en
situación de calle.

El Centro Cultural Universitario Tlatelolco
(Ciudad de México) como agente de inclusión y
transformación social

Clara Serena Millán



Departamento de Proyectos de Ingeniería
Universitat Politècnica de València

Camino de Vera s/n
46022 VALENCIA
Tel: (00 34) 963879860
Fax: (00 34) 963879869

mastecooperacion@upv.es
<http://mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-y-de-investigacion/>

Construyendo museo junto a niños y jóvenes en situación de calle. El Centro Cultural Universitario Tlatelolco (Ciudad de México) como agente de inclusión y transformación social

Clara Serena Millán

Editoras: Monique Leivas Vargas
Marta Maicas Pérez

Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo
Número 25
Octubre 2021

ISSN 2172-0312



Todas las aportaciones y comentarios son bienvenidos y deben ser dirigidos a marmaipr@ingenio.upv.es y moleivas@ingenio.upv.es.

ÍNDICE

1	Introducción y justificación.....	7
1.1	Introducción	7
1.2	Justificación	8
1.3	Objetivos y preguntas de investigación.....	9
2	Descripción de la intervención y su contexto.....	10
2.1	Antecedentes y contexto de la intervención.....	10
2.1.1	El Centro Cultural Universitario Tlatelolco en Ciudad de México	10
2.1.2	El Departamento de Mediación Educativa del CCUT	11
2.1.3	Niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle en Ciudad de México	12
2.1.4	La Fundación Pro Niños de la Calle.....	13
2.2	Descripción y desarrollo de la intervención	13
2.2.1	Un acercamiento a la realidad de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle: formación y primera toma de contacto	13
2.2.2	Diseño y preparación de la intervención.....	14
2.2.3	Desarrollo y ejecución del taller	15
2.2.4	Resultados del taller	16
2.2.5	Un vínculo a futuro: estado actual de la intervención	16
3	Enfoque teórico	18
3.1	La museología crítica	18
3.1.1	Los museos como agentes de inclusión y transformación social	18
3.1.2	Un instrumento de acción socioeducativa en el ámbito museístico: la mediación	19
3.2	El concepto de Educación Popular como práctica libertadora propuesto por Paulo Freire	19
3.2.1	Fundamentos de la Educación Popular	20
3.3	A modo de síntesis: marco teórico conceptual	20
4	Metodología	22
4.1	Paradigma y tipo de investigación.....	22
4.2	Estrategia metodológica: facilitación de un proceso participativo	22
4.2.1	El Vídeo Participativo.....	23
4.2.2	El uso del objeto y el testimonio como vehículos de construcción de narrativas alternativas y de configuración cultural e identitaria	24

4.2.3	La observación participante	25
4.3	Otras técnicas de recogida de información complementaria	27
4.3.1	Análisis documental.....	27
4.3.2	Revisión bibliográfica.....	27
4.3.3	Entrevistas semi-estructuradas	28
5	Análisis y resultados	29
5.1	Evidencias y resultados desde la Educación Popular como fundamento pedagógico del trabajo de mediación educativa.....	29
5.1.1	Lectura crítica del orden social vigente y del papel de la educación en los museos	29
5.1.2	Los sectores populares, sujetos protagonistas de su propia emancipación	30
5.1.3	Pensamiento crítico	30
5.1.4	Educación a través del diálogo y el reconocimiento del otro.....	31
5.1.5	Uso de metodologías coherentes: participativas, activas y dialógicas.....	31
5.1.6	Intención política transformadora de la educación	33
5.1.7	Educación como práctica política	33
5.2	Reflexiones desde la museología crítica.....	34
5.2.1	El CCUT como zona de contacto	34
5.2.2	El CCUT como agente de inclusión y transformación social.....	35
5.2.3	La vinculación del CCUT con la comunidad local: la Teoría del Actor-Red	37
5.3	Reflexión sobre las limitaciones y cuestiones éticas	38
6	Conclusiones.....	40
7	Recomendaciones.....	42
7.1	Recomendaciones dirigidas al Centro Cultural Universitario Tlatelolco y, por extensión, a otros museos e instituciones culturales	42
7.2	Recomendaciones dirigidas a la Fundación Pro Niños de la Calle y, por extensión, a otros colectivos, organizaciones y agentes sociales	44
	FIGURAS.....	46
	BIBLIOGRAFÍA	60

Figuras

Figura 1: mapa de la ubicación de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco en la CDMX	46
Figura 2: mapa de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco	46
Figura 3: mapa del entorno del Centro Cultural Universitario Tlatelolco	47
Figura 4: líneas estratégicas de trabajo del CCUT	47
Figura 5: organigrama del CCUT	48
Figura 6: objetivos del Departamento de Mediación Educativa del CCUT.....	48
Figura 7: principales problemáticas que enfrentan los NNA en situación de calle en CDMX.....	49
Figura 8: datos sobre los NNA que viven en las calles de Ciudad de México (2017)	50
Figura 9: transformaciones recientes en grupos de NNA en situación de calle de la CDMX	51
Figura 10: etapas del programa de atención De la Calle a la Esperanza de la Fundación Pro Niños	51
Figura 11: programas de intervención de la Fundación Pro Niños de la Calle	52
Figura 12: ubicación del Centro de Día de la Fundación Pro Niños de la Calle	52
Figura 13: esquema temporal de las diferentes fases de la intervención desarrollada.....	53
Figura 14: objetivos del proyecto del CCUT para niños y adolescentes en situación de calle	54
Figura 15: diseño inicial del taller: explicación de los procesos, desglose de actividades y calendario	55
Figura 16: desarrollo y ejecución real del taller: cambios en las actividades y el calendario	56
Figura 17: marco teórico conceptual.....	57
Figura 18: características fundamentales del proceso de investigación participativa.....	58
Figura 19: algunas ideas clave del proceso de Vídeo Participativo	58
Figura 20: fases del Vídeo Participativo	60

Fotografías

Fotografía 1: jóvenes del Centro de Día realizando su propio mural colectivo en el CCUT.....	14
Fotografía 2: miembros del equipo de mediación durante la formación sobre vídeo y lenguaje audiovisual...	15
Fotografía 3: primera sesión del taller	15
Fotografía 4: jóvenes en situación de calle y mediadores trabajando en equipo en el CCUT	16
Fotografía 5: una de las propuestas para el diseño de la exposición temporal	17
Fotografía 6: ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.....	25
Fotografía 7: uno de los jóvenes del Centro de Día documentando mediante fotografías la actividad.....	27
Fotografía 8: ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.....	32
Fotografía 9: ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.....	32

Tablas

Tabla 1: guion del Vídeo Participativo. Ejemplo de las secuencias propuestas por cada joven	24
Tabla 2: codificación de los nombres de los participantes en el taller.....	26
Tabla 3: información detallada del análisis documental	27
Tabla 4: codificación y características de las entrevistas realizadas	28
Tabla 5: fragmento de la transcripción del proceso de creación colectiva del guion del VP	30

ABREVIACIONES

CCUT	Centro Cultural Universitario Tlatelolco
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México
CDMX	Ciudad de México
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos (México)
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (México)
DDHH	Derechos humanos
DIF-DF	Desarrollo Integral de la Familia del entonces Distrito Federal (México)
EP	Educación Popular
IAP	Investigación-Acción-Participativa
ICOM	<i>International Council of Museums</i> (Consejo Internacional de Museos)
M68	Memorial del 68
NNA	Niños, niñas y adolescentes
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social (México). Actual Secretaría de Bienestar
TFM	Trabajo de fin de máster
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
VP	Vídeo Participativo

1 Introducción y justificación

1.1 Introducción

Los derechos culturales fueron ya recogidos en 1948 en la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas, en su artículo 27: “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”; y en 1966, dentro del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art.15.1.a: “derecho de toda persona a participar en la vida cultural” (Maidier, 2015).

Esta consolidación de los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos (DDHH), hace imposible desligar la cultura de las políticas de desarrollo, ya que la cultura es una visión global presente en las actitudes y relaciones, en las conexiones entre sociedades, y en las definiciones de cómo las personas se relacionan entre sí y con su entorno (Runesson, 2008). Es decir, toda forma de desarrollo viene determinada, en última instancia, por factores culturales.

El reconocimiento y la puesta en valor del patrimonio cultural existente en cada sociedad y de su carácter internamente diferencial y externamente diferenciador, lejos de constituir un obstáculo para el logro de una igualdad garante de derechos para las personas y los colectivos sociales, ha hecho todavía más visible la voluntad de construir una convivencia más tolerante, solidaria y justa (Caride, 2005). Más aún, el quehacer cultural y el desarrollo de las comunidades sugieren múltiples oportunidades para que las personas se sientan partícipes de

proyectos que no se circunscriben tan solo al presente histórico o a una cultura-comunidad heredada, conformada por un territorio y sus habitantes.

En este sentido, el papel los museos y las instituciones culturales cobra una importancia fundamental: son uno de los principales mediadores de la historia y, en consecuencia, de los mecanismos que las personas utilizan para definirse a sí mismas y definir las relaciones que establecen con el mundo social. Como ya se declaró en 1972, en la Mesa Redonda de Santiago de Chile sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo:

El museo es una institución al servicio de la sociedad, de la cual es parte inalienable y tiene en su esencia misma los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las cuales sirven y, a través de esta conciencia, puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades. (UNESCO, 1972: 1)

Sin embargo, dado que la cultura se halla íntimamente ligada al sentimiento de identidad individual y, al mismo tiempo, es una cuestión de poder, el museo sería responsable de responder ante expresiones de dominación cultural hegemónicas; identificando y reconociendo a los grupos infrarrepresentados, e incluyendo a dichos grupos tanto en las reflexiones históricas como en las ilustraciones de los movimientos contemporáneos (Runesson, 2008). Proporcionar un contexto a los grupos ocultos les permite acceder a su propia identidad social y reclamar su

voz política: se ofrece a cada persona la posibilidad de convertirse en agente activo de su propio proyecto de vida y del desarrollo cualitativo de la comunidad de la que forma parte (Caride, 2005).

Así, esta nueva vertiente que busca dar respuesta al papel de los museos en el siglo XXI y que recibe el nombre de *museología crítica*¹, transforma el concepto de museo como un espacio de mera interacción entre el público y una colección. Entiende el museo como un lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural (Flórez, 2006); donde los principios de igualdad, libertad y justicia (Giroux, 1997) se convierten en los principios organizadores primarios para promover un desarrollo personal y colectivo congruente con los desafíos que el mundo actual comporta e incrementar el sentimiento de pertenencia a una comunidad política de referencia, inclusiva y no discriminatoria, que mueva a las personas, en un marco democrático y dialogal, hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica (Bartolomé y Cabrera, 2003).

1.2 Justificación

La presente investigación surge en el marco de las prácticas del Máster en Cooperación al Desarrollo realizadas entre septiembre de 2019 y febrero de 2020 en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT) en Ciudad de México (CDMX), donde la autora tuvo la oportunidad de acompañar y apoyar diversas acciones y proyectos que promueve el Departamento de Mediación Educativa.

Durante este periodo de aprendizaje, la autora pudo vivir en primera persona cómo esta institución hacía entrar en crisis la idea tradicional del museo como templo y trabajaba para convertirlo en un lugar de convergencias, de diálogo y de encuentro; un espacio abierto a la creación constante y al debate, donde se oyera la voz de todas las personas para, en colaboración con la comunidad y con colectivos tradicionalmente excluidos de estos espacios, construir nuevos significados del valor de lo histórico, de lo público, de la educación, de la convivencia, de la cultura y, finalmente, del mundo actual.

De esta forma, el Área de Mediación Educativa, en colaboración con la Fundación Pro Niños de la Calle, diseñó el primer proyecto del CCUT para niños y jóvenes en situación de calle de la comunidad más inmediata, con el objetivo de que este colectivo pudiera concebir el CCUT como un espacio habitable, amigable, donde se sintieran seguros, escuchados y reconocidos, desde donde visibilizar y reflexionar sobre su identidad, su cultura, sus experiencias, su contexto y su realidad.

A partir de esta intervención de desarrollo, en la cual la autora tuvo la oportunidad de colaborar activamente tanto en el diseño como en la gestión y el desarrollo de todas sus fases, comenzaron a surgir una serie de inquietudes sobre las prácticas socioeducativas que promueven los museos y su rol como instituciones culturales al servicio del desarrollo, la inclusión y la transformación social de su comunidad más inmediata.

Por ello, la autora decidió vincular la investigación del TFM con esta experiencia de prácticas y realizar así una reflexión crítica —utilizando como marco conceptual la museología crítica y el concepto de Educación Popular (EP) como práctica libertadora propuesto por Paulo Freire—, sobre cómo el CCUT se constituye, y en qué medida, en colaboración con otros actores sociales de su

¹ En el **apartado 3.1** del marco teórico se expondrán las principales dimensiones de esta corriente. De forma resumida, propone el museo como espacio al servicio de la comunidad, dialógico, de encuentro y reconocimiento del “otro”, de construcción colectiva de conocimiento, identidad y cultura, con un papel importante como actor de inclusión, desarrollo y transformación social.

entorno, en un agente de transformación social, al servicio de todos aquellos que quieran “apropiarse” de su contenido para la construcción colectiva de la identidad, la cultura y el desarrollo de la comunidad, de una forma inclusiva e integradora.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

De esta forma, se plantea el siguiente objetivo general del análisis crítico:

- **OG.** Analizar —desde la museología crítica y la Educación Popular— la contribución del Centro Cultural Universitario Tlatelolco a los procesos de inclusión, desarrollo y transformación social de su comunidad más inmediata, en general, y de colectivos socialmente vulnerados como niños y jóvenes en situación de calle, en particular.

Para ello, se definen como objetivos particulares de la investigación:

- **OE1.** Comprender el concepto de museología crítica y cómo esta ha impulsado reflexiones acerca del rol de los museos en la sociedad, como agentes de desarrollo de la comunidad y de transformación e inclusión social.
- **OE2.** Entender los principios que deben guiar las intervenciones socioeducativas implementadas por los museos para que estas sean coherentes con los principios de la museología crítica.
- **OE3.** Entender qué dimensiones conforman el concepto de EP como práctica libertadora propuesto por Paulo Freire y su posible aplicación, como enfoque pedagógico que entiende la educación como un proceso participativo, emancipador y transformador, a las prácticas socioeducativas desarrolladas por los museos desde la perspectiva de la museología crítica.

- **OE4.** Desarrollar una serie de recomendaciones para mejorar el trabajo del CCUT desde la perspectiva de la EP y la museología crítica, como agente de inclusión y transformación social, para potenciar sinergias de trabajo con otros actores e instituciones de la comunidad en un futuro próximo.

Para lograr los objetivos del estudio, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- **P1.** ¿De qué manera esta intervención con niños y adolescentes en situación de calle se ha diseñado y ejecutado siguiendo los fundamentos que conforman la EP, como propuesta pedagógica coherente con las dimensiones que deben guiar las intervenciones socioeducativas implementadas por los museos para que estas sean coherentes con los principios de la museología crítica?
- **P2.** ¿Cómo estas dimensiones de la EP y la museología crítica han contribuido a fomentar el desarrollo, la inclusión y la participación social de este colectivo en la construcción cultural e identitaria personal y colectiva?
- **P3.** ¿Hasta qué punto la visión política y pedagógica que persigue el CCUT a la hora de implementar proyectos al servicio de su comunidad más inmediata realmente es coherente en la actualidad con el enfoque de la museología crítica?
- **P4.** ¿Cómo este proyecto puede suponer un referente, un camino a seguir, en la consolidación del CCUT como una institución cultural que siga los axiomas de la museología crítica?

2 Descripción de la intervención y su contexto

2.1 Antecedentes y contexto de la intervención

Este epígrafe es esencial para comprender cómo nacen la intervención y la problemática social específica a la que plantea dar respuesta, ya que este proyecto surge como una primera alianza de colaboración entre el CCUT y la Fundación Pro Niños de la Calle para fomentar el bienestar, la inclusión y la participación social de los niños y adolescentes en situación de calle del entorno más inmediato de CDMX.

2.1.1 El Centro Cultural Universitario Tlatelolco en Ciudad de México

El Centro Cultural Universitario Tlatelolco es un complejo multidisciplinario perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México dedicado a la investigación, estudio, análisis y difusión de los temas relacionados con el arte, la historia y los procesos de resistencia (CCUT, s.f.a.).

Desde su fundación en 2007, como espacio para la conmemoración de la masacre de estudiantes del 2 de octubre del 1968 en la Plaza de las Tres Culturas y la promoción del arte y la cultura² en la alcaldía de Cuauhtémoc (figura 1), el CCUT se

² El CCUT cuenta con cuatro museos: el M68: Memorial del 68, el Museo de los Movimientos Sociales, la Sala de Colecciones Universitarias, el Museo de Sitio Tlatelolco y la Colección Stavenhagen, así como con la Unidad de Vinculación Artística, donde se imparten talleres de diversas disciplinas artísticas. Además, es sede de ciclos de cine, conferencias, charlas literarias y otras actividades de tipo cultural.

concibe como una institución al servicio de la sociedad y su desarrollo, ya que pretende ser un ente activo ante su comunidad más inmediata, buscando construir una relación de reciprocidad con la misma y generar un impacto significativo en su vida cotidiana (UNAM, 2012).

Uno de los elementos característicos del CCUT se refiere al espacio en que se ubica: en el edificio de la antigua Secretaría de Exteriores de México, en el costado suroriente de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco, junto a la Zona Arqueológica y la plaza de las Tres Culturas (figura 2).

Así, Tlatelolco constituye una de las áreas con mayor densidad histórica y simbólica de CDMX (CCUT, s.f.b.), rica por su tradición, cultura e historia de resistencias³ (figura 3). A pesar de que en la actualidad el paisaje de Tlatelolco muestra signos de deterioro, debido a la crisis económica, la ruptura social y la delincuencia (Toscano y Villaseñor, 2018), este importante barrio, donde se asentaba el centro comercial más grande del México prehispánico, fue reconfigurado espacial,

³ El conjunto urbano ha sido protagonista de acontecimientos relevantes tanto para el país como para la CDMX, como la firma del Tratado de Tlatelolco en 1967 —un compromiso asumido en plena Guerra fría gracias al cual Latinoamérica es la única región del planeta libre de armamento nuclear (CCUT, s.f. a.)— o el Movimiento Estudiantil del 68, al ser la Plaza de las Tres Culturas escenario de la matanza de civiles a manos de la policía y el ejército, que dio por concluido el movimiento. También es protagonista de la solidaridad ciudadana tras los terremotos de 1985, pues Tlatelolco fue uno de los lugares más devastados: el edificio Nuevo León colapsó y, con ello, se resquebrajó uno de los símbolos de modernidad, desarrollo y prosperidad de la CDMX.

cultural y políticamente tras la conquista española, para después convertirse en uno de los lugares emblemáticos del proyecto de modernización económica y social de los gobiernos posrevolucionarios del siglo XX⁴ (Kuri, 2018).

Así, el trasfondo histórico-social de Tlatelolco constituye el fundamento esencial del CCUT (figura 4). Situado en un lugar donde confluyen diversos barrios populares con poco acceso a propuestas culturales, el propósito del CCUT es ofrecer un espacio que reactive y enriquezca, a través de sus programas académico, expositivo y de vinculación, la vida comunitaria de la zona e incida en su desarrollo social, bajo los principios de equidad, justicia, laicidad, multiculturalidad, calidad académica y libertad de pensamiento (UNAM, 2012).

2.1.2 El Departamento de Mediación Educativa del CCUT

Según la estructura interna del CCUT⁵, dentro de la Subdirección de Vinculación y Comunidades se

⁴ El actual entramado urbano fue construido durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) y contemplaba regenerar el conocido como “cinturón de la miseria” que rodeaba la ciudad e impedía su crecimiento (Melé, 2006), dando paso a un moderno macro conjunto urbano, diseñado por el arquitecto Mario Pani; quien también logró rescatar e integrar al paisaje restos arqueológicos prehispánicos y coloniales que, en combinación con la modernidad de los edificios habitacionales, dieron lugar a la singular Plaza de las Tres Culturas, siendo esta lo más distintivo del paisaje de Tlatelolco y uno de los atractivos turísticos de la CDMX (figura 5).

⁵ La dirección del CCUT se divide en tres subdirecciones: la de Planeación o Administración del Centro; la Académica, encargada de la creación de los discursos expositivos de los diferentes museos y del diseño museográfico, del resguardo y conservación del acervo artístico e histórico del CCUT y de la edición y producción de publicaciones relacionadas con actividades del CCUT y colecciones literarias, y la de Vinculación y Comunidades, responsable de desarrollar proyectos y experiencias —en torno a tres ejes: (1) Derechos Humanos, (2) sociedad civil y resistencia y (3) arte incluyente y cultura para la paz—, que conecten el trabajo de la Subdirección Académica con los diferentes públicos, la comunidad más inmediata y las organizaciones de la sociedad civil, con la intención de generar alianzas (CCUT, s.f. d.).

encuentra el Departamento de Mediación Educativa, un espacio de investigación, diseño y aplicación de proyectos para vincular y relacionar al público con los acervos y las exposiciones permanentes y temporales del CCUT. El equipo de trabajo suele estar conformado por unas 15-20 personas, entre las que se puede distinguir un grupo de personal fijo —la jefa del área, el encargado de mediación en salas y atención al público y la responsable de vinculación con otras instituciones— y un grupo de colaboración temporal, conformado por universitarias y universitarios realizando el Servicio Social (prácticas académicas) o jóvenes que participan en algún programa gubernamental de formación y capacitación profesional.

De acuerdo con sus líneas de trabajo (figura 6), el Departamento de Mediación Educativa busca ser un espacio que posibilite la construcción social e individual del visitante mediante la memoria, la empatía, el pensamiento crítico, la interacción con los otros y sus diversas expresiones culturales; para hacerle consciente de su papel como actor social y constructor de la realidad de la que es parte, para, desde lo común, crear formas innovadoras de incidencia pública y política para la paz, los DDHH y el ejercicio de la ciudadanía (CCUT, s.f.c.).

Para ello, el Departamento de Mediación diseña y pone en práctica procesos y proyectos con fundamentos socioeducativos encaminados a comunidades específicas como, en este caso, los niños y jóvenes en situación de calle de la zona.

2.1.3 Niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle⁶ en Ciudad de México

La reflexión contemporánea en México sobre los NNA que habitan las calles comienza en la década de 1980, influenciada por la proclamación de 1979 como el Año Internacional del Niño por parte de la ONU y la celebración en 1984 del Primer Seminario Regional Latinoamericano sobre Alternativas Comunitarias para Niños de la Calle, organizado por UNICEF. Esto contribuyó a posicionar el fenómeno en la agenda internacional, promoviendo el desarrollo de investigaciones dirigidas a esta población (CNDH, 2019).

Sin embargo, obtener información de este fenómeno es muy complicado porque se trata de una población de difícil acceso y con poca información del universo del que se pretende obtener muestras. Además, la partida a la calle por parte de un niño o niña no se considera un suceso aislado, sino que se encuentra vinculado a diversas situaciones y acontecimientos: violencia (en sus distintas formas) dentro del núcleo familiar, los contactos previos con la cultura callejera, la red

social, la situación económica de su familia, etc. (Makowski, 2008). Igualmente, la ruptura con el núcleo familiar no siempre es definitiva: algunos NNA tienen contactos esporádicos o pasan algunas temporadas con su familia, alternando esta estancia con el paso por diversas instituciones y la calle (Lucchini, 1997).

Este fenómeno se concentra principalmente en las zonas de la capital donde la densidad de urbanización y la potencialidad económica son más prominentes. En estos espacios, los NNA encuentran mayores oportunidades para satisfacer sus necesidades de alimento y socialización, creando redes de amistad, protección, auto-organización, afecto y solidaridad entre ellos y con otras personas del entorno (Lucchini, 1997). Al mismo tiempo, la calle se convierte en un medio de subsistencia que les sumerge en una dinámica de desigualdad, limita el acceso a los derechos de los que son titulares y les acerca a redes sociales y prácticas que significan un riesgo para ellos, como el tráfico y consumo de drogas o la prostitución (figura 7).

En CDMX se han efectuado varios censos dirigidos a NNA en situación de calle a lo largo de los años. De acuerdo con los resultados del año 2000⁷, se contabilizaron 14 322 NNA que desarrollaban sus actividades en la calle, en tanto que el 7 % de ellos pernoctaban en las calles (Makowski, 2010). Sorprendentemente, el último censo realizado, Diagnóstico Situacional de las Poblaciones Callejeras 2017-2018 (SEDESOL-IASO), únicamente contabilizó a 207 menores viviendo en las calles (Altamirano, 2018); de los cuales, el 42,5 % se concentraba en la alcaldía de Cuauhtémoc, donde también se ubica el CCUT (figura 8).

⁶ En el presente trabajo se ha optado por emplear el mismo término que usa la Fundación Pro Niños de la Calle, *niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle*, para identificar a este colectivo específico, sin realizar una distinción entre niños de la calle y niños en la calle. Los primeros son aquellos que por presentar una situación familiar altamente conflictiva o por vivir en condiciones de pobreza extrema, rompen totalmente sus lazos familiares y dejan su hogar y su comunidad: la calle se convierte en su casa, su espacio de subsistencia. Los niños en la calle son aquellos que, sin haber roto sus vínculos familiares, realizan actividades de subempleo y pasan la mayor parte del día fuera del espacio doméstico. Aún mantienen sus lazos familiares, aunque generalmente son débiles, y continúan durmiendo en casa (Gutiérrez, 1991). Así, el término *niños, niñas y adolescentes en situación de calle* engloba en una misma categoría ambas clasificaciones y hace referencia a “aquellos menores de 18 años que tienen vínculos familiares débiles o inexistentes, que hacen de la calle su hábitat principal y desarrollan en esta estrategias de supervivencia, hecho que los expone a distintos tipos de riesgos” (Forselledo, 2001).

⁷ Estudio realizado de manera conjunta entre el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia del entonces Distrito Federal (DIF-DF) y UNICEF.

No obstante, esta drástica disminución en las cifras ha de ser considerada con precaución. Actualmente, no es clara la forma en que los NNA están ocupando las calles de CDMX. Este fenómeno está cambiando (figura 9): tiene nuevas dimensiones, es notoriamente más complejo y menos visible, con importantes transformaciones tanto en las características de esta población como en las formas de sobrevivencia, más autónomas respecto de las instituciones y con una distribución y presencia distintas en el espacio público.

2.1.4 La Fundación Pro Niños de la Calle

Frente a las transformaciones experimentadas por el fenómeno de los NNA en situación de calle en CDMX, surge la Fundación Pro Niños de la Calle en 1993 con una propuesta de trabajo diferente para la época: en lugar de iniciar un programa residencial, Pro Niños se dedicó al contacto y al trabajo con los niños y jóvenes en la calle, para luego canalizarlos, con cierta preparación, a programas residenciales que ya existían (Garza, 2010). Tras probar varias estrategias, llegaron a la conclusión de que era necesario crear un puente entre la calle y una opción de vida digna.

Así, en 1997 desarrollaron su primer programa de atención, “De la Calle a la Esperanza” (figura 10), e inauguran el Centro de Día, un espacio que ofrece atención a los NNA en situación de calle únicamente de lunes a viernes, desde las 9:00 h a las 16:30 h, de manera que pudieran comparar su vida en la calle con un espacio digno, estructurado, de afecto y límites; en el cual, a través de las actividades y el contacto con las y los educadores, pudieran desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales, fortalecer su confianza y elevar su autoestima. En este proceso de atención personalizada, reflexionar sobre su situación de vida y sus perspectivas de futuro podría llevarles a identificar su situación en calle como transitoria y tomar la decisión de dejar la calle de forma definitiva.

Tras más de 25 años, la Fundación Pro Niños sigue acompañando de forma personalizada a varones de 8 a 21 años en situación de calle en CDMX. Su modelo educativo (figura 11) destaca por enfocarse en la restitución de los DDHH de estos jóvenes y en la construcción de ciudadanía, un tránsito basado en la participación activa del joven como constructor de su propio proceso de recuperación, quien es reconocido como una persona valiosa, con capacidades y recursos para transformar sus condiciones de vida y aportar al flujo de la comunidad (Makowski, 2015).

Finalmente, cabe señalar que en esta intervención se trabajó con los niños y adolescentes que acuden asiduamente al Centro de Día. Esta alianza surge debido a la cercanía del CCUT respecto del Centro de Día, sede de la Fundación (figura 12), Así, esta colaboración se alinea con el objetivo del CCUT de convertirse en un ente activo ante su comunidad más inmediata.

2.2 Descripción y desarrollo de la intervención

A lo largo del apartado se describe la intervención de desarrollo a analizar en el presente trabajo. Para ello, se expondrán las diferentes etapas y actividades que se desarrollaron durante los meses de septiembre de 2019 a febrero de 2020 (figura 13).

2.2.1 Un acercamiento a la realidad de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle: formación y primera toma de contacto

Antes de comenzar el diseño de las actividades, el equipo de mediación asistió a una capacitación como Promotores de Buenos Tratos, otorgada por tres trabajadores del Área de Formación e Innovación Educativa de la Fundación Pro Niños, con la intención de comprender a un nivel más profundo el proceso de “callejerización” de los NNA, entender mejor el contexto y la realidad compleja de la que procedían los jóvenes con los

que se iba a trabajar y disponer de mejores herramientas para emprender este proyecto.

Posteriormente, se procedió la planificación de un primer encuentro para conocer a los jóvenes y entablar lazos de colaboración, comunicación y confianza con ellos. El 22 de noviembre de 2019 se organizó un recorrido guiado por Tlatelolco, durante el cual los mediadores, a partir de la interacción personal con los jóvenes, intentaron obtener información sobre cuáles eran sus intereses, necesidades y aspiraciones para poder diseñar mejor las futuras actividades. Tras el recorrido, los chicos pintaron un mural colectivo en el CCUT, donde pudieron expresarse libremente y reflejar su identidad.



Fotografía 1: jóvenes del Centro de Día realizando su propio mural colectivo en el CCUT.
Fuente: Clara Serena Millán (2019)

Para cerrar la sesión, se realizó una pequeña asamblea para indagar si les había gustado la actividad y cómo se habían sentido. Las reflexiones de los jóvenes fueron muy positivas: a todos les había gustado la actividad y tenían muchas ganas de seguir realizando talleres con el equipo de mediación. También se mostraron entusiasmados con la idea de, en un futuro, poder exponer el mural públicamente en el CCUT.

2.2.2 Diseño y preparación de la intervención

Tras esta primera sesión, se procedió a planificar y preparar el taller, en línea con los objetivos de la intervención (figura 14), que se desarrollarían entre las últimas semanas de enero y las primeras de febrero de 2020.

Así se diseñaron dos procesos participativos con sus respectivas actividades a lo largo de 8 sesiones de hora y media cada una (figura 15).

Durante esta etapa, se contó con el apoyo constante de los trabajadores del Área de Formación e Innovación Educativa de la Fundación Pro Niños, quienes supervisaron el diseño del proyecto, sugiriendo algunos cambios o asesorando sobre algunos temas importantes, como la protección de la identidad de los menores⁸.

Por otra parte, aunque estimaron que acudirían unos 15 jóvenes al taller, no dieron información alguna sobre su perfil; por lo que, a la hora de diseñar las actividades, se desconocía la edad de los chicos, de qué contexto procedían, si tenían alguna adicción en el momento o estaban en proceso de desintoxicación, etc.

Ante esta incertidumbre, se decidió que todos los mediadores del CCUT colaborarían en el taller. Para ello, se organizó una formación⁹ para el equipo de mediación sobre Vídeo Participativo

⁸ Por ejemplo, en el proceso de Vídeo Participativo se estableció que, para proteger su imagen, si actuaban en el cortometraje debían hacerlo con la cara tapada de alguna forma. Para ello, se decidió que, una vez se escribiera colectivamente el guion del vídeo y se decidiera qué jóvenes iban a actuar, los propios niños y adolescentes elaborarían unas máscaras con las que se identificasen y así proteger su rostro cuando aparecieran en el vídeo (actividad A.4).

⁹ Esta capacitación presencial se desarrolló en dos sesiones de 4 horas cada una, los días 8 y 9 de enero de 2020.

(VP), el lenguaje audiovisual, las fases de producción de una película o el uso del equipo técnico.



Fotografía 2: miembros del equipo de mediación durante la formación sobre vídeo y lenguaje audiovisual.

Fuente: Clara Serena Millán (2020)

2.2.3 Desarrollo y ejecución del taller

A la hora de desarrollar el taller, varios factores externos suscitaron transformaciones en el diseño original que no se habían contemplado previamente.

En primer lugar, aunque se estimó que al taller acudirían unos 15 niños y adolescentes, en la primera sesión aparecieron únicamente cuatro jóvenes. Esto se debió a que la población con la que trabaja Pro Niños no es cautiva: los niños y adolescentes en situación de calle acuden al Centro de Día por su propia voluntad y, aunque la organización busca fomentar la estancia gozosa de los jóvenes con el objetivo de conseguir un compromiso de asistencia ininterrumpida, a pesar de los distractores que la calle genera (Garza, 2010), no siempre se consigue.

Esto supuso que, a cada sesión, acudiera un número diferente de jóvenes, lo que dificultó bastante que se pudiera desarrollar una continuidad en las actividades del proceso. En total, a lo largo del taller se trabajó con 10 niños y

adolescentes: dos de ellos solo acudieron a una sesión, seis asistieron de forma más o menos constante a las diferentes sesiones y otros dos se incorporaron en las dos últimas sesiones. Así, por ejemplo, el proceso de VP se desarrolló únicamente con seis de los participantes.



Fotografía 3: primera sesión del taller.

Fuente: Clara Serena Millán (2020)

Por ello, después de cada sesión se estableció una breve reunión de evaluación a la que asistían los mediadores del CCUT y los trabajadores de Pro Niños. En ella se analizaba cómo se habían desarrollado las actividades, qué elementos había que mejorar o cambiar y cómo se debía organizar el trabajo para la siguiente jornada, adaptando las actividades en función de cómo se iba desarrollando el taller¹⁰.

Por otra parte, en la semana del 20 al 26 de enero se convocó inesperadamente una huelga general de los empleados del CCUT, lo que obligó a reajustar el calendario y la planificación de las actividades, reduciendo de 8 a 6 sesiones el taller (figura 16).

¹⁰ Por ejemplo, tras la finalización de la primera sesión, en la reunión se decidió reducir el número de mediadores que trabajaría en el proyecto, ante a la escasa asistencia de jóvenes. Así, se conformó un equipo de trabajo de seis mediadores que facilitarían el proceso a partir de ese momento.

Además, se necesitaron dos días de rodaje, en lugar de uno, por lo que no hubo tiempo suficiente para realizar las tres últimas actividades del proceso de VP. Debido a la carga de trabajo del Departamento de Mediación con otros proyectos y actividades, fue imposible trasladar las actividades a la semana siguiente y mantener así el número de sesiones planificadas.

Para solventar la situación, se acordó que la edición del vídeo la ejecutaría el equipo de mediación de manera independiente a lo largo de las siguientes semanas, siguiendo fielmente la estructura del guion planteada por los jóvenes. También se decidió fijar una fecha en los meses próximos para realizar una proyección interna del cortometraje y que los jóvenes pudieran sugerir cambios y dar su opinión sobre el resultado, antes de que el video se difundiera públicamente. Desafortunadamente, el estallido de la pandemia del COVID-19 y el consiguiente cierre de todos los museos en CDMX a mediados de marzo, supusieron la suspensión temporal de este proyecto, que quedó inconcluso.

2.2.4 Resultados del taller

A pesar de todos los imprevistos surgidos durante el desarrollo del taller, que obligaron a adoptar una forma de trabajo flexible y a revisar y ajustar las actividades constantemente, se puede decir que el desarrollo del taller fue muy satisfactorio y supuso una gran fuente de aprendizajes, tanto para los jóvenes del Centro de Día como para los trabajadores de ambas instituciones.

Además, se pudieron realizar prácticamente todas las actividades planificadas. Así, a lo largo del taller, los niños y adolescentes en situación de calle tuvieron la oportunidad de expresar quiénes eran y mostrar aspectos de su realidad a partir de diferentes actividades reflexivas y creativas, que dieron como resultado una serie de productos: un mural colectivo, unas máscaras, un cortometraje

documental sobre cómo el Centro de Día ha transformado su realidad y una serie de imágenes y testimonios sobre objetos que son importantes para ellos o los definen como personas.



Fotografía 4: jóvenes en situación de calle y mediadores trabajando en equipo en el CCUT.
Fuente: Clara Serena Millán (2020)

2.2.5 Un vínculo a futuro: estado actual de la intervención

Como se recoge en los objetivos específicos de la intervención, con la intención de mostrar a los visitantes del museo su perspectiva sobre su contexto y su realidad, en una segunda etapa se involucraría a los jóvenes en el diseño museográfico y curatorial¹¹ de una exposición temporal en el CCUT con los objetos y productos creados por ellos mismos durante el taller. Esta sería inaugurada en junio y se invitaría a los niños y adolescentes a presentarla y contar sus

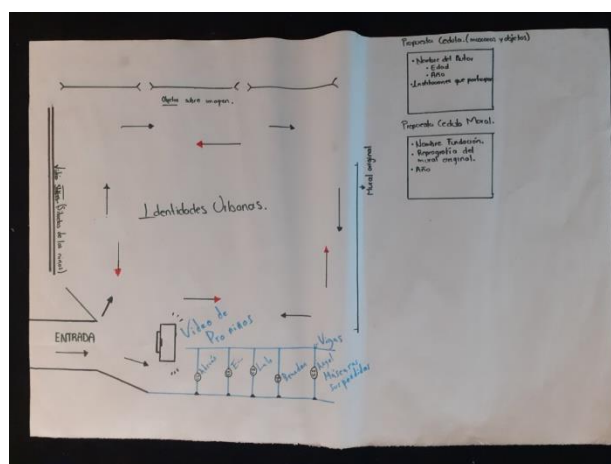
¹¹ Según Alejandra Mosco (2018), la museografía es la disciplina que conjuga diversos conocimientos y áreas relacionadas con la creación, uso e intervención de espacios, la aplicación del diseño y la tecnología para exponer colecciones, el conocimiento y las artes, en un espacio museal. Mientras que la curaduría es la disciplina que se encarga del estudio de las colecciones, del conocimiento o la creación artística reunidos en el museo, para la conceptualización y desarrollo de contenidos que serán la base de las exposiciones y todos sus programas derivados, con un sentido de comunicación y divulgación dirigida a los públicos, por medio de la interpretación de sus valores y significados.

experiencias, otorgándoles un papel protagónico y de liderazgo en todo el proceso.

Por otra parte, tras los resultados positivos de la intervención y la buena acogida por parte de los niños y adolescentes, en febrero se decidió planificar un segundo taller participativo sobre música urbana, tras percibir el interés que tenían los jóvenes por el rap, el hip-hop, la producción y la grabación de música.

Por último, se estableció la posibilidad de, en un futuro próximo y a medida que se consolidara la relación con los jóvenes, capacitar a los chicos que estuvieran interesados como mediadores educativos, para que puedan desempeñar esta labor en el CCUT.

Todas estas iniciativas serán retomadas cuando la situación epidemiológica lo permita.



Fotografía 5: una de las propuestas para el diseño de la exposición temporal.

Fuente: alumnos del curso de Curaduría, Museografía Memoria¹² del CCUT (2020)

¹² Curso gratuito y abierto a cualquier persona interesada, realizado anualmente por el Departamento de Mediación del CCUT con el objetivo de explorar distintas visiones sobre la curaduría de los movimientos estudiantiles y sociales para reinventar los museos y memoriales como espacios de reflexión. En la edición del 2020 (del 16 de enero al 1 de febrero), como ejercicio práctico, se solicitó a los alumnos que realizaran una propuesta museográfica y curatorial con los objetos que estaban creando, en paralelo, los niños y adolescentes en situación de calle durante su taller, con la intención de recopilar ideas para el posterior proceso de diseño de la exposición con los jóvenes.

3 Enfoque teórico

En el presente apartado se expondrán los elementos principales que conforman el marco teórico utilizado en el análisis crítico del presente trabajo.

3.1 La museología crítica

Como centros con un tremendo poder legitimador y detentador del saber verdadero y del fortalecimiento de ciertas estructuras hegemónicas culturales, los museos no han escapado del revisionismo que impregna la cultura contemporánea. Desde mediados del siglo XX, se comienza a indagar sobre el papel de las instituciones culturales en la sociedad, sus raíces políticas, sociales y económicas, así como su posible rol en el mejoramiento de la comunidad en la que se enmarcan (Navarro y Tsagaraki, 2009-2010).

En este contexto, a finales del siglo XX la museología crítica surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el público y una colección (Flórez, 2006). Esta corriente posmoderna pone en cuestión los posicionamientos de la nueva museología, desarrollada a partir de los años setenta, y sus políticas democratizadoras de la cultura, puesto que ofrecían una falsa apertura social, ya que el museo mantenía su papel como redactor de relatos que ofrecía al visitante-ciudadano, quien mantenía su posición de elemento pasivo en el acto cultural. En juicio de los museólogos críticos, los museos seguían efectuando un ejercicio de dirigismo cultural (Santacana y Hernández, 2006).

Desde las posturas críticas, si los museos desean ser socialmente relevantes, deben pasar de ser un espacio de confluencia e intercambio a un lugar de duda, confrontación y debate, donde se activen mecanismos socializadores y de negociaciones identitarias, culturales y simbólicas (Hernández, 2005). Esta interacción comprende el uso de la perspectiva crítica y la educación en un proceso de reconstrucción, re-representación y comunicación de otras miradas, otras relaciones y conocimientos.

3.1.1 Los museos como agentes de inclusión y transformación social

En consonancia con el paradigma crítico, ante una sociedad en la que la exclusión social aparece como un rasgo estructural, los museos pueden cumplir un papel relevante en las políticas culturales y pedagógicas de integración, pues desde el museo se pueden trabajar educativamente elementos tan importantes como la identidad y el sentido de pertenencia (Escarbajal y Martínez, 2012), favoreciendo la creación de una sociedad del bienestar fundamentada en su capacidad inclusiva, mediante la generación de vínculos comunitarios e identitarios, en que a la cultura no se le imponga ninguna clase de fronteras sociales, ideológicas o raciales (Hernández, 2011).

Si, en general, se entiende la exclusión social como una situación individual o grupal en la que se tiene restringido de algún modo el acceso a los recursos sociales de todo tipo, al hablar de inclusión se debe reconocer que todas las personas gozan de la

misma dignidad y de los mismos derechos (Escarbajal y Martínez, 2012). Esto supone plantear un espacio de derechos y de deberes compartidos y cuestionarse en qué condiciones de justicia e igualdad se negocia la integración para que los grupos minoritarios y para que cada persona en particular puedan oponerse a la asimilación que muchas veces encierra la propia integración (Escarbajal, 2015). En este sentido, el discurso de inclusión es insuficiente; sería más adecuado hablar de construir una sociedad capaz de apostar por un proyecto común, integrada e integradora, y no tanto de integración de uno u otro grupo social o cultural (Checa y Arjona, 2006).

Por esta razón, las instituciones culturales pueden ser instrumentos de cambio que promuevan la participación cultural, social y política de todos los miembros de la comunidad (Sepúlveda *et al.*, 2006), donde puedan oírse las voces de todos los grupos sociales y, en especial, de los excluidos, marginados, explotados y desplazados por diferentes motivos, para poder profundizar en el significado de la diversidad, la diferencia, la desigualdad y la injusticia (Hernández, 2011); convirtiéndose así en espacios abiertos de encuentro, intercambio y reflexión, capaces de aceptar la multiplicidad de discursos, donde las personas puedan encontrar un lugar seguro para poder expresar, incidir y modelar su propia cultura, contribuyendo al desarrollo de su comunidad sobre la base de la justicia, el diálogo social y la solidaridad intercultural.

3.1.2 Un instrumento de acción socioeducativa en el ámbito museístico: la mediación

Tradicionalmente, la educación en museos se articuló y construyó para dar acceso a públicos concretos y comunicar de forma más o menos didáctica los contenidos de las colecciones, los significados y las culturas que diseñaban las narrativas de los museos (Padró, 2003). Con la aparición de la museología crítica y la introducción

en el ámbito museístico de los estudios culturales y de nuevos marcos desde los que pensar la acción educativa, como la animación sociocultural, las pedagogías críticas o los enfoques feministas (Rodrigo, 2007), muchas áreas de educación de los museos exploraron nuevas formas de trabajo entre la ciudadanía y la cultura.

Surge así la noción de *mediación en los museos*, entendida como una práctica sociocultural y educativa que busca superar la perspectiva de la divulgación o difusión cultural para perseguir la democracia cultural, es decir, propiciar que todos los ciudadanos sean protagonistas y defensores de su identidad cultural, creadores y productores de una cultura singularizada, incidiendo más en los procesos que tienen lugar que en el logro del producto en sí (Caride, 2005). De este modo, la mediación puede facilitar el camino de apertura desde los museos a sus comunidades, como un proyecto tendente a que los ciudadanos intervengan directamente en una cultura que viven cada día, participen en su creación y la integren en su desarrollo personal y comunitario (Quintana, 1986), aprendiendo a vivir la cultura de un modo dinámico, activo, integrador y propio, y, en definitiva, construyendo diversos significados que potencien y concilien las diversas identidades, elementos fundamentales para la inclusión social.

3.2 El concepto de Educación Popular como práctica libertadora propuesto por Paulo Freire

La Educación Popular es una propuesta de acción educativa, de corte crítico, configurada histórica y contextualmente en América Latina a partir de los años 70. De entrada, conviene aclarar que no existe una manera única de entender la EP, ya que, durante las décadas siguientes, la EP se extendió, creció y se multiplicó de la mano de los diferentes movimientos populares que surgieron en América Latina y de las organizaciones de acción social comprometidas con la lucha contra la injusticia y la

inequidad, adaptándose a los contextos de cada país y generando prácticas, espacios y actores distintos ubicados en una suerte de campo educativo-popular (Mejía y Awad, 2003). Esto favoreció que, bajo esta denominación, se encontraran diversas definiciones que remiten a momentos específicos y a diferentes miradas entre los agentes educativos, que ponían el acento en diferentes aspectos de la EP.

Sin embargo, se podría establecer que la Educación Popular se haya fundamentada en las ideas del pedagogo y filósofo brasileño, Paulo Freire, quien publicó a finales de los años 60 y principios de los 70 dos obras que cambiaron el panorama pedagógico en América Latina: *La educación como práctica de libertad* (1968) y *Pedagogía del oprimido* (1970). En ambas obras, producto de su experiencia como alfabetizador y educador, desarrolla una nueva pedagogía, crítica y humanizada, cuyo objetivo es que, a través de la concientización y la problematización de la realidad, los oprimidos se liberen de la opresión transformando su realidad (Martínez, 2006).

3.2.1 Fundamentos de la Educación Popular

Para Freire, la educación solo puede ser entendida como práctica de la libertad, es decir, como una acción social tendiente a la emancipación humana. Esto supone reivindicar la tradición crítica de la educación, para hacer de ella un conjunto de prácticas sociales tendientes a la formación de sujetos críticos, seres capaces de establecer una distancia con sus realidades históricas para agenciar desde allí renovadas praxis transformadoras (Muñoz, 2017).

Los fundamentos sobre los que se sustenta la educación libertadora de Freire constituyen los pilares de la EP. Para el presente trabajo, se han escogido los siguientes fundamentos como núcleo común de los elementos constitutivos que permiten conceptualizar la EP y que servirán como

categorías desde las que analizar la intervención llevada a cabo con los jóvenes en situación de calle:

- a) Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento del papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- b) Una intención política emancipadora frente al orden social imperante.
- c) Los sectores populares, sujetos protagonistas de su propia emancipación.
- d) La EP busca afectar la subjetividad popular.
- e) Educar es diálogo que nos hace sujetos.
- f) La educación como espacio de reconocimiento del otro.
- g) Educar es una práctica política.
- h) Búsqueda de metodologías coherentes: técnicas participativas, activas y dialógicas.

3.3 A modo de síntesis: marco teórico conceptual

La figura 17 sintetiza el marco teórico conceptual, identificando los elementos principales que guiarán el análisis de la intervención en el presente TFM.

En primer lugar, la museología crítica supone una propuesta teórica desde la que analizar cuál debe ser el rol del CCUT en la sociedad; es decir, cómo debe ser la relación entre la ciudadanía y la cultura en los museos para que estos se constituyan en verdaderos agentes de inclusión y transformación social al servicio de la comunidad. Según esta corriente, la mediación socioeducativa en el ámbito museístico se convierte en un instrumento clave para consolidar esta relación entre los

museos y la sociedad. De esta forma, se han identificado ocho rasgos que deben caracterizar los proyectos y procesos implementados por los departamentos de mediación educativa de los museos para que sean coherentes con los principios de la museología crítica.

En segundo lugar, la EP supone, en este análisis, una propuesta pedagógica desde la que analizar las prácticas educativas desarrolladas por el Departamento de Mediación del CCUT. Como se puede observar en la imagen, los ocho principios sobre los que se fundamenta la EP guardan muchas similitudes con las ocho dimensiones que debe tener la mediación según el enfoque de la museología crítica. De esta forma, se plantea la EP como una propuesta pedagógica coherente con los planteamientos de la museología crítica, que puede nutrir y guiar las intervenciones socioeducativas puestas en marcha por los departamentos de mediación de las instituciones culturales.

4 Metodología

A continuación, se define el paradigma empleado en el análisis de este trabajo y el tipo de investigación llevado a cabo. En segundo lugar, se pasa a describir cómo se llevó a cabo la recopilación de datos y evidencias que sustentarán la reflexión crítica posterior, diferenciando entre: **(1)** La información generada colectivamente por los jóvenes en situación de calle durante el propio taller, diseñado metodológicamente como un proceso participativo, y **(2)** otras técnicas cualitativas de recogida de información externas a la intervención que aportaron información complementaria.

4.1 Paradigma y tipo de investigación

El presente trabajo se plantea como un estudio de caso de una intervención de desarrollo, es decir, un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo (Denny, 1978). Busca realizar un análisis crítico del proyecto desarrollado de septiembre de 2019 a febrero de 2020 por el CCUT y la Fundación Pro Niños de la Calle con niños y adolescentes en situación de calle de CDMX, en el que la autora participó activamente.

Respecto al paradigma empleado, se ha escogido el paradigma constructivista-interpretativista, ya que tiene como finalidad entender la realidad en sus diferentes formas a partir de experiencias, vivencias, aprendizajes y diversos puntos de vista de las personas participantes en el proceso (Crabtree y Miller, 1992, citado en Vallés, 1997).

Por ello, se trata de un estudio de corte descriptivo-interpretativo, en el que la autora ha adoptado una posición de reconstrucción de las visiones involucradas en las prácticas analizadas, entendiendo que la realidad no es exacta ni medible, sino relativa, y está constituida por los significados de las personas, con base en su acción y en la interpretación de la misma (Batthyány y Cabrera, 2011).

Así, la investigación se ha abordado mediante técnicas cualitativas y seguirá una lógica inductiva, de lo particular a lo general. Es decir, partiendo de una serie de observaciones particulares empíricas se intentará llegar a unas conclusiones generales y construir teorías sobre lo observado. Es importante resaltar que el diseño metodológico ha sido flexible a lo largo del proceso, considerando que la investigación cualitativa se va construyendo sobre la marcha y emerge al tiempo que pasa a describirse el contexto, se recogen los datos y se lleva a cabo el análisis preliminar (Vallés, 1997).

Por último, la estrategia metodológica seleccionada tiene un carácter acorde a la teoría crítica porque busca cuestionar e interpretar el fenómeno social en cuestión con una finalidad transformadora y emancipadora, a través de procesos participativos.

4.2 Estrategia metodológica: facilitación de un proceso participativo

Desde un primer momento, la intervención de desarrollo a analizar se diseñó como un proceso

participativo, definido como un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social (De Miguel, 1993). De esta forma, se otorgó un papel activo a los jóvenes en situación de calle, entendiendo que ellos eran los responsables de su propio proceso. Se modifica así la perspectiva clásica de generación de conocimiento, ya que se otorgan las herramientas adecuadas a los individuos para que estos puedan participar en la construcción del problema y en la elaboración de alternativas a este (figura 18).

Así, los propios participantes del proceso realizaron, en equipo y con el apoyo de facilitadores externos (los mediadores del CCUT y los trabajadores de Pro Niños), una indagación autorreflexiva sobre su contexto social particular con el objetivo de producir conocimiento y una comprensión más profunda de sus problemas, encaminada a generar acciones útiles para transformar la situación del grupo, mejorando las vidas de los sujetos implicados (Kemmis y McTaggart, 1988). Al mismo tiempo, se buscó que los niños y adolescentes se empoderasen a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Por tanto, este tipo de procesos participativos, combinan dinámicamente la investigación-reflexión social, el trabajo educativo-conocimiento y la acción (Hall y Kassam, 1988). Por ello, los datos y evidencias recogidos para el análisis surgen de los mismos procesos participativos desarrollados durante la intervención.

4.2.1 El Vídeo Participativo

Uno de los procesos participativos desarrollado con los jóvenes durante el taller empleó el Video Participativo (VP) como herramienta (figura 19). A nivel metodológico, el VP emplea la tecnología audiovisual como un instrumento poderoso y accesible a la ciudadanía para que analice distintos

asuntos, exprese sus preocupaciones o simplemente sea creativa y transmita sus experiencias a múltiples audiencias. Es decir, busca lograr la participación de un grupo de personas o una comunidad en el diseño y creación de su propia película de manera colaborativa (Lunch y Lunch, 2006), de forma que puedan moldear los temas expuestos de acuerdo a su propia visión de la realidad y controlar cómo estarán representados.

Así, las experiencias de VP pueden ir más allá de contar una historia a través de un cortometraje y constituirse en una herramienta para el desarrollo individual, grupal o comunitario, puesto que permiten que los participantes se vean a sí mismos en relación con su comunidad y tomen conciencia sobre sus necesidades personales y las de su grupo, generando conciencia crítica (White, 2003).

Además, se trata de un proceso horizontal e inclusivo, pues la autoría y el control es dado al colectivo: las personas participan activamente en la ejecución y la toma de decisiones durante todas las etapas del proceso de coproducción de narrativas audiovisuales (figura 20). Por esta habilidad para capturar la voz de la gente, especialmente la de los grupos excluidos y marginados (Plush, 2012), el VP es considerado una herramienta de empoderamiento individual y colectivo, con gran potencial para educar, incidir y provocar cambios que enfrenten las desigualdades personales, políticas, económicas, sociales y culturales.

Durante el proceso de VP con los niños y adolescentes en situación de calle, se les propuso que realizaran un cortometraje sobre el Centro de Día de la Fundación Pro Niños, dándoles, por lo demás, absoluta libertad en cuanto a la creación de su narrativa visual y la producción de su propio cortometraje. Fruto de varias dinámicas que generaron un diálogo reflexivo entre los participantes, los jóvenes decidieron elaborar un cortometraje documental para mostrarles a otros

NNA en situación de calle cómo había cambiado su vida al acudir al Centro de Día, de forma que no se sintieran solos y vieran en ellos un ejemplo a seguir.

JOVEN	ESCENA ANTES	ESCENA DESPUÉS (CAMBIO)
N1m	En la calle, con ropa sucia y rota. Cuando alguien le dice algo que no le gusta responde violentamente y le golpea.	En el Centro de Día de Pro Niños, estudiando porque ha retomado sus estudios de secundaria. Cuando otros jóvenes le incordian, responde educadamente y sigue estudiando.
N2m*	En la calle, haciendo <i>parkour</i> . Se cae al suelo porque no sabe hacerlo bien y se hace daño. Nadie le ayuda.	Hace acrobacias en las barras del patio del Centro de Día. Ahora tiene tiempo y un lugar seguro para practicar. Se le da muy bien. Sus amigos de Pro Niños le animan y le apoyan.
N4m	Está en un rincón escuchando música con sus auriculares y no quiere hablar con nadie. Es muy tímido y le gusta aislarse del mundo y no interactuar.	Aparece en el Centro de Día hablando y pasando un buen rato con los amigos que ha hecho. Ahora siente confianza en sí mismo y le gusta pasar tiempo con la gente.
N6m	Antes era muy malo jugando al fútbol y no tenía con quien practicar o amigos con los que echar partidos.	En el Centro de Día tiene muchos compañeros con los que jugar al fútbol y divertirse. Ahora practica todos los días y es muy bueno.
N8m	En la calle con ropa sucia y rota. Pide dinero a las personas que pasan caminando porque tiene hambre y no tiene otra forma de conseguir comida.	En el Centro de Día comiendo con sus compañeros una comida sana y rica. Ahora tiene acceso a una buena alimentación todos los días.

*Esta escena tuvo que ser modificada posteriormente debido a que el hecho de que el niño realizara *parkour* era una conducta peligrosa que los propios trabajadores de Pro Niños estaban intentando cambiar y no consideraban que fuera positivo que apareciera en el video como lo que más le gustaba del Centro de Día, puesto que suponía reforzar este comportamiento en el joven. Mediante un diálogo personalizado con el niño, se consiguió que eligiera otra secuencia: mostraba cómo antes no tenía a nadie con quien jugar y ahora tiene muchos amigos.

Tabla 1: guion del Video Participativo. Ejemplo de las secuencias propuestas por cada joven¹³.

Fuente: elaboración propia a partir de las notas tomadas durante la fase de planificación

4.2.2 El uso del objeto y del testimonio como vehículos de construcción de narrativas alternativas y de configuración cultural e identitaria

Este segundo proceso participativo se basa en la idea de que los objetos y los testimonios funcionan como soportes centrales y activos de los relatos museográficos. Desde este trabajo con narrativas en museos, cada persona puede aportar su

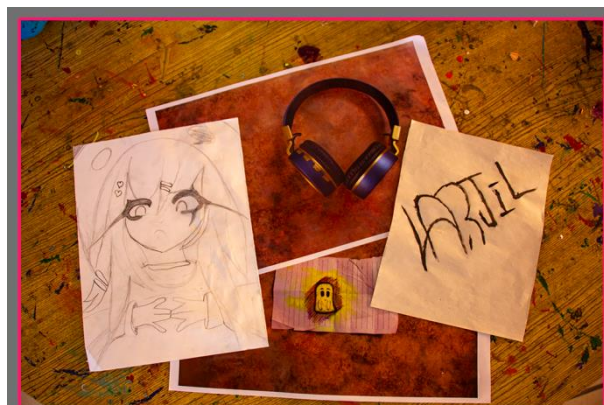
experiencia y cultura propias y, al mismo tiempo, se presenta dentro de un colectivo, desde una historia compartida que contar y narrar a un tercero. Así, el museo genera formas diferentes de participar en la cultura, a partir del trabajo con y desde colectivos tradicionalmente excluidos de sus espacios y de motivar relaciones entre ellos, de forma que compartan y expongan sus voces y sus experiencias, ofreciendo miradas alternativas a las grandes metanarrativas de los museos (Rodrigo, 2007).

Desde este planteamiento, los objetos de una exposición dan cuerpo a un discurso conceptual y simbólico, a una configuración cultural e identitaria, al alcanzar el estatus de *museables*, es decir, al integrarse en una nueva narrativa cargada de significado y transcendencia (Díaz, 2008). Los objetos aquí son cruciales: incluso los más cotidianos son parte constituyente de nuestro mundo circundante e íntimo y pueden llegar a convertirse en transmisores de una idea, un recuerdo, un hecho, un significado o una experiencia y, por ende, tienen un rol determinante en la construcción de la memoria, la identidad y la cultura de una persona o colectivo (Radley, 1990).

Por otra parte, es importante valorar el testimonio como un registro válido y necesario mediante el cual los actores reflexionan sobre el pasado o el presente, en relación con los conflictos sociales y la apropiación de una cultura. El rescate del testimonio adquiere importancia para promover la reflexividad social y la construcción de historia local, favoreciendo el desarrollo de una identidad y cultura propias. Toda memoria implica una narración y toda narración conlleva un sentido que aporta a la permanente reconstrucción del lazo social, a la permanencia en el tiempo y el espacio de una comunidad (Carnovale, Lorenz y Pittaluga, 2006).

¹³ Para más información sobre la codificación de los nombres de los participantes del proceso, véase la tabla 2: Codificación de los nombres de los participantes en el taller en el apartado 4.3.3. del presente trabajo.

Así, durante este proceso se acompañó a los jóvenes en la construcción colectiva de una narrativa museográfica, que se materializaría en una exposición en que el grupo se instauró como una comunidad con voz propia y expresó, mediante objetos cotidianos que ellos mismos habían elegido, su identidad y su cultura. Para ello, se solicitó a los jóvenes que trajeran objetos que les representasen y reflexionaran sobre por qué eran importantes para ellos. Posteriormente, se sacaron fotografías de los objetos y cada niño procedió a realizar libremente una intervención artística sobre la imagen impresa de su objeto mediante diferentes técnicas creativas. El propósito era entender el arte como un proceso de producción de significado sobre la propia experiencia personal, sobre su propio objeto (Dewey, 1939), reforzando así su capacidad de evocar sentimientos, vivencias y recuerdos. Finalmente, se registró en audio la reflexión personal de los jóvenes en torno a sus objetos. Estos testimonios acompañarían a las imágenes que habían creado.



"Realmente traje las dos cosas [los auriculares y un dibujo]... de hecho para mí son muy importantes, pero en especial, bueno... Esto es un ejemplo de los dibujos que yo hice, de hecho, no todos los tengo, la mayoría los tengo esparcidos en diferentes lados y unos que se fueron a la basura... Es una larga historia. Este dibujo es el más viejo que tengo de todos. Es uno de mis dibujos que ya tiene un chorro de tiempo, ya tiene 5 años. Es un personaje de un videojuego. Y bueno, también son mis audífonos lo más importante. Para mí, la música es muy importante, es algo que me encanta y lo que siempre me caracteriza es que siempre voy a traer unos audífonos puestos. En todas partes quiero escuchar música, ¡hasta ahora mismo! Precisamente, por eso he tenido unos pocos de problemas... En la escuela también me han regañado mucho porque estaba con la música y no hice las actividades y cosas así. Mi música favorita es el... Bueno, en general me gusta de todo, ¿no? Pero... me gusta mucho la música electrónica. Precisamente mi género favorito es el *dub-step*. El género como tal dirán que es muy... no sé, muy agresivo y todo. Pero en vez de que me estresa, me relaja. [Cuando escucho música] me siento muy diferente: se me olvida que existe todo el mundo y me encierro en mi mundo. No tengo mucho tiempo con ellos [los audífonos]. Me los dieron en Pro Niños, me los regalaron el día de Reyes. Yo tenía otros muy cuidados pero tengo un gato y... [risas]."

Fotografía 6: ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.

Fuente: elaboración propia a partir de los elementos generados durante el taller

4.2.3 La observación participante

Como parte del equipo de mediación y facilitadora del taller, la autora llevó a cabo una recogida de información durante los dos procesos participativos mediante la técnica de la observación participante. Así, recabó datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984), extraídos directamente del contexto de la intervención y de la interacción personal con los jóvenes, los otros mediadores y los trabajadores de Pro Niños. Siguiendo a Corbetta (2003), la autora se integró en su entorno natural durante un periodo de tiempo considerado adecuado para

observar sus actos y comprender sus motivaciones.

Esta técnica depende del registro de notas completas, precisas y detalladas que proporcionan la materia prima de la observación (Taylor y Bogdan, 1984). De esta forma, después de cada sesión, la autora recopiló descripciones de las actividades llevadas a cabo en cada jornada y cómo se habían desarrollado. También se incluyeron comentarios subjetivos, emitidos tanto por la autora como por los demás participantes, con valoraciones, sentimientos, interpretaciones o impresiones del proceso.

Asimismo, aunque algunos investigadores consideran que usar dispositivos de registro mecánicos puede resultar intrusivo e interrumpir el flujo natural de acontecimientos y conversaciones en el escenario (Taylor y Bogdan, 1984). En los espacios de comunicación del taller se colocó una grabadora para registrar las conversaciones, los debates y las reflexiones que surgían del grupo.

Tanto en el registro de notas como en las transcripciones, se realizó la siguiente codificación de los nombres para mantener su anonimato: la primera letra establece si la persona es un mediador, si es un educador de Pro Niños o si es uno de los jóvenes en situación de calle; la última letra alude al género del participante.

NIÑOS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE CALLE		
CÓDIGO	GÉNERO	ACTIVIDADES EN LAS QUE PARTICIPÓ
N1m	Masculino	A1, A2, A3, A4, A5. B1, B2, B3, B5.
N2m	Masculino	A1, A2, A3, A4, A5. B1, B2, B3, B4, B5.
N3m	Masculino	A1. B1.
N4m	Masculino	A1, A2, A3, A4, A5. B1, B2, B3, B4, B5.
N5m	Masculino	A2.
N6m	Masculino	A2, A3, A4, A5. B4.
N7m	Masculino	A2, A4, A5.
N8m	Masculino	A3, A4, A5. B2, B3, B4, B5.
N9m	Masculino	A5.
N10m	Masculino	A5. B4, B5.

MEDIADORES DEL CCUT	
CÓDIGO	GÉNERO
M1m	Masculino
M2m	Masculino
M3f (CLARA)	Femenino
M4f	Femenino
M5f	Femenino
M6f	Femenino
M7m	Masculino

TRABAJADORES DE LA FUNDACIÓN PRO NIÑOS DE LA CALLE	
CÓDIGO	GÉNERO
PN1m	Masculino
PN2f	Femenino

Tabla 2: codificación de los nombres de los participantes en el taller.

Fuente: elaboración propia

Por último, se empleó una cámara fotográfica para registrar imágenes durante el taller. Incluso fueron los propios jóvenes quienes documentaron el proceso, turnándose para usar la cámara. Estas fotografías han servido para enriquecer el contenido de las notas de la observación participante e ilustrar el presente TFM.



Fotografía 7: uno de los jóvenes del Centro de Día documentando mediante fotografías la actividad.
 Fuente: Clara Serena Millán (2020)

4.3 Otras técnicas de recogida de información complementaria

Por su propia naturaleza, los datos cualitativos recogidos durante el taller se hallan abocados a problemas de consistencia, dada la complejidad de la situación, el riesgo de subjetividad de la autora y los registros en forma narrativa (Anguera, 1986). Por ello, resultó necesario emplear otras estrategias de recogida de información, externas a la intervención, para triangular la información y complementar los datos resultantes de los procesos participativos, lo cual, además, ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica.

4.3.1 Análisis documental

Para profundizar más sobre el contexto y las prácticas y los enfoques de trabajo de las instituciones involucradas, se realizó un análisis de diversos documentos generados tanto por el CCUT y la Fundación Pro Niños como por el Departamento de Mediación Educativa. A continuación, se detalla la documentación revisada:

DOCUMENTACIÓN REVISADA		
CCUT	MEDIACIÓN EDUCATIVA	FUNDACIÓN PRO NIÑOS
Web institucional: <ul style="list-style-type: none"> Sobre el CCUT Sobre Tlatelolco Servicio Social Directorio Publicaciones: <ul style="list-style-type: none"> Memoria UNAM 2012: Centro Cultural Universitario Tlatelolco 	Web institucional: <ul style="list-style-type: none"> Mediación Educativa Proyectos Actividades para comunidades específicas Blog Materiales internos de capacitación: <ul style="list-style-type: none"> Manual y metodología de capacitación para Servicio Social del Área de Mediación Educativa Cómo debe el museo comunicarse con los visitantes Oferta de actividades de Mediación Organigrama CCUT 	Web institucional: <ul style="list-style-type: none"> Quiénes somos: ideología Quiénes somos: directorio Modelo educativo Programa De la Calle a la Esperanza Programa Casa de Transición a la Vida Independiente Programa Atención a Familias Publicaciones: <ul style="list-style-type: none"> Makowski, S., (2008). Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de calle. Elementos para repensar las formas de intervención. (Investigación en participación con la Red Quórum con niñas, niños y adolescentes en situación de calle) Garza, M. L., (2010). De la calle a la esperanza. Modelo educativo de la Fundación Pro-Niños de la Calle

Tabla 3: información detallada del análisis documental.
 Fuente: elaboración propia

4.3.2 Revisión bibliográfica

Durante todo el proceso de elaboración del presente TFM, se ha realizado un proceso de análisis bibliográfico exhaustivo de diferentes artículos e investigaciones académicas, informes institucionales, manuales y guías de prácticas. Esta revisión ha permitido ampliar la información sobre el contexto histórico, social, político y cultural en el que se desarrolló la intervención, así como definir el marco teórico escogido e identificar los conceptos clave —y las relaciones entre dichos elementos— para el posterior análisis.

Así, se ha contrastado información de diferentes autores sobre el rol de los museos en la sociedad, la museología crítica, pedagogías críticas, inclusivas e interculturales, la animación sociocultural y la mediación como instrumentos socioeducativos en museos, procesos y prácticas de construcción de identidad y memoria, la EP, la obra y los fundamentos propuestos por Paolo Freire, la cultura y el patrimonio como DDHH, metodologías y técnicas de investigación social, la Investigación-Acción-Participativa (IAP), etc.

4.3.3 Entrevistas semiestructuradas

Con la finalidad de recopilar y contrastar más información sobre la intervención, su contexto y su ejecución, una vez finalizado el taller se entrevistó a varias personas del CCUT y de la Fundación Pro Niños de la Calle que habían estado relacionadas directa o indirectamente con el desarrollo del proyecto.

Para ello, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, cuyo grado de planificación permitió a la autora generar una conversación fluida, dinámica y flexible a la hora de elegir el orden, la formulación y el grado de profundidad de los temas a tratar, dependiendo de cómo se desarrollaba la entrevista con cada uno de los sujetos.

Se realizaron un total de cinco entrevistas, codificadas de la siguiente manera para mantener el anonimato de los entrevistados:

ENTREVISTAS REALIZADAS				
CÓDIGO	FECHA	DURACIÓN	PUESTO	PARTICIPACIÓN DURANTE LA INTERVENCIÓN
E1	5/2/2020	00:12:41	Subdirectora de Vinculación y Comunidades del CCUT	NO
E2	11/2/2020	00:18:24	Jefa de Mediación Educativa del CCUT	NO
E3	7/2/2020	00:26:49	Encargado de Mediación en Salas y Atención al Público en el CCUT	Sí
E4	4/2/2020	00:06:28	Educador del Área de Formación e Innovación Educativa de la Fundación Pro Niños de la Calle	Sí
E5	4/2/2020	00:06:56	Educadora del Área de Formación e Innovación Educativa de la Fundación Pro Niños de la Calle	Sí

Tabla 4: codificación y características de las entrevistas realizadas.

Fuente: elaboración propia

La razón que llevó a la selección de estas personas, y no otras, fue intentar acceder una perspectiva más institucional y profesional de la intervención, de forma que complementara y contrastara el conocimiento y las impresiones sobre el tema de investigación de la autora.

5 Análisis y resultados

Como etapa final del proceso, y a partir de las evidencias obtenidas, se llevó a cabo un análisis de la información recopilada empleando las categorías identificadas en el marco teórico relativas a la museología crítica y la EP. Con ello, se pretende responder a las preguntas de investigación desde una lógica inductiva: a partir de los resultados obtenidos sobre esta intervención de desarrollo específica (**P1 y P2**) se intentará llegar a unas conclusiones generales sobre el CCUT (**P3 y P4**), para así contribuir al logro de los objetivos definidos.

5.1 Evidencias y resultados desde la Educación Popular como fundamento pedagógico del trabajo de mediación educativa

Este primer apartado se centra en dar respuesta a la primera y segunda preguntas de investigación. Para ello, se tomarán como referencia del análisis siete de los ocho fundamentos sobre los que se fundamenta la EP, ya que “la educación a través del diálogo” y la “educación como espacio de reconocimiento del otro” se han unificado en una misma categoría: “educación a través del diálogo y el reconocimiento del otro”. El principio “busca afectar la subjetividad popular”, aparece descrito como “pensamiento crítico”.

Asimismo, en cada apartado del análisis se señala la interacción entre el fundamento de la EP a analizar y las dimensiones que deben guiar las intervenciones de mediación socioeducativas implementadas por los museos para que sean coherentes con los principios de la museología crítica (también detalladas en el marco teórico-

conceptual), estableciendo así una relación entre los principios de la museología crítica, la mediación educativa y la EP (**OE3 y OE4**).

5.1.1 Lectura crítica del orden social vigente y del papel de la educación en los museos

Esta intervención parte de un diagnóstico previo de las realidades, necesidades e intereses de los colectivos y otros actores sociales del entorno más inmediato y busca vincular el CCUT con “algo que llamamos el paisaje cultural, es decir, todos los procesos que hay alrededor del Centro Cultural, los contenidos que tiene el mismo barrio” (E2); a la vez que se ha replanteado el papel social del museo y de la cultura. Es decir, desde el momento en que el CCUT considera necesario desarrollar un proyecto dirigido a niños y adolescentes en situación de calle, está haciendo una lectura crítica sobre cómo los museos construyen discursos culturales hegemónicos que dejan fuera a otras voces, convirtiéndose en espacios excluyentes.

Como ilustra la jefa del Departamento de Mediación Educativa, el objetivo de este proyecto plantea la necesidad de “transformar la idea que se tiene del museo y de cómo se tiene que relacionar con los públicos, y pensar hacer un espacio más accesible” (E2).

A partir de un análisis sobre cómo se lleva a cabo la construcción social de conocimiento y significados en los museos y el modo en que las culturas son definidas y presentadas:

Nos preguntamos qué otros públicos podrían no sentirse bienvenidos aquí y qué podríamos

hacer para poder transformar nuestros discursos y poder invitarlos a que sean parte del museo (E2).

5.1.2 Los sectores populares, sujetos protagonistas de su propia emancipación

Si desde la EP se busca que los sectores marginados se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de transformación social, con base en sus intereses, necesidades, vivencias y saberes; traducido al ámbito museístico, la mediación persigue la transformación del público-espectador en protagonista-actor, afianzando así su condición de sujeto activo de su propia transformación social y cultural, y la de su entorno (Úcar, 1995).

Desde este planteamiento, la intervención ha buscado abrir las puertas del CCUT al contexto social de los jóvenes en situación de calle, lo que supone fortalecer su autoestima, reconociendo sus capacidades, intereses, necesidades y experiencias particulares para que se conviertan en agentes activos con voz e identidad propia, capaces de construir significados y conocimiento desde sus propias posiciones y contextos culturales. Como comenta un mediador:

Es justo darles voz a ellos y que ellos sean quienes produzcan toda esa voz, que no seamos nosotros los que impongamos nuestra visión, sino que ellos sean los creadores de su propia experiencia (E3).

5.1.3 Pensamiento crítico

Los dos procesos participativos se articularon con la intención de promover lecturas críticas en los niños y adolescentes en situación de calle sobre su realidad. Como describe un educador de Pro Niños, el proceso de toma de conciencia se desarrolló gracias a la articulación entre acción y reflexión:

Fue muy complicado al principio generar interés justo porque muchas veces los chicos no le ven ninguna intención a contar sus historias. Pero cuando comenzaron a darse cuenta de que era más que contar su historia, y que no tenía nada que ver con el morbo, sino que ellos mismos podían revisar cómo ha sido su paso por Pro Niños y que lo importante era que pudieran dar un mensaje para otros chicos que tal vez se encontraban en su misma situación, creo que en ese momento se conectó el objetivo con la intención y decidieron participar con muchas más ideas (E4).

Este proceso de conocimiento-reflexión-acción se puede identificar claramente en el momento de creación colectiva del guion del VP, cuando los jóvenes decidieron realizar un cortometraje en que, a partir de la reflexión sobre su experiencia en la calle y su llegada al Centro de Día, pudieran mostrar a otros niños y adolescentes en su misma situación que no estaban solos y que era posible modificar su forma de vida. Buscaban así influir y transformar la situación de vulnerabilidad y exclusión de otros menores en situación de calle.

CLARA: Lo primero que tenemos que pensar es qué mensaje queremos contar, relacionado con el Centro de Día de Pro Niños, y a quién va dirigido vuestro video.
N8m: A los niños que viven en la calle.
N1m: El mensaje podría ser de lo que se vive en esa situación, en la calle, en el barrio.
CLARA: Vale, entonces, ¿a quién va dirigida vuestra historia? A niños que viven en la calle. ¿Por qué? ¿Para que vean el video y decidan cambiar su situación? ¿O qué queréis conseguir con el video?
N4m: Pues un pequeño cambio... Sería dar un consejo, para que sepan que no están solos, ¿no?
CLARA: ¡Qué bueno! O sea, vosotros queréis contar vuestra historia para que otros la vean y no se sientan solos, ¿no?
M2m: ¿Ven? Entre todos estamos creando una pequeña historia...
N4m: Para poderles ayudar...
CLARA: Para ayudarles... ¿y cómo les ayudaríais?
N1m: Llevando otro tipo de vida.
CLARA: Vale, ayudarles es mostrarles que hay otro tipo de vida posible, ¿no?
N1m: Que se puede salir de eso y, si, yo soy un ejemplo.
CLARA: ¡Qué bueno! ¿Y cómo llegarían a conseguir otro tipo de vida?
N6m: Yo digo que no vivan en la calle y que se vayan al Centro de Día.

Tabla 5: fragmento de la transcripción del proceso de creación colectiva del guion del VP.

Fuente: elaboración propia

5.1.4 Educación a través del diálogo y el reconocimiento del otro

Al diseñar el taller desde metodologías participativas y colaborativas, se planteó una concepción transformadora del proceso de conocer y aprender, rompiendo con las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento: los jóvenes consiguieron comprender, reflexionar y dar sentido mediante la interacción con los demás participantes, a través de la construcción colectiva de significados y conocimientos —que se materializaron en la creación colectiva de un cortometraje y de una exposición sobre su identidad a través de objetos personales y testimonios—. En palabras de un mediador del CCUT:

Lo que nos interesa justo es rescatar su experiencia, rescatar sus historias, rescatar sus memorias y que vean que en el museo pueden encontrar cosas que hablen de ellos, y que en el museo no tienen que ser ellos expertos en un tema, sino que podemos hablar de cualquier tema siempre y cuando ellos estén interesados. Pero, obviamente, para que haya ese interés primero deben sentirse acogidos (E3).

Para “sentirse acogidos”, es esencial reconocer al otro como una persona valiosa en sí misma, igual en condición y derechos (Pérez, 2000), con ideas, valores, experiencias, conocimientos y saberes propios que aportar. Supone

aceptar que en el museo caben todas las personas y justo nosotros, como Mediación, aprendemos mucho de las otras personas y esperamos que ellas también aprendan de nosotros” (E3).

Fue necesario un proceso de empatía, de identificación y de proyección que permitió a los jóvenes reconocerse como sujetos que se afectan mutuamente, que aprenden entre sí, que conocen y reconstruyen significativamente el mundo

siempre en relación con los otros (Muñoz, 2005). Como describe un trabajador del CCUT:

Todos hemos visto que al principio nos costó trabajo, pero justo la idea de que estuviéramos en constante encuentro ha posibilitado que reconozcan que venimos de un lugar que está abierto para ellos o incluso que nos vayan compartiendo experiencias, sus historias de vida, muy personales. Creo que eso ha sido algo muy importante y muy respetado (E3).

Para ello, resultó esencial construir relaciones horizontales y lazos de confianza entre los jóvenes y los mediadores, en las que ningún conocimiento estaba por encima del otro, logrando superar la relación jerárquica entre educador-educando. El rol de los mediadores consistió en acompañar el proceso sin intervenir de forma autoritaria, ayudándoles a observar, descubrir e interpretar críticamente los diversos contextos de la realidad, y asegurando que todos dispusieran de igualdad de oportunidades para participar en el desarrollo del diálogo (Elliott, 1997). También hicieron de intermediarios cuando surgieron conflictos entre los jóvenes ante intereses o perspectivas diferentes, buscando llegar a un entendimiento común por parte de todos.

5.1.5 Uso de metodologías coherentes: participativas, activas y dialógicas

Hay que reconocer que la elección y el diseño metodológico de los dos procesos que conformaron el taller fueron acertados, congruentes con las diferentes dimensiones que conforman la EP y generaron el interés de los niños y adolescentes en situación de calle.

Por una parte, el proceso de creación de una exposición con objetos personales y testimonio de los jóvenes resultó fácil de comprender por su parte y muy efectivo a la hora de generar reflexiones sobre sus intereses, sus aficiones o momentos importantes de su pasado. En el caso de los niños y adolescentes que se incorporaron en

las últimas sesiones, se les pudo involucrar fácilmente en el proceso solicitándoles que, en lugar de traer un objeto personal, lo pintasen. Asimismo, la intervención de las fotografías mediante diferentes técnicas artísticas resultó ser un éxito ya que, como se había detectado durante la actividad de toma de contacto, a los jóvenes les gustaba mucho dibujar y eran realmente creativos.



"[He hecho este dibujo] porque en navidad, pues fue algo que me regalaron y conviví con mi familia: repartimos, platicamos, reímos... y andábamos diciendo todo lo que nos gustaba. Por eso, he elegido el pavo. En la Fundación Pro Niños, lo hizo el cocinero, para que me lo diera a mí. Uno era para [-] y otro era para mí. Entonces decidí [el cocinero] hacer una reunión con la jefa de Pro Niños, para regalarme un pavo. Aunque venía todo ahí pesadote, a mi familia le gustó. Estaba muy bueno."

Fotografía 8: ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.

Fuente: elaboración propia a partir de los elementos generados durante el taller

Por otra parte, aunque el proceso de VP generó gran expectación en los jóvenes, puesto que les gustaba mucho el cine, resultó ser más largo, constante y complejo de llevar a cabo, por lo que fue complicado involucrar a los niños y adolescentes que se incorporaron en el último momento¹⁴. En cuanto a la parte técnica, todos los jóvenes entendieron muy rápidamente los

conceptos clave del lenguaje audiovisual y no tuvieron problemas en aprender a manejar el equipo técnico, lo que les permitió ser totalmente autónomos durante el rodaje, rotando en los diferentes puestos técnicos.

Cabe señalar que, aunque el video es un medio altamente poderoso a la hora de generar incidencia, flexible en cuanto a sus posibilidades de expresión creativa y efectivo para promover el trabajo en equipo y la participación, el proceso requiere de unos medios tecnológicos mínimos a los que no todas las personas tienen acceso. Asimismo, exige tener unos conocimientos técnicos mínimos y competencias en el ámbito audiovisual, por lo que siempre debe haber una persona facilitadora experta. Según uno de los mediadores:

Me gustó mucho la metodología porque creo que detona mucho y es un recurso que puede ayudar a sacar tu historia de vida y tu parte más personal y subjetiva. El problema que yo tendría es la parte más técnica, por ejemplo, la edición. Es complicado y los que llegan aquí [los mediadores del CCUT] a lo mejor no todos son expertos en video (E3).



Fotografía 9: momento del rodaje de una de las escenas de N1m.

Fuente: Clara Serena Millán (2020)

¹⁴ Esto no significa que fueran excluidos del proceso; al contrario, se logró resolver la situación acordando con ellos que desempeñarían las funciones de dirección o grabación de algunas escenas, y aparecerían en la película como figurantes.

Finalmente, se incidió mucho más en los procesos que en los productos obtenidos en sí, puesto que, acorde con el objetivo principal de la intervención:

Lo que nos ha permitido este proyecto es que ellos puedan reconocer el CCUT como un espacio también suyo. Hace poco, caminábamos por la calle de Flores Magón y uno de ellos mencionó “miren, el Centro Cultural a donde vamos”. O sea, ellos ya lo reconocen como un espacio también suyo (E5).

5.1.6 Intención política transformadora de la educación

El objetivo final que persiguen las prácticas educativas populares es generar sujetos conscientes y actuantes del cambio y la transformación social (Freire, 1970). Esta intención política transformadora de la educación se manifestó en la intervención en un doble sentido:

Desde la perspectiva de los niños y adolescentes, este taller ha contribuido principalmente a dar voz a personas que normalmente, dentro de la sociedad, se encuentran excluidas e invisibilizadas. Al valorar sus saberes, sus conocimientos y sus experiencias, no solo se han sentido partícipes del proceso, sino protagonistas del mismo, consiguiendo que se involucraran activamente en el quehacer cultural y participaran directamente en su creación; reconociendo como suyas y apropiándose de las instituciones culturales públicas. Más aún, durante el proceso de VP se ha percibido que los jóvenes se han sentido empoderados, con capacidad de aportar a la sociedad y cambiar su contexto más inmediato. Claramente, la creación colectiva del VP tiene una intención de influenciar, incidir y transformar la realidad de otros NNA que actualmente se encuentran situación de calle.

Desde el punto de vista del CCUT, esta intervención ha supuesto una revisión interna, desde una perspectiva crítica, deconstructiva y transformadora, de los modos que tiene el Centro

de actuar, mediar y colaborar con otros agentes, instituciones y comunidades del entorno; que marcan otras claves desde las que repensar la dimensión política y social de los museos en nuestros días¹⁵.

5.1.7 Educación como práctica política

Aunque existen concepciones de la educación como una práctica neutra, apolítica, lo más importante que nos enseñó Freire, es que la educación es un instrumento de liberación: debe estar vinculada a la formación de un orden social más justo, solidario y humano (De Paz, 2007).

La intervención desarrollada tiene una clara intención política. Se podría definir como un proceso emancipador, ya que intentó que los jóvenes tomaran conciencia crítica de su mundo y del de los otros, de los problemas reales que les afectan y, sobre esta base, potenciar una actitud individual y socialmente activa, solidaria y comprometida para desarrollar formas de reflexión y de acción colectivas que contrarresten, por ejemplo, las dinámicas excluyentes e injustas de la sociedad o los intentos de homogeneización cultural. Se pone el énfasis en el CCUT como posibilidad y factor de cambio, que apuesta por la mediación educativa como un instrumento para superar la situación actual de desigualdad e injusticia experimentada por los jóvenes del Centro de Día, buscando generar prácticas concretas más inclusivas, proporcionando a los niños y adolescentes capacidades y habilidades para que contribuyan a construir un mundo mejor, más humano (De Paz, 2007).

¹⁵ Esta perspectiva se desarrolla ampliamente en el apartado 5.2.

5.2 Reflexiones desde la museología crítica

Esta segunda parte del análisis crítico busca indagar sobre cómo un proyecto como este, que, como se ha evidenciado, pone en práctica la EP y sigue los principios de la mediación educativa planteados por la museología crítica, puede suponer un referente en la concepción del CCUT como una institución que sigue los axiomas de la museología crítica, extrapolable al trabajo con otros agentes sociales y comunidades. Se busca dar respuesta a la tercera y cuarta preguntas de investigación con la intención de contribuir al logro del **OE1** y, finalmente, al **OG**.

Para guiar la reflexión, se establecen tres preguntas, detalladas en el marco-teórico conceptual, que definen el museo desde el enfoque de la museología crítica y dan lugar a los tres epígrafes que conforman este apartado:

- **Qué** debe ser un museo: una zona de contacto.
- **Para qué** debe ser un museo: la transformación e inclusión social.
- **Cómo** se debe conseguir esto: mediante la vinculación con la comunidad local, la Teoría del Actor-Red.

5.2.1 El CCUT como zona de contacto

Desde la museología crítica, se intenta discernir bajo qué condiciones de poder y de habla enuncia un museo sus imaginarios, y qué otras voces e identidades quedan fuera (Rodrigo, 2012a):

Por lo general, tenemos una idea de un museo que es un espacio cerrado, que es un espacio exclusivo, que solamente unos cuantos pueden acceder... o que si vas al museo tienes que comportarte de cierta manera, es decir, como

que hay muchas restricciones en este espacio (E3 – CCUT).

Bajo esta mirada, el CCUT ya no se concibe como un lugar de encuentro en igualdad de condiciones, con relaciones simétricas, sin que haya diferencias, identidades versátiles ni posiciones de poder que cruzan este espacio. ¿Desde cuándo somos todos y todas iguales?

Eso te lleva a generar ciertos contextos de atención que debes de atender. O sea, ¿cuánto tiempo un “chavo” de la calle te atiende, te pone atención? ¿Cómo te pone atención? ¿Cómo llegas a ellos? Ya no importa lo que le digas, sino cómo llegas a ellos, desde dónde llamas su atención, cómo los acercas al arte y la cultura. O sea, no podemos tratarlos como a cualquier otro chico que tiene la primaria, que se alimenta bien, que no se droga, que tiene un marco histórico mínimo... En serio, si vamos a ser inclusivos, tenemos que empezar a pensar en las poblaciones que están en exclusión y cómo acercarnos a ellas (E1 – CCUT).

Se plantea un nuevo reto: aceptar el CCUT como un lugar de conflicto, un espacio de fricciones, de contradicciones y de otras clases de relaciones (Padró, 2003). Es lo que Clifford Geertz denominó “zonas de contacto” en relación con los museos (1999), basándose en las ideas de la antropóloga Maria Louise Pratt (1992).

Para esta autora, las zonas de contacto son espacios de hibridación cultural, lugares intermedios que generan relaciones de resistencia entre sujetos que conjugan conceptos y posiciones dispares, y, no obstante, alteran las relaciones de poder y los dominios hegemónicos de una cultura o identidad sobre otros: los lenguajes se mezclan, las lenguas minoritarias y las mayoritarias construyen nuevos lenguajes y las nociones de dentro-fuera, centro-periferia se desdibujan.

El hecho de trabajar con personas y hablar con ellos a diario y debatir ideas, conocer sus opiniones... eso enriquece muchísimo, tanto al área como personalmente. Está el discurso del museo y llegan ellos con sus propias visiones y entonces ven el museo de otra manera; y eso te enriquece muchísimo, porque tú empiezas a ver la diversidad que puede tener el discurso de ese espacio (E3 – CCUT).

Sin embargo, aunque el CCUT busca consolidarse como una zona de contacto, aún queda mucho camino por recorrer; cabe recordar que este es el primer proyecto que desarrolla con niños y adolescentes en situación de calle y este tipo de intervenciones son minoritarias dentro de su programación de actividades.

Este es un pequeño paso porque no hay nada. (...) Creo que lo que estamos haciendo es minúsculo frente a todo lo que se tiene que hacer, pero creo que el mensaje “en grande” que a mí me gustaría que la UNAM tomara en algún momento es: hay que trabajar metodológicamente, hay que saber qué funcionó, qué no funcionó en otros lados, y cómo vamos a acercarnos a distintos grupos de exclusión para que dejen de estarlo (E1 – CCUT).

Además, estos proyectos se encuentran inscritos en la lógica y los plazos propios de las políticas de administración y gestión de un museo, con un presupuesto y tiempo limitado y orientados hacia el programa de exposiciones. Asimismo, son impulsados únicamente desde la Subdirección de Vinculación y Comunidades a través del Departamento de Mediación, lo cual genera que esta incipiente revisión crítica del CCUT no se propague a otros departamentos.

Lo que pasa es que a veces puede ser que los procesos pueden llevar mucho tiempo. Apenas vamos a poder escribir esto después de un año de trabajo, más o menos, y entonces vamos a acabar en un año y medio, y vamos a tener

como un producto. (...) La inercia institucional, la inercia social y la inercia de la vida hacen que los proyectos salgan muy lentos. A mí lo que me angustia es que los proyectos se puedan quedar a medio camino (E1 – CCUT).

Aun así, se puede percibir que en el CCUT, a partir de otras posibilidades de pedagogías alternativas y de relaciones con otros grupos sociales, se develan tensiones y relaciones de poder que cruzan el mismo museo, generando así otros discursos con y contra la institución (Mörsch, 2009).

Tampoco es fácil: el personal [del CCUT] no está acostumbrado a este tipo de poblaciones, desconfían de ellas. Tienes que fomentar una educación institucional que cambie esta perspectiva, tienes que generar un cambio... O sea, me muero de ganas de ver a una señora que no ponga mala cara por tener a un niño de la calle junto a ella (E1 – CCUT).

5.2.2 El CCUT como agente de inclusión y transformación social

El intento de incluir en el museo a grupos tradicionalmente excluidos de estos espacios supone asumir que la cultura que actualmente se encuentra en el CCUT es relevante para ellos, lo cual resulta paternalista.

Hemos ido a muchos museos donde las colecciones que están ahí no se ajustan tanto a los intereses de los niños, o nada. Entonces nos pareció una muy buena opción la vinculación con el CCUT porque iban a ser ellos los actores de su propia historia (E4 – Fundación Pro Niños).

En este sentido, se han erigido voces críticas contra los programas de inclusión social que defienden la necesidad de integrar a algunos grupos en un centro normativo con la idea o sensación de integración. Con ello, se desvía la atención de las causas estructurales que generan la exclusión de los sujetos o grupos (Rodrigo y

Collados, 2015-2016). Se produce una exclusión social moral (los no integrados, los de fuera, los de otras culturas) que solo es posible paliar, en este relato, mediante la consabida cohesión social e integración en grupos convencionales, dentro de una cultura dominante (Levitas, 1998).

Sin embargo, desde planteamientos como en los que se basa la intervención analizada, la mediación inclusiva puede contribuir a generar formas plurales de colaboración, entendida como una relación entre dos o más actores que definen los contenidos del trabajo conjunto desde los intereses de ambos colaboradores¹⁶. Más aún, tiene el potencial de construir colectivamente nuevos intereses, creando un proyecto con identidad propia y reclamando cierta autonomía respecto de la institución cultural.

Estamos acostumbrados a hacer proyectos para atender públicos en masa, por así decirlo. (...) Es una experiencia muy corta y muy efímera. (...) Pero justo lo que ahora nos interesa es darle la vuelta y hacer proyectos como de mayor calidad en cuanto a la experiencia, en cuanto al número, por ejemplo, de sesiones. Con Pro Niños creo que fueron 8 sesiones, una sesión anterior para trabajar el mural, todo un proceso de capacitación también de 8 o 10 sesiones... Nos interesaba tener una nueva dinámica: generar proyectos más a largo plazo, en los cuales nos involucremos más con los niños, con las personas (E3 – CCUT).

El trabajo con niños y jóvenes en situación de calle no puede ser entendido como un objetivo de trabajo del CCUT que, una vez terminado el proyecto, se sustituye por otro. Urge construir

vínculos constantes y modos impredecibles de trabajar en común, desde ideas propias, y no necesariamente coherentes con el programa de actividades y exposiciones del museo. Sin embargo, aunque durante la intervención han ido surgiendo nuevas propuestas de proyectos a realizar en conjunto en un futuro próximo, no existe en el CCUT una estructura institucional o marco de proyecto que dé cabida a un trabajo continuo, empezando por el propio equipo de mediación, cuyos colaboradores suelen estar entre 6 meses y un año en el departamento.

Otra desventaja es que [los mediadores] se van cada seis meses o máximo un año. Siempre va a haber un proceso en el que, de pronto, tienen mucha más experiencia y, al día siguiente, ya no hay gente con experiencia. Es un proceso continuo de estar formando y digamos que, finalmente, somos un equipo que no tiene memoria de los procesos que ocurrieron antes, porque no ha estado ahí toda la vida. La memoria la cargamos nada más nosotros [los trabajadores fijos del Departamento de Mediación] (E2 – CCUT).

Para que una colaboración pueda ser duradera, el CCUT debe realizar cambios en sus propios contenidos y estructuras de cara a construir otro tipo de prácticas colaborativas transformadoras. Debería ser una institución flexible y modificable, donde la colaboración y construcción de lugares comunes con grupos y agentes del entorno local no sea una extensión o un área de trabajo, sino uno de los ejes sobre los que se construyen sus mismas funciones, actividades y contenidos, cediendo poder de definición sobre el espacio, situándose como un actor-colaborador más en los procesos de transformación de su comunidad y poniéndose a su disposición como “una caja de herramientas abierta” (Wright, 2015).

En la misión del Centro Cultural, hay ciertos objetivos ya específicos de trabajar con

¹⁶ A diferencia del concepto de participación, que supone un centro establecido del cual “forman parte” o al cual contribuyen los que participan (Landkammer, 2012).

públicos determinados —por ejemplo, se menciona a vecinos, universitarios—, pero también con la comunidad inmediata. En este caso, nos interesaba que el CCUT fuera un espacio para todos, que se reconociera como un lugar al cual tú pudieras venir a disfrutarlo; a lo mejor no específicamente al museo, sino a disfrutar de sus instalaciones, de las personas que aquí están, en este caso, nosotros [el equipo de Mediación]. Que los niños que están en el Centro de Día de Pro Niños nos reconocieran como un lugar amigable, como un lugar que está abierto para ellos, como un lugar en el cual ellos se puedan divertir... tal vez en el museo, tal vez con nuestras actividades (E3 – CCUT).

5.2.3 La vinculación del CCUT con la comunidad local: la Teoría del Actor-Red

A partir de todo lo anterior, se propone precisamente entender el CCUT como otro agente social más, dentro de un ensamblaje continuo de interacciones, relaciones y discursos, no exentos de conflictos y contradicciones.

En realidad, quiero que ocupen el espacio y quiero ver cómo hacemos para interesarlos [a los niños y adolescentes en situación de calle]. (...) O sea, ¿cómo vamos generando el discurso de igualdad? Es ver... Acércate tú, que vives en un contexto de exclusión; acércate, y yo voy a ver cómo hago para acercarte; o sea, empiezo a imaginar las maneras de acercarte. (...) Es una cosa de ida y vuelta (E1 – CCUT).

Tomado en cuenta el marco de la Teoría del Actor-Red del sociólogo Bruno Latour (2008), el museo no sería un foco centralizador de cultura, ni siquiera un catalizador, sino un mediador más, dentro de una red de agentes sociales diversos, diferentes e incluso antagonistas. En consecuencia, las políticas culturales del CCUT no deberían estar marcadas por un paradigma de accesibilidad, inclusión o participación. Al contrario, se trataría

de generar procesos abiertos en que la relación con otros grupos no es pasiva, sino de reconocimiento de sus saberes, de sus relaciones complejas, de sus estados cambiantes y los modos en que constituyen redes activas en el contexto local.

Yo creo que al final, si uno se cree realmente que el museo es un espacio horizontal y estamos hablando con los públicos y el museo es de los públicos, pues finalmente es como pensar que el público “toma” el espacio (...). No se genera una diferencia entre el experto (que tú nunca vas a poder alcanzar) y el otro; sino que más bien es un diálogo, ¿no?, que se busca que sea más horizontal (E2 – CCUT).

Sería importante consolidar la mediación como una práctica socioeducativa de investigación, transformación y generación de conocimiento colectiva (Rodrigo, 2012b). Así, la vinculación del CCUT con otros agentes sociales y comunidades no debería articularse en programas de talleres o actividades puntuales, sino que tendría que entenderse como un proceso de colaboración a largo plazo, que implica a diversos agentes y saberes, donde se generan relaciones complejas y nuevos conocimientos que desmantelan las formas hegemónicas de producción cultural y transforman los modos de trabajo y las subjetividades de las instituciones implicadas (Rodrigo, 2012a).

Esto que estamos empezando a hacer es abrir la posibilidad de que la cultura empiece a llegar a más personas y cómo aboradas ese mensaje cultural hacia más personas y para qué. Pero a mí no me interesa, la verdad, solo quedarme en el “ah, bueno, ya vinieron unos niños de la calle un día al M68” y ahí acaba todo nuestro trabajo. (...) Quiero ver qué tienen ellos que contar y qué decir. Este es un mensaje social y es para ellos un mensaje importante, pero creo que de ahí se pueden ir generando otros conocimientos. (...) A mí me gustaría seguir trabajando esto desde un tema

de paz y de inclusión. Este es un pequeño paso porque no hay nada... (E1 – CCUT).

En definitiva, aun cuando la visión política y pedagógica que persigue el CCUT, al definirse al servicio de su comunidad más inmediata, se fundamenta en muchos de estos planteamientos, todavía quedan muchas transformaciones internas que realizar para poder consolidar una auténtica apuesta institucional por el trabajo en red.

Nosotros trabajamos con diferentes instituciones de desarrollo social y creo que ha sido muy fructífero porque, finalmente, trabajamos con los mismos objetivos y, además, estas instituciones pueden sentirse como muy solas en este intento de transformación social. Finalmente, tendría que ser una cuestión institucional en conjunto: por ejemplo, que los niños en situación de calle sepan que no solamente la Casa de Pro Niños puede apoyarlos, sino que, en un lugar utópico, sería el Estado el que está allí para ellos y para apoyarlos desde distintos espacios institucionales, como el museo, la casa, la escuela... Todos estos espacios deberían ser espacios seguros para ellos (E2 – CCUT).

5.3 Reflexión sobre las limitaciones y cuestiones éticas

Finalmente, se harán evidentes algunas limitaciones y cuestiones éticas que han tenido que ser abordadas durante la intervención, la recolección de información y su posterior análisis:

La principal limitación que se encontró durante la intervención fue el escaso número de jóvenes que acudieron al taller y la falta de constancia en la asistencia. Esto dificultó la participación de algunos niños y adolescentes que se incorporaban repentinamente y no habían asistido a las sesiones previas, con los que no se pudo desarrollar en

profundidad un proceso de aprendizaje-reflexión-acción o establecer auténticos lazos de confianza.

Otra limitación importante fue la disponibilidad de tiempo. Debido a la reducción de las sesiones, el proceso de VP quedó inconcluso y no se pudo realizar la edición del vídeo de forma colaborativa con los jóvenes, limitando así su participación. Además, actualmente la proyección interna del vídeo para ser revisado y su posterior estreno público, así como otras actividades planteadas que darían continuidad a esta colaboración, se encuentran temporalmente suspendidos.

La participación de los jóvenes supuso otro reto importante. Sin querer generalizar, en algunos momentos resultó muy complicado y extenuante trabajar con ellos, ya que su nivel de atención y concentración era muy inconstante, manifestaban actitudes desganadas o incluso violentas y, en general, se mostraban renuentes a hablar de temas personales. Conseguir que se involucraran en las actividades y desarrollaran un proceso reflexivo, supuso un delicado trabajo de insistencia y atención casi personalizada por parte de los mediadores.

Por otra parte, la autora ha sido consciente en todo momento de su bagaje ideológico, su posición de poder, así como el desconocimiento de muchos aspectos del contexto y la cultura mexicana y de la realidad de los NNA en situación de calle. Como mujer, europea, la mayor del grupo, procedente de un contexto de clase media-alta y muy académico, sintió que iba a tener serios problemas a la hora de establecer un vínculo con los jóvenes, lo que podría incluso entorpecer el proceso al generar incomodidad en los chicos. Aunque finalmente no fue así, para intentar contrarrestar esta circunstancia, el grupo de mediadores que colaboró en la intervención fue deliberadamente seleccionado con la intención de conseguir una mayor vinculación con los chicos en situación de calle: gente joven local, la mayoría

hombres, con rasgos indígenas, procedentes de barrios humildes y con experiencia en desenvolverse en contextos desfavorecidos.

Un aspecto ético importante es que, a lo largo de toda la intervención, se informó a los participantes del propósito de utilizar las diferentes técnicas de recogida de datos y se les solicitó el consentimiento para compartir toda la información extraída y utilizar las imágenes y los audios. El único requisito fue proteger la identidad de los niños y adolescentes, por su delicada situación y al ser menores de edad, por lo que se ha procedido a codificar sus nombres y a difuminar sus rostros en todas las fotografías.

Aunque habría sido muy enriquecedor para el análisis contar con la opinión de los jóvenes en situación de calle sobre su experiencia a lo largo el taller, conseguir que realizaran este tipo de reflexiones resultaba realmente complicado, por lo que se carece de información sobre su perspectiva del proceso, provocando así un sesgo de omisión en la investigación. Para contrarrestar esta limitación, se ha tratado de captar la visión de los educadores de Pro Niños presentes en las actividades. También se puede acceder a su punto de vista a través de los productos generados durante el taller, su nivel de implicación en las actividades o las transcripciones de las reflexiones realizadas durante el proceso.

Finalmente, resulta arriesgado generalizar y extrapolar los resultados al trabajo con otros NNA en situación de calle o, incluso, otros colectivos vulnerados; ya que se trata del primer proyecto de estas características realizado por el CCUT, y el grupo que participó en el taller estaba conformado por muy pocos jóvenes y poseía una serie de particularidades específicas que pueden ser muy diferentes en otros contextos.

6 Conclusiones

Es cierto que evaluar el impacto de esta intervención —diseñada en red, con actores, saberes, prácticas discursivas y ritmos diversos, no exenta de relaciones de poder y contradicciones, en la que los afectos atraviesan al grupo y, en muchas ocasiones, se diseñan los marcos de trabajo en proceso— resulta intraducible, capturable o valorable en términos de gestión y difusión, y su efectividad desborda calificaciones como *éxito*, *fracaso*, *alta participación* o incluso *políticas de empoderamiento*.

Sin embargo, enmarcar el análisis de este primer proyecto realizado por el CCUT con niños y adolescentes en situación de calle desde las dimensiones de la Educación Popular ha permitido poner de manifiesto que, al tomar como punto de partida la experiencia y los saberes de los jóvenes, sus problemas y necesidades, sus voces, no solo se ha visto favorecido el desarrollo de su identidad y su autoestima, sintiéndose protagonistas del proceso, sino que también ha potenciado la reconstrucción significativa, contrastada y crítica de sus relaciones, de su cultura, de su mundo, del mundo. De esta forma, se sintieron valorados como pensadores, como creadores-productores de su propia cultura singularizada, generando y asumiendo el conocimiento como propio, involucrándose con interés, compromiso y responsabilidad en la toma de decisiones y en las diferentes actividades del taller; en definitiva, conformándose como sujetos políticos.

En este sentido, el CCUT ha dado un pequeño, pero importante paso para consolidarse como un espacio al servicio de la comunidad, de trabajo con

y desde el territorio, un lugar de encuentro y de reconocimiento del otro, donde debatir y dialogar sobre los temas que interesan y afectan a la realidad social más inmediata. Desde esta perspectiva, cuestionar y revertir las formas en las que se produce el conocimiento en las instituciones culturales ha resultado clave a la hora de fomentar el pensamiento crítico en las personas: se crea desde uno y una misma y desde el otro y la otra, fluye de forma circular y horizontal y se genera de manera colectiva, respetando, aceptando y aprendiendo de la diferencia y la pluralidad. De esta forma, se da importancia a los procesos en sí mismos, sin que exista la exigencia de generar un producto o algo tangible, entendiendo la educación como un instrumento transformador, emancipador, en el que las personas participantes empiezan a relacionarse con la realidad social de una manera distinta, comprometida ética, política y socialmente, convirtiéndose en agentes de cambio.

Así, este tipo de experiencias se constituyen como microuniversos complejos, que poco a poco revelan en su acción otras formas de generar, mediar y producir conocimientos y cultura. Sin embargo, como se ha evidenciado en el presente trabajo, estas intervenciones no pueden resultar puntuales, minoritarias o anecdóticas dentro de la arquitectura de trabajo de la propia institución. La precariedad de medios, la imposición de la producción de talleres y eventos para las exposiciones, así como la hiperproductividad cultural del mercado de los museos, suelen dejar un espacio mínimo a estas iniciativas. Muchas de

ellas se generan desde la precariedad laboral, emocional y profesional, dando lugar a situaciones de desgaste. Por ello, es importante subrayar que estos proyectos son sostenibles cuando se dan las condiciones políticas, profesionales y pedagógicas para desarrollar estructuras a largo plazo, equipos estables de profesionales y condiciones laborales e institucionales que soporten y ayuden a generar estos lazos y redes sociales.

Se observa así la necesidad, por parte del CCUT, de seguir abriendo nuevas posibilidades y modos impredecibles y complejos de trabajar en común, en red; de repensar las posibilidades de otro tipo de alianzas para generar instituciones más justas e igualitarias, integradas e integradoras; de crear entre todas otras formas de estar entremedias de la cultura, la educación y la ciudadanía, construyendo nuevos lugares donde lo productivo y reproductivo entren en una tensión compleja y fructífera, donde se reconozcan otras miradas, saberes, identidades y discursos; de abrir marcos de diálogo múltiple y de encuentros desde donde diseñar y acoger los modos diversos en que transitar y habitar en los museos. De todo ello se hablará en el siguiente apartado.

7 Recomendaciones

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones que pueden servir, tanto al CCUT como a la Fundación Pro Niños de la Calle, para fortalecer sus relaciones de colaboración en futuros proyectos. Asimismo, se proponen algunas sugerencias al CCUT y al Departamento de Mediación Educativa para enriquecer su forma de trabajo de cara a consolidar la institución cultural como un agente de inclusión y transformación en su contexto social, siguiendo los axiomas de la museología crítica.

Las recomendaciones se han diferenciado considerando los diferentes destinatarios de las mismas, siendo extrapolables, en el caso del CCUT, a otros museos e instituciones culturales; y en el caso de la Fundación Pro Niños, a otros colectivos, organizaciones y agentes sociales del entorno.

7.1 Recomendaciones dirigidas al Centro Cultural Universitario Tlatelolco y, por extensión, a otros museos e instituciones culturales

- En primer lugar, para que el CCUT se consolide realmente como una institución al servicio de su comunidad más inmediata, buscando construir una relación de reciprocidad con la misma para generar un impacto significativo en su vida cotidiana, es muy importante que se sigan promoviendo intervenciones como la analizada en el presente trabajo.
- Esto supone, en primera instancia, realizar cambios internos en sus propias estructuras y

marcos de trabajo de cara a construir otros modos de operar en el mismo museo. En este sentido, las prácticas educativas transformadoras no pueden seguir articulándose en programas de talleres o actividades puntuales, con un presupuesto y tiempo limitado, ni condicionados por el programa expositivo del centro. Se deben, por contra, buscar formatos de trabajo abiertos y flexibles a lo emergente, que se vayan redefiniendo y construyendo durante el mismo proceso. Para ello, es necesario entender el trabajo del CCUT con las comunidades del entorno como colaboraciones prolongadas en el tiempo, constantes, que permitan construir auténticas relaciones horizontales y vínculos de confianza.

- A nivel interno, esto supone crear proyectos híbridos que fuerzan coaliciones entre departamentos y desbordan los límites y disciplinas profesionales del centro. Las estrategias de mediación crítica e inclusiva no se pueden localizar en la Subdirección de Vinculación y Comunidades, ni ser impulsadas únicamente por el Departamento de Mediación Educativa: deben constituirse como una metodología de trabajo común y transversal a todos los procesos realizados en el CCUT. Es decir, debe darse una clara apuesta institucional por trasladar este enfoque a todos los departamentos y áreas del museo, asegurando, en la medida de lo posible, que todo el personal del centro logre un entendimiento profundo sobre el tipo de valores, relaciones y estrategias educativas transformadoras que se pretenden construir desde el CCUT en relación con la comunidad. Para ello, capacitaciones como la otorgada por la Fundación

Pro Niños al grupo de mediación deben extenderse a todo el personal del Centro.

▪ Al hilo de lo anterior, sería conveniente ampliar el número de personas que conforman el grupo de trabajo fijo en el Departamento de Mediación Educativa, ya que la mayoría de los mediadores son jóvenes en proceso de formación cuya estancia en el CCUT nunca se prolonga más allá de un año de duración. Esto impide que se puedan establecer fórmulas de trabajo prolongadas, continuadas y progresivas desde la propia área. Sería conveniente también incluir en el equipo a personas procedentes del ámbito de la educación en general, y de la educación social en particular, que participen activamente en el diseño de las estrategias y metodologías educativas inclusivas, transformadoras y emancipadoras desde un punto de vista profesional. Esto implicaría necesariamente una mayor dotación de recursos económicos para sustentar estas nuevas figuras.

▪ Desde el ámbito de creación cultural, el trabajo de mediación educativa debe superar la perspectiva de la democratización de la cultura, para llegar a planteamientos de *democracia cultural*: propiciar que todos los ciudadanos sean protagonistas y defensores de su identidad cultural, consolidándose como creadores-productores de nuevas formas para su realización personal y comunitaria. Para ello, se deben generar más espacios de confluencia, intercambio y reflexión, pero también de duda, confrontación y debate desde donde negociar nuevas identidades, poner en tensión la construcción de los sujetos y cuestionar los mecanismos y epistemologías con que se construye el conocimiento. Supone reconfigurar el museo como una *zona de contacto*.

▪ Para ello, es necesario poner en valor otras formas de producir conocimiento, más cercanas a la realidad y a los contextos, reconociendo a los actores sociales y a las comunidades como portavoces de conocimientos, de experiencias y saberes, y compañeros con quien trabajar y

aprender conjuntamente. El CCUT debe abrirse a la comunidad, actuando apenas como copartícipe de un diálogo de reflexión honesto en que cada instancia participe inclusivamente sin complejos ni imposición de ideas, de manera horizontal y colaborativa.

▪ Ligado a lo anterior, para afianzar la apuesta por otros modelos educativos participativos y de creación común de conocimiento, se sugiere incorporar al trabajo de mediación educativa metodologías ligadas a la EP. Es importante emplear explícitamente este enfoque pedagógico en futuras intervenciones ya que, como se ha analizado, resulta muy poderoso a la hora de contribuir a la formación de personas con una visión crítica y comprometida, capaces de cuestionar y actuar ante la realidad mediante prácticas reflexivas colectivas orientadas a la acción y a la transformación social.

▪ Así, se hace esencial que el CCUT siga fomentando el trabajo en red, creando alianzas y sinergias con otras organizaciones sociales y comunidades del territorio de manera horizontal y colaborativa. El trabajo político del CCUT reside en pensar la posición del museo en relación con las redes de agentes sociales, la ciudadanía y las diversas instituciones, prácticas y acciones que interaccionan con la institución; no para situarse como único agente de cambio, sino más bien para develar sus complejidades, alterar sus significaciones y relacionarlo con otros actores. Es necesario generar formas plurales de colaboración desde posiciones concretas, que desmantelen los modos hegemónicos de producción cultural y replanteen otras articulaciones posibles entre agentes sociales. Todo ello requeriría de un trabajo colectivo de autorreflexión y acción estratégica en el seno del Centro.

▪ Finalmente, es muy importante que el programa educativo del CCUT se revise constantemente, que mantenga el espíritu crítico hacia los propios procesos que desarrolla. Se sugiere poner en valor

la sistematización de experiencias como herramienta potente para recoger todo el trabajo realizado en los diferentes proyectos e intervenciones, con el propósito de identificar debilidades y potencialidades, revisar la coherencia entre el discurso institucional y los procesos que se desarrollan finalmente y obtener aprendizajes desde la propia praxis educativa que puedan servir como base para empezar a construir una metodología de trabajo con colectivos en riesgo de exclusión social a medida que se vayan desarrollando otros procesos similares.

7.2 Recomendaciones dirigidas a la Fundación Pro Niños de la Calle y, por extensión, a otros colectivos, organizaciones y agentes sociales

- Sería interesante promover acciones para crear vínculos aún mayores con el CCUT, no únicamente con el Departamento de Mediación Educativa, sino también con otras áreas del museo, tratando de identificar actores clave en la toma de decisiones para tejer nuevas redes de trabajo y colaboración. Se sugiere una mirada a medio y largo plazo para el logro de alianzas que perduren más allá de esta intervención realizada.

- En este sentido, se debe entender que las formas de colaboración con el CCUT pueden ser infinitas y es necesario tomar la iniciativa a la hora de reclamar el espacio como propio, de reunión, referencia y apoyo, intermediario ante otras instancias sociales y sensible a sus problemas. Debe ser reconocido por la Fundación como un recurso adaptable a sus características y preferencias, un espacio complementario de apoyo a las personas vulneradas y excluidas en sus procesos de inclusión social y de reconstrucción identitaria y cultural. Asimismo, será utilizado como un altavoz en defensa de estos colectivos y en contra de los sesgos atributivos, estereotipos y prejuicios socialmente ligados a ellos.

- Para ello, es importante promover actividades, campañas e iniciativas que permitan a los diferentes departamentos del CCUT conocer el trabajo que realiza Pro Niños. En este sentido, la labor del Área de Formación e Innovación Educativa resulta esencial a la hora de ofrecer capacitaciones a diferentes instituciones, colectivos y organizaciones de cara a comprender a un nivel más profundo el proceso de “callejerización” de los NNA, su contexto y la realidad compleja de la proceden, con el objetivo de disponer de mejores herramientas a la hora de trabajar con ellos y ellas.

- En cuanto a las relaciones de colaboración establecidas con el CCUT, sería interesante que no solo se acotaran al trabajo con los jóvenes en situación de calle, sino que esta vinculación se extendiera a todo el equipo de profesionales que trabajan en la Fundación, de forma que se creen sinergias entre los trabajadores de ambas instituciones con la finalidad de compartir metodologías y generar procesos articulados bajo objetivos comunes, aterrizados y tangibles, que permitan alcanzar logros plausibles y que generen mayor incidencia en el territorio.

- Cabe destacar también que una de las mayores dificultades encontradas a lo largo de la intervención con los niños y adolescentes en situación de calle ha sido la falta de asistencia al taller. Por ese motivo, se considera importante, en la medida de lo posible, promover iniciativas que fomenten un mayor compromiso y participación, no solo por parte de los jóvenes, sino también de todo el equipo profesional del Centro de Día, ya que se ha notado una falta de implicación por parte de los educadores y voluntarios que no estaban involucrados en el proceso desde un principio.

- Finalmente, la Fundación Pro Niños de la Calle debe continuar buscando alianzas y relaciones de colaboración con otras organizaciones,

instituciones, fundaciones y centros de capacitación, recreación y cultura. Sería interesante mirar hacia fuera y seguir trabajando en y con el territorio, acercando a las personas del entorno a los temas y a las problemáticas sociales con los que trabajan e involucrándolas en los esfuerzos de transformación social e integración que desarrolla la Fundación, nutriendo así los procesos de la organización con otras perspectivas, saberes y conocimientos.

Construyendo museo junto a niños y jóvenes en situación de calle. El Centro Cultural Universitario Tlatelolco (Ciudad de México) como agente de inclusión y transformación social

FIGURAS



Figura 1: mapa de la ubicación de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco dentro de la CDMX. Fuente: elaboración propia a partir de datos de Cuauhtémoc (2016; 2018) y de CONEVAL (2015)



Figura 2: mapa de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco. Fuente: elaboración propia a partir de la imagen de Vivir en Tlatelolco (2013) y datos de CCUT (s.f.a.)

UNIDAD HABITACIONAL NONALCO-TLATELOLCO

5. La Estela de Tlatelolco (1993):

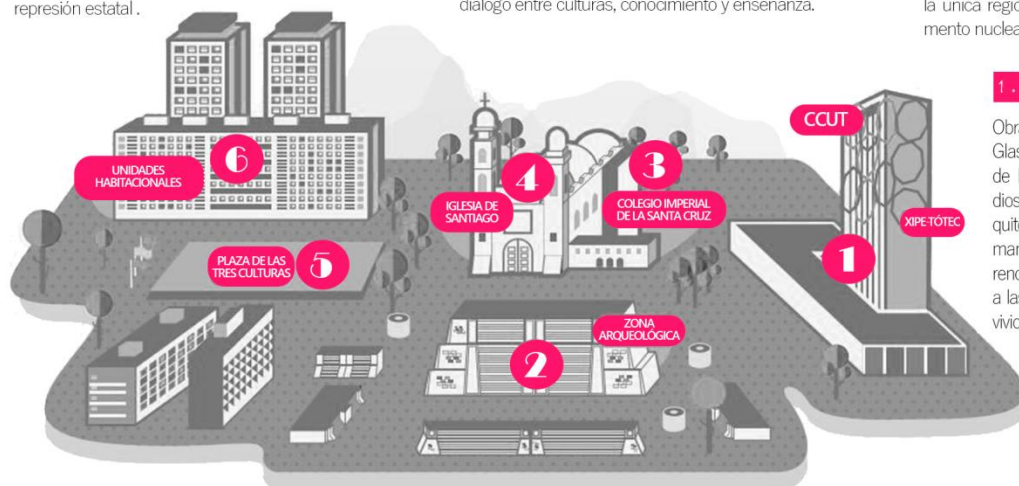
Es el primer monumento conmemorativo de la matanza de estudiantes de 1968: tiene grabados los nombres de los estudiantes y los vecinos de la Unidad Habitacional Tlatelolco que murieron durante la represión estatal.

3. Colegio Imperial de la Santa Cruz (1536):

Fue la primera institución de educación superior de América, preparatoria para la universidad, destinada a los indígenas. El área se convirtió en el principal foco de diálogo entre culturas, conocimiento y enseñanza.

1. Tratado de Tlatelolco (1967)

Firmado por iniciativa del Secretario de Relaciones Exteriores, y futuro Premio Nobel de la Paz, Alfonso García Robles, y catorce naciones del continente: un compromiso asumido en plena Guerra fría, gracias al cual Latinoamérica es, hasta el día de hoy, la única región del planeta libre de armamento nuclear.



1. Xipe-Tótec (2010)

Obra luminica del artista Thomas Glassford, instalada sobre la fachada de la Torre de Tlatelolco. Evoca al dios mexica Xipe-Tótec, quien se quitó la piel para alimentar a la humanidad. Este dios se vincula con la renovación y la obra hace referencia a las múltiples renovaciones que ha vivido el barrio de Tlatelolco.

Figura 3: Mapa del entorno del Centro Cultural Universitario Tlatelolco.

Fuente: elaboración propia a partir de la imagen de CCU Tlatelolco (2016) y datos de CCUT (s.f.a.)

LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE TRABAJO:

1. Educación no formal a través de la cultura y las artes.
2. El museo como medio para la movilización política y el cambio social.
3. Empoderamiento social comunitario.
4. Jóvenes y pensamiento crítico.
5. Memoria histórica y lucha del territorio.
6. Co-producción del conocimiento e investigación colaborativa.



Figura 4: líneas estratégicas de trabajo del CCUT.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de CCUT (s.f.a.)

Construyendo museo junto a niños y jóvenes en situación de calle. El Centro Cultural Universitario Tlatelolco (Ciudad de México) como agente de inclusión y transformación social



Figura 5: organigrama del CCUT.

Fuente: elaboración propia a partir de los materiales de formación introductoria del Departamento de Mediación Educativa

OBJETIVOS DEL DEPARTAMENTO DE MEDIACIÓN EDUCATIVA

OBJETIVO ESTRATÉGICO:

Ser identificado como un **espacio cultural universitario de encuentro** de sujetos activistas y sujetos activables a partir de la memoria, la empatía, el pensamiento crítico y sus diversas expresiones culturales; mediante el **diseño de estrategias, programas y proyectos** que posibiliten la construcción social e individual del visitante, atraigan nuevos públicos y formen comunidades para la construcción de formas innovadoras de **incidencia pública y política para la paz, los Derechos Humanos y el ejercicio de ciudadanía**.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Hacer consicente al visitante de su calidad de sujeto histórico, empoderar al visitante (sujeto activable) para su papel como actor social y constructor de la realidad de la que es parte, tanto como individuo como colectivo.

2. Vincular los proyectos del Departamento con público joven, activistas y otras instancias de la UNAM e instituciones afines a la propuesta cultural del CCUT, para crear experiencias en común que construyan comunidad.

3. Ser un espacio de investigación que diseñe y ponga en práctica experiencias de mediación con fundamentos socio-educativos, al servicio de las diferentes demandas e intereses de la sociedad y su desarrollo.

4. Convertir el CCUT en un espacio museístico accesible y asequible a toda la ciudadanía, brindado herramientas cognitivas e interpretativas para generar diálogos entre las personas y las propuestas culturales de los museos, y generando así un espacio inclusivo.

Figura 6: objetivos del Departamento de Mediación Educativa del CCUT.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de CCUT (s.f.c.)

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS

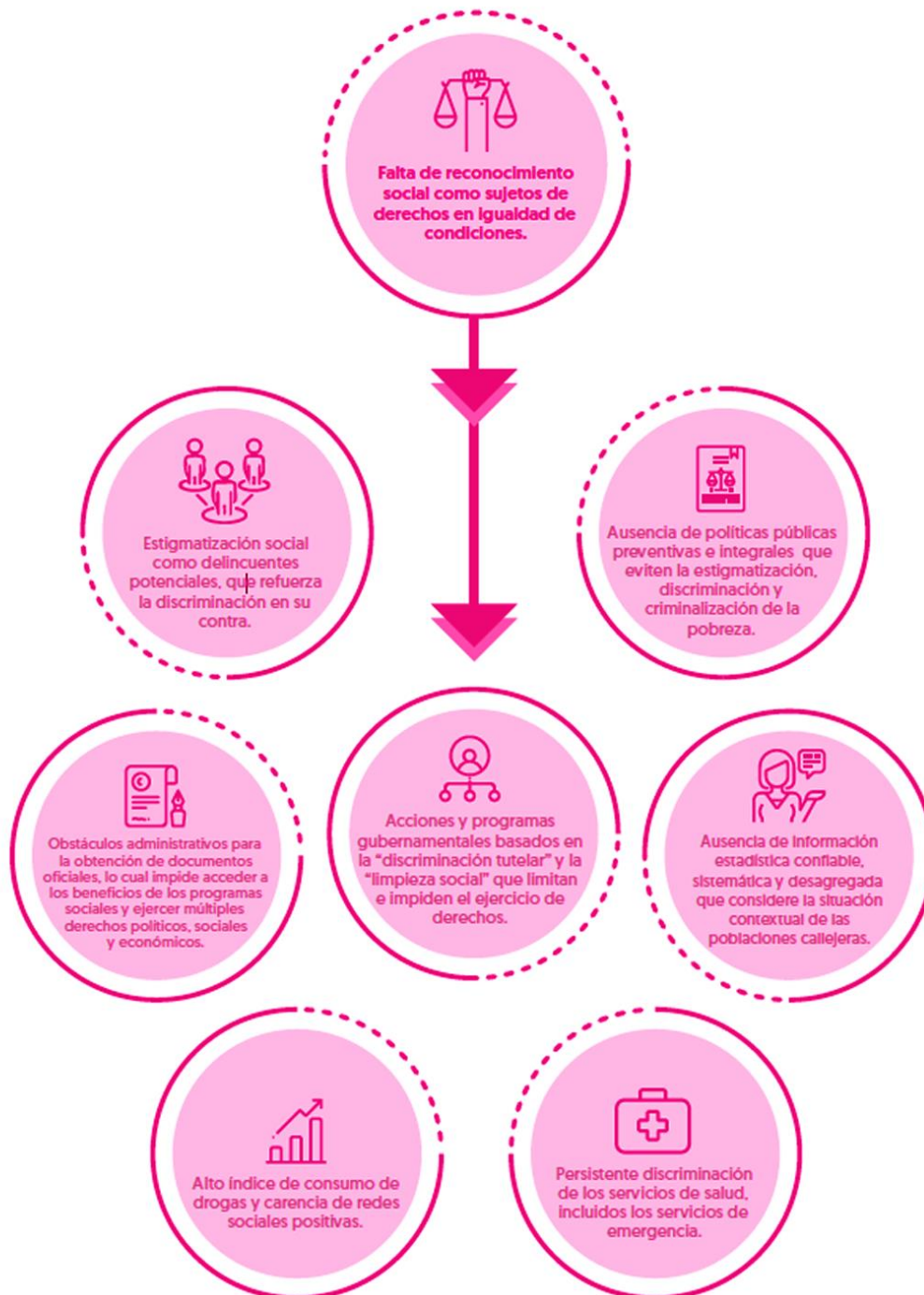


Figura 7: principales problemáticas que enfrentan los NNA en situación de calle en CDMX.
Fuente: elaboración propia a partir la imagen de UNAM (2019) y datos de CDHDF (2014)

En 2017, se registraron **207 niños, niñas y adolescentes** viviendo en las calles de la capital. El 80 % tenía entre 13 y 17 años. La mayoría de los menores en esta situación se concentraban en tres alcaldías: Cuauhtémoc, Venustiano Carranza y Gustavo A. Madero.

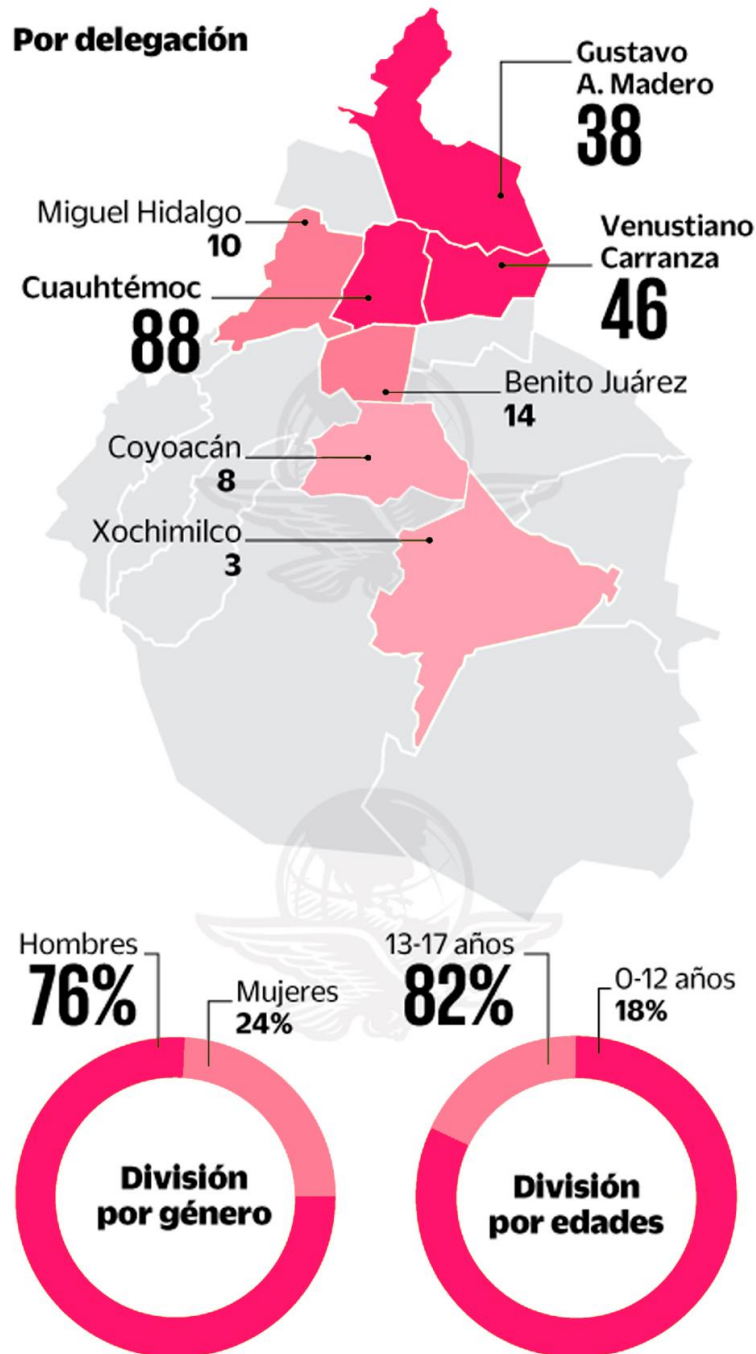


Figura 8: datos sobre los NNA que viven en las calles de Ciudad de México (2017).
Fuente: elaboración propia a partir de la imagen de El Universal (2018) y datos de SEDESOL (2018)

TRANSFORMACIONES RECIENTES

<p>TRANSFORMACIÓN SUSTANTIVA EN LA APARIENCIA FÍSICA</p>	<p>Aquellas imágenes de suciedad, ropa andrajosa y zapatos rotos parecen quedar atrás. Actualmente, visten con ropa limpia, van peinados a la moda, con deportivas de marca y teléfonos móviles. Son indiferenciables de otros jóvenes urbanos de sectores populares: produce invisibilidad de la población en situación de calle.</p>
<p>MEZCLA DEL FENÓMENO CON OTRAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES</p>	<p>Como la migración, las redes de explotación sexual, el narcomenudeo y la delincuencia organizada. Genera una mayor complejidad en torno a la problemática callejera, que debe ser abordado desde una perspectiva multidimensional.</p>
<p>DIVERSIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE SOBREVIVENCIA EN LA CALLE</p>	<p>A las actividades más tradicionales (pedir limosna, limpiar parabrisas, etc.), se le suman la incorporación a los circuitos de la informalidad y la participación en las redes del narcomenudeo y el sexo recompensado. Esto conlleva que sean más autónomos e independientes — de las instituciones y de las políticas públicas — en la gestión de sus recursos.</p>
<p>CAMBIOS EN SU SENTIDO DE PERTENENCIA A LA CALLE</p>	<p>Hoy en día es posible verificar que ya no es el sentimiento de pertenencia a la calle lo que los identifica, sino su condición de trabajadores del sector informal.</p>
<p>AUMENTO DEL NOMADISMO O DESPLAZAMIENTO PERMANENTE</p>	<p>Han descentralizado sus identidades de la fijación y adherencia al espacio, lo que genera que se encuentren en permanente desplazamiento y en situación de múltiples pertenencias, una suerte de identidades en tránsito: son de la calle pero también de sus casas, están en las instituciones pero regresan a la calle, están en los hoteles y luego pasan temporadas en los anexos o en los reclusorios.</p>
<p>CAMBIOS EN LA PROPIA ESTRUCTURA DE LOS GRUPOS</p>	<p>Debido a dos factores: (1) El cambio en los patrones de consumo de droga ha ido desarticulando los grupos, que antes se concentraba en torno a compartir la botella de inhalantes. Hoy en día, el uso de otras drogas, como la cocaína, la piedra y el cristal, implican una modalidad individual de consumo. (2) Las políticas públicas dirigidas hacia la población callejera, de naturaleza represiva, han generado que desplazarse por el espacio público en grupo sea altamente peligroso porque los vuelve automáticamente delinquentes potenciales para la policía. Como una estrategia de supervivencia, se ha producido una mayor individualización de la experiencia callejera.</p>

Figura 9: transformaciones recientes en grupos de NNA en situación de calle de la CDMX.

Fuente: elaboración propia a partir de información de Makowski (2008)

PROGRAMA DE LA CALLE A LA ESPERANZA

A través de este programa, Pro Niños atiende a **niños y adolescentes entre 8 y 17 años en situación de calle**, a través de un proceso gradual que **se inicia cuando se realiza el contacto con ellos en el lugar donde pernóctan** y **concluye cuando deciden por sí mismos construir un nuevo plan de vida**, ya sea reintegrándose en su familia, ingresando a un programa residencial o iniciando un proceso de vida independiente.

ETAPAS DEL MODELO DE ATENCIÓN



Figura 10: etapas del programa de atención De la Calle a la Esperanza de la Fundación Pro Niños.

Fuente: elaboración propia a partir de información de Fundación Pro Niños (s.f.b.)

Construyendo museo junto a niños y jóvenes en situación de calle. El Centro Cultural Universitario Tlatelolco (Ciudad de México) como agente de inclusión y transformación social

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE LA FUNDACIÓN PRO NIÑOS DE LA CALLE



DE LA CALLE A LA ESPERANZA

A través de este programa, atienden a niños y adolescentes entre 8 y 17 años en situación de calle a través de un proceso gradual que inicia cuando se realiza el contacto con ellos en el lugar donde pernoctan y concluye cuando deciden por sí mismos construir un nuevo plan de vida.



CASA DE TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE

Es un programa residencial temporal en el que atienden a jóvenes de 16 a 21 años que no pueden regresar con su familia ni ingresar a una institución residencial debido que están cerca de cumplir la mayoría de edad, y desean prepararse para vivir de manera independiente. El proceso de cada chico oscila entre 6 y 24 meses, de acuerdo con las condiciones y habilidades de cada uno, y tiene como objetivo brindar un ambiente seguro y predecible que favorezca el desarrollo de habilidades y competencias para la vida independiente. Para ello, los jóvenes tienen acceso a salud integral (física, emocional y psicológica), educación, recreación, formación artística, capacitación para el trabajo y empleo digno.



PROGRAMA DE ATENCIÓN A FAMILIAS

En este programa atienden a familias con niños y niñas mayores de 8 años o adolescentes hasta los 17 años que presentan prácticas de calle o que están en riesgo de adquirirlas por factores tales como la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas, escasos recursos económicos, deserción escolar y falta de reglas o normas de convivencia con los padres o cuidadores. Todos los miembros de las familias atraviesan por un proceso educativo-terapéutico que favorece su empoderamiento y el uso de sus fortalezas para reconocer sus problemáticas y transformarlas.



ACCIONES COLECTIVAS

Orientadas a generar cambios en la comunidad y construir una sociedad verdaderamente incluyente en que las niñas, niños y adolescentes en situación de calle tengan cabida, mediante la visibilización de su realidad, la realización de acciones de incidencia política para garantizar sus derechos y generar condiciones de equidad en la sociedad, la generación de alianzas con otros actores clave como empresas y organizaciones del ámbito cultural, deportivo, artístico, etc. para que se sumen al trabajo de Pro Niños, o la organización de capacitaciones a organizaciones civiles o instituciones gubernamentales para la atención integral de niños, niñas y adolescentes en situaciones vulnerables.

Figura 11: programas de intervención de la Fundación Pro Niños de la Calle.
Fuente: elaboración propia a partir de información de Fundación Pro Niños (s.f.b.)

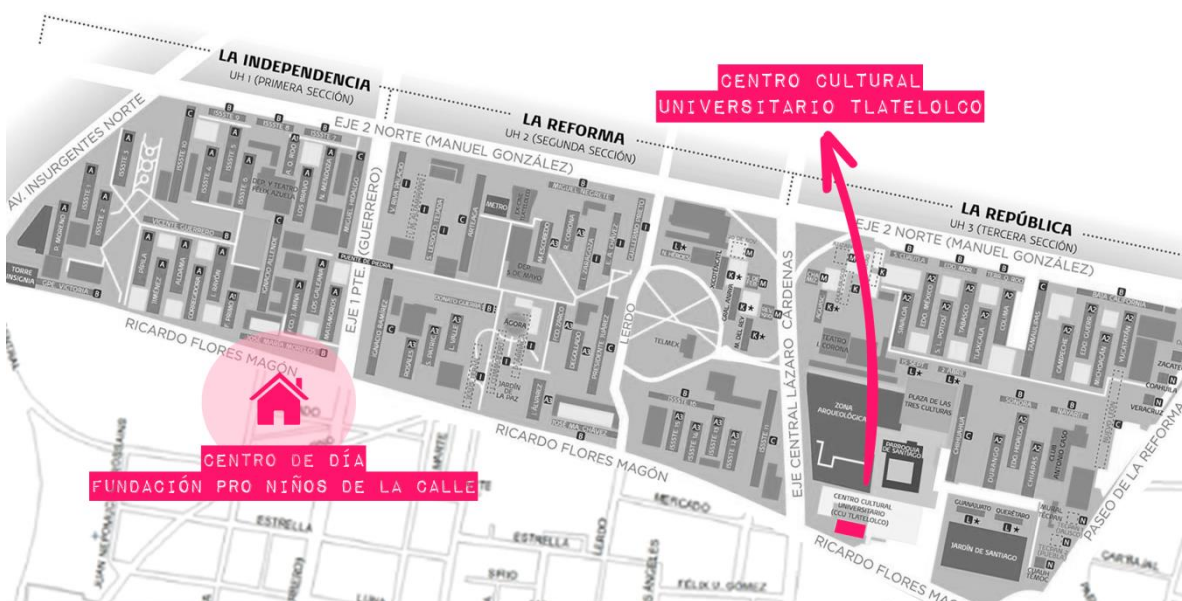


Figura 12: ubicación del Centro de Día de la Fundación Pro Niños de la Calle.
Fuente: elaboración propia a partir de la imagen de Vivir en Tlatelolco (2013)

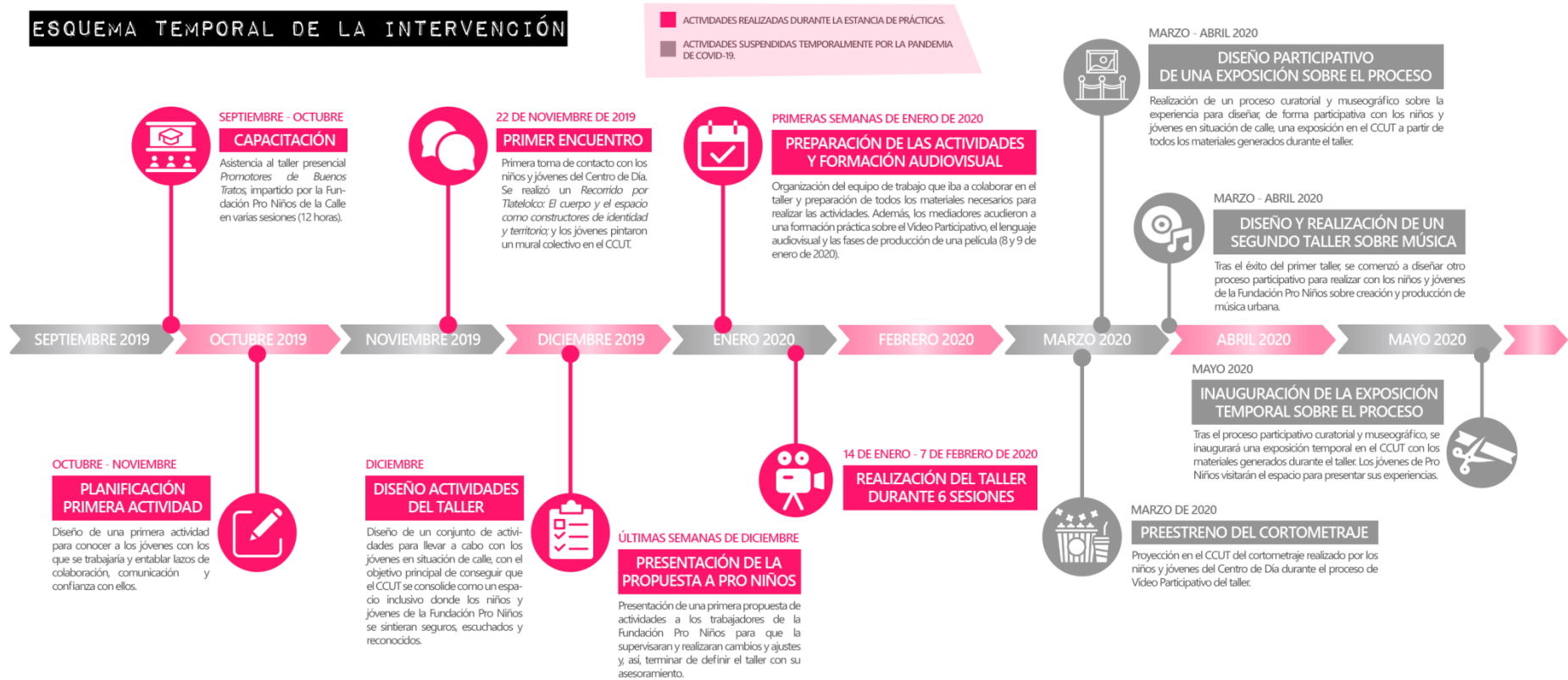


Figura 13: esquema temporal de las diferentes fases de la intervención desarrollada.
Fuente: elaboración propia

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

OBJETIVO GENERAL:

Hacer del CCUT un espacio inclusivo donde los niños y adolescentes de la Fundación Pro Niños se sientan escuchados y reconocidos; potenciando la creación de una relación horizontal entre mediadores y jóvenes en situación de calle; donde los participantes podrán, desde un espacio seguro, reflexionar y expresar su contexto, su forma de vida y su identidad para compartirla con otros visitantes mediante una exposición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Hacer del CCUT una plataforma para visibilizar las experiencias e identidades de los niños y adolescentes en situación de calle.
2. Que los niños y jóvenes en situación de calle puedan mostrar quiénes son y sus formas de ver su realidad a partir de diferentes técnicas creativas como la fotografía, el dibujo, el video, el collage y técnicas mixtas.
3. Que los niños y adolescentes en situación de calle puedan involucrarse en la realización de una exposición donde presenten y expresen su propia perspectiva sobre su contexto y su realidad.

Figura 14: objetivos del proyecto del CCUT para niños y adolescentes en situación de calle.
Fuente: elaboración propia a partir de la información del Anexo 4

DISEÑO INICIAL DEL TALLER: ACTIVIDADES Y CALENDARIO

Se propone la realización de **dos procesos participativos diferentes**, cuyas actividades se irán combinando a lo largo de **ocho sesiones, de hora y media cada una**, para hacer más dinámico y entretenido el taller:

PROCESO A: REALIZACIÓN DE UN VÍDEO PARTICIPATIVO SOBRE EL CENTRO DE DÍA

El Video Participativo busca lograr la participación de un grupo de personas en el diseño y la creación de su propio cortometraje, de forma que moldeen los temas de acuerdo a su propia visión de las prioridades y puedan así controlar cómo estarán representados. Durante este proceso, **los jóvenes realizarán su propio cortometraje sobre el Centro de Día de la Fundación Pro Niños**. El objetivo es reflexionar sobre lo que significa este espacio para ellos, qué les ha aportado, cuáles son los lugares que más les gustan, los que menos, cómo se relacionan y se sienten en este espacio, etc.

- **Actividad A.1:** breve formación audiovisual.
- **Actividad A.2:** visita guiada al Centro de Día.
- **Actividad A.3:** planificación y diseño del cortometraje.
- **Actividad A.4:** elaboración de máscaras.
- **Actividad A.5:** rodaje del cortometraje.
- **Actividad A.6:** edición del cortometraje (mediadores).
- **Actividad A.7:** visionado de un primer montaje para sugerir cambios y elegir la música.
- **Actividad A.8:** preestreno del cortometraje en el CCUT.

PROCESO B: EL USO DEL OBJETO Y EL TESTIMONIO COMO EXPRESIONES DE IDENTIDAD

Durante este proceso, se buscará **crear una reflexión con los jóvenes sobre su identidad a través de objetos, elegidos por ellos, que les definen o representen, y el por qué**. El objetivo es poder mostrar quiénes son mediante **fotografías de los objetos seleccionados y, posteriormente, intervenidas y personalizadas con técnicas artísticas como el collage, la pintura, etc**. Cada imagen irá acompañada por una reflexión personal (en audio o escrita) de por qué ese objeto les define como personas, les identifica o es importante en sus vidas.

- **Actividad B.1:** breve introducción a la actividad, reflexión sobre qué es la identidad y algunos ejemplos de objetos. Solicitar que traigan sus propios objetos.
- **Actividad B.2:** presentación colectiva de los objetos elegidos: por qué los ha seleccionado, qué simbolizan, por qué se identifican con ellos.
- **Actividad B.3:** toma de fotografías a los objetos e impresión de las fotografías en un tamaño grande.
- **Actividad B.4:** intervención de las fotografías mediante diferentes técnicas creativas para personalizarlas y expresar su importancia.
- **Actividad B.5:** grabación en audio de los testimonios de los jóvenes explicando por qué han elegido el objeto, su importancia y por qué le representa.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SAB.	DOM.
ENERO 2020		ACTIVIDAD A.1 ACTIVIDAD B.1			ACTIVIDAD B.2 + B.3 ACTIVIDAD A.2		
13		14	15	16	17	18	19
		ACTIVIDAD A.3 + A.4			ACTIVIDAD A.5		
20		21	22	23	24	25	26
		ACTIVIDAD B.4 + B.5	ACTIVIDAD A.6	ACTIVIDAD A.6	ACTIVIDAD A.7	FEBRERO 2020	
27		28	29	30	31	1	2
	ACTIVIDAD A.6	ACTIVIDAD A.8			DÍA EXTRA*		
3		4	5	6	7	8	9

**Por si se requiere un día más de rodaje (en ese caso se desplazarían todas las actividades un día) o falta tiempo para alguna otra actividad. Si no es necesario su uso, se empleará para hacer alguna actividad de calidad y diversión con los niños y jóvenes a modo de cierre del taller.*

Figura 15: diseño inicial del taller: explicación de los procesos, desglose de actividades y calendario.
Fuente: elaboración propia

EJECUCIÓN REAL DEL TALLER:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SAB.	DOM.
ENERO 2020 13	ACTIVIDAD A.1 ACTIVIDAD B.1 14	15	16	ACTIVIDAD B.2 + B.3 ACTIVIDAD A.2 17	18	19
HUELGA CCUT 20	HUELGA CCUT 21	HUELGA CCUT 22	HUELGA CCUT 23	HUELGA CCUT 24	25	26
27	ACTIVIDAD A.3 + A.4 28	ACTIVIDAD A.5 29	30	31	FEBRERO 2020 1	2
3	ACTIVIDAD A.5 4	5	6	ACTIVIDAD B.4 + B.5 7	8	9

Figura 16: desarrollo y ejecución real del taller: cambios en las actividades y el calendario.
Fuente: elaboración propia

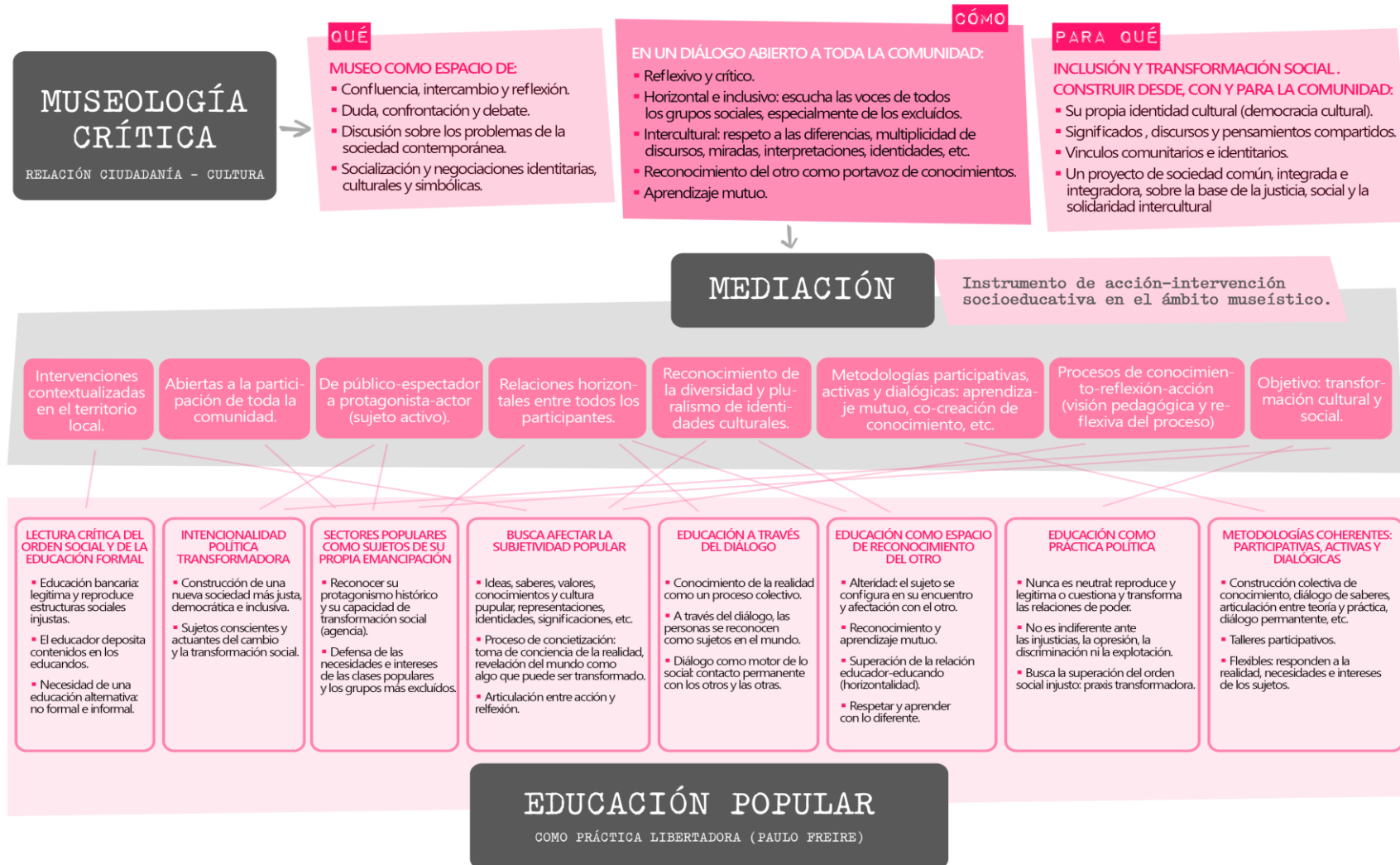


Figura 17: marco teórico conceptual.
Fuente: elaboración propia

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVO:

1. El problema que se va a analizar se origina en la propia comunidad o grupo de trabajo.
2. El objetivo último del proceso es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos participantes. Los beneficiarios son las propias personas implicadas en el proceso.
3. La investigación participativa busca implicar al grupo de trabajo o a la comunidad, quienes controlan todo el proceso global de la investigación.
4. El foco de atención de la investigación participativa se sitúa en el trabajo con un amplio rango de colectivos oprimidos o excluidos socialmente: inmigrantes, indígenas, mujeres, niños y adolescentes en situación de calle, etc.
5. En la investigación participativa es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para emprender acciones, movilizarse y organizarse.
6. El término "investigador" designa tanto a las personas del grupo de trabajo o la comunidad como a aquellos que cuentan con una formación especializada y facilitan o guían el proceso.

Figura 18: características fundamentales del proceso de investigación participativa.
Fuente: elaboración propia a partir de la información de Hall y Kassam (1988, pp. 150-151)

ALGUNAS IDEAS CLAVE SOBRE EL VIDEO PARTICIPATIVO:



- Durante el proceso, las personas participantes **identifican asuntos importantes que desean tratar o visibilizar** y son ellas quienes **dirigen, protagonizan y participan en la edición de los vídeos**. Tienen control sobre los contenidos, los enfoques, el propósito de las películas.
- Fomenta la **reflexión crítica en grupo** y representa una oportunidad para el **intercambio de ideas, el aprendizaje mutuo y la co-creación de conocimiento**.
- Todos los participantes tienen un **acceso equitativo al proceso**, de manera que todas las voces pueden expresarse y ser escuchadas: **es incluyente y flexible**.
- Es una herramienta para **generar comunicación para el cambio social**: los vídeos participativos pueden actuar como **catalizadores para la acción, para el cambio, y fomentar el rol activo de las personas participantes** para mejorar su calidad de vida.
- Pueden ser útiles para **dar a los grupos marginados dentro de una comunidad un medio para representar sus propias realidades, desafíos y aspiraciones** para el futuro en sus propias palabras e imágenes.
- Los mensajes de los vídeos pueden ser usados para **fortalecer tanto la comunicación horizontal** (con otros grupos o colectivos) **como vertical** (con quienes toman decisiones).

Figura 19: algunas ideas clave del proceso de Vídeo Participativo.
Fuente: elaboración propia a partir de la información de Álvarez et al. (2019)

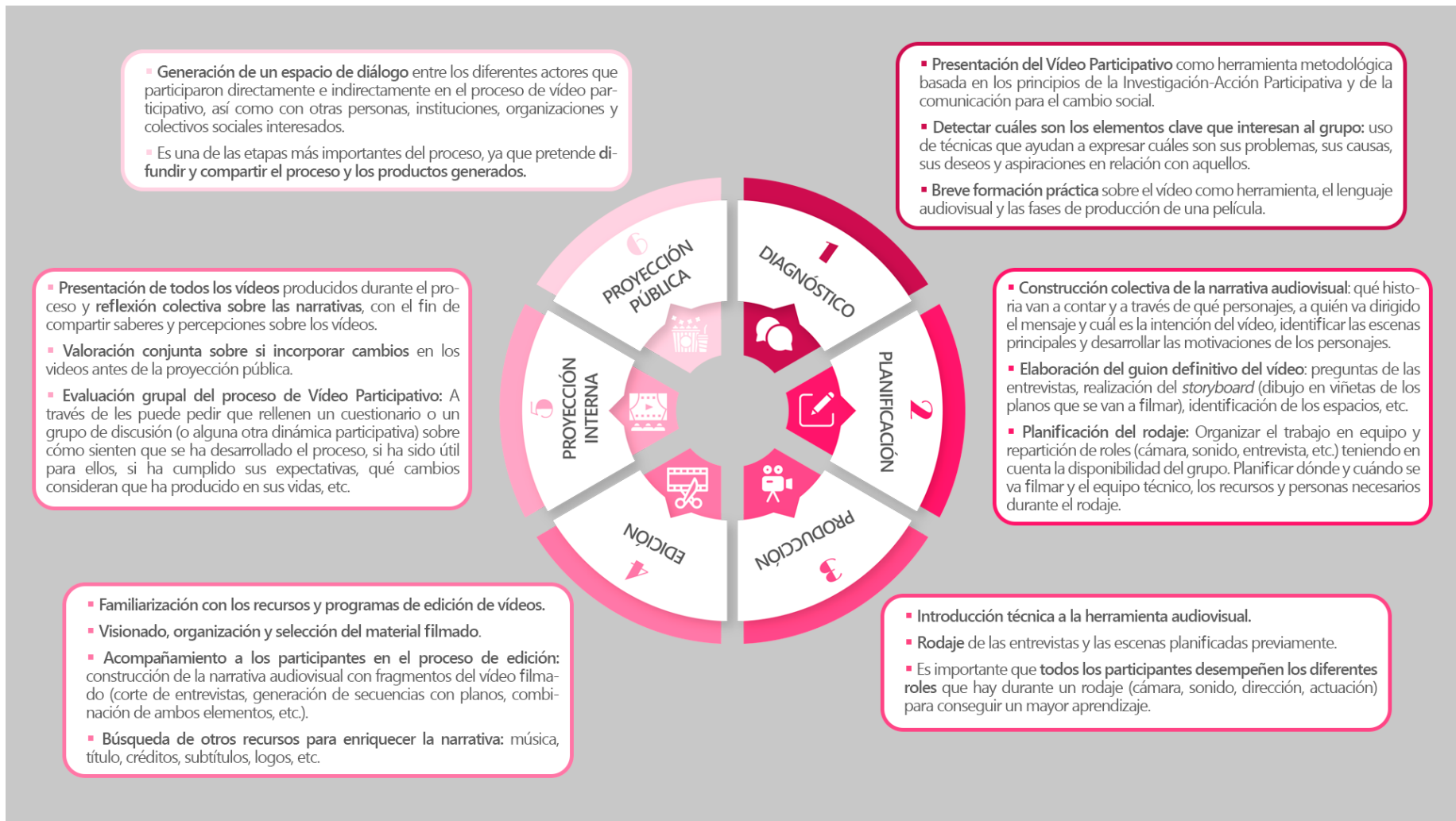


Figura 20: fases del Vídeo Participativo.
Fuente: elaboración propia a partir de la información de Boni et al. (2016)

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I., (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Idea para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra, Universidad pública de Navarra.

Alegría, L., (2011). "Educación para la memoria y los derechos humanos: El uso del testimonio para una apropiación crítica del pasado/presente", conferencia dictada durante el *IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio: Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial*, Santiago de Chile.

Altamira, F.; Canarias, E. y A. Gallastegi, (2015). *Hacia una nueva cultura de facilitación de procesos de convivencia*. Bilabo, Lokarri.

Altamirano, J. L., (2018). "Nadie sabe cuántos niños de la calle hay en la CDMX, pero hay más de los registrados" en *El Universal* [En línea]. 31 de mayo de 2018, México, disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/nadie-sabe-cuantos-ninos-de-la-calle-hay-en-la-cdmx-pero-hay-mas-de-los-registrados> [Accesado el día 13 de julio de 2020].

Álvarez, V. et al., (2019). "'Intangibles', una experiencia de Vídeo Participativo" en Leivas, M. et al. (eds.), *Tejiendo Voces en el barrio de Na Rovella. Aprendizaje en Acción 2019*. Cuadernos Docentes en Procesos de Desarrollo, No. 5, Valencia, Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universitat Politècnica de València.

Anguera, M. T., (1986). "La investigación cualitativa" en *Educación*. Número 10, pp. 23-50.

Bhabha, H., (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.

Bartolomé, M. y F. Cabrera, (2003). "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural" en *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 33-56.

Batthyány, K. y M. Cabrera, (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Universidad de la República.

Boni, A. et al., (2016). *El Video Participativo: Co-investigando y visibilizando experiencias de Innovación Social Colectiva*. Resumen de investigación número 3, Valencia, INGENIO (CSIC-UPV).

Caride, J.A., (2005). "La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social" en *Revista de Educación*. Número 336, pp. 73-88.

Carnovale, V.; Lorenz, F. y R. Pittaluga (comps.), (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires, Ediciones CeDInCI y Ediciones Memoria Abierta.

Carr, W. y S. Kemmis, (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

CCU Tlatelolco, (2016). "Recorrido por Tlatelolco para niños" en *Issuu – CCU Tlatelolco* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: https://issuu.com/ccutlatelolco/docs/mapa_visita__guia_3_1_ [Accesado el día 9 de julio de 2020].

CCUT, (s.f.a.). "Sobre el CCUT" en *Centro Cultural Universitario Tlatelolco - UNAM* [En línea]. Ciudad de México, disponible en <http://tlatelolco.unam.mx/sobre-el-ccut/> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

CCUT, (s.f.b.). "Sobre Tlatelolco" en *Centro Cultural Universitario Tlatelolco - UNAM* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <http://tlatelolco.unam.mx/sobre-el-ccut/sobre-tlatelolco/> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

CCUT, (s.f.c.). "Mediación Educativa" en *Centro Cultural Universitario Tlatelolco - UNAM* [En línea].

Ciudad de México, disponible en: <http://tlatelolco.unam.mx/mediacion-educativa/> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

CCUT, (s.f.d.). “Servicio Social” en *Centro Cultural Universitario Tlatelolco - UNAM* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <http://tlatelolco.unam.mx/servicio-social/> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

CDHDF, (2014). “Informe especial. Situación de los Derechos Humanos de las poblaciones callejeras en el Distrito Federal 2012-2013” en *Plataforma Interactiva de Investigación y Enseñanza Aplicada en Derechos Humanos* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/Informe_especial/2014_Informe_esp_poblaciones_callejeras.pdf [Accesado el día 13 de julio de 2020].

Checa, J. C. y A. Arjona, (2006). “Inmigración y segregación residencial: Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense” en *Migraciones*. Número 20, pp. 143-171.

Clifford, J., (1999). *Itinerarios Transculturales*. Barcelona, Gesida.

CNDH, (2019). “Diagnóstico sobre el ejercicio de los derechos humanos y las políticas públicas disponibles para mujeres que constituyen la población callejera 2019” en *Comisión Nacional de los Derechos Humanos* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/Diagnostico-DH-Mujeres-Poblacion-Callejera.pdf> [Accesado el día 13 de julio de 2020].

Corbetta, P., (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.

CONEVAL, (2015). “Medición de la pobreza, Distrito Federal, 2010-2015. Indicadores de

pobreza por municipio” en *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Documents/DF_10-15.zip [Accesado el día 9 de julio de 2020].

Cauhtémoc, (2016). “Programa Delegacional de Desarrollo en Cauhtémoc, 2016-2018” en *Alcaldía de Cauhtémoc* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: http://www.cauhtemoc.cdmx.gob.mx/static/ls/2017/03/15/PROGRAMA_DE_DESARROLLO_DELEGACIONAL_2016-2018_1.pdf [Accesado el día 9 de julio de 2020].

Cauhtémoc, (2018). “Alcaldía en Cauhtémoc: Programa de Gobierno” en *Alcaldía de Cauhtémoc* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <https://alcaldiacauhtemoc.mx/wp-content/uploads/2019/02/Programa-de-Gobierno-14-feb-2.pdf> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

De Miguel, M., (1993). “La IAP: un paradigma para el cambio social” en *Documentación Social*. Número 92, pp. 91-108.

De Paz, D., (2007). *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Intermón Oxfam ediciones.

Denny, T., (1978). “Story-telling and educational understanding” en *Occasional Paper*. Número 12. Kalamazoo, Western Michigan University.

Dewey, J., (1939). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, S.A.

Díaz, I., (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón, Editorial Trea.

Elliott, J., (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

- Ellsworth, E., (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid, Ediciones Akal S.A.
- Escarbajal, A., (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones.
- Escarbajal, A. y S. Martínez, (2012). "El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural" en *Educatio Siglo XXI*. Número 30 (2), pp. 445-466.
- Flórez, M., (2006). "La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León" en *MUSAC. De Arte*. Número 5, pp. 231-243.
- Forselledo, A. G., (2001). "Niñez en situación de calle. Un modelo de prevención de las fármacodependencias basado en los derechos humanos" en *Boletín del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes*. Número 236, pp. 49-80.
- Freire, P., (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P., (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- Freire, P., (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P., (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.
- Freire, P., (2013). *Pedagogía de la tolerancia*. Rio de Janeiro, Paz e terra.
- Fundación Pro Niños, (s.f.a.). "Quiénes Somos" en *Fundación Pro Niños* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <http://www.proninosdelacalle.org.mx/quienes-somos/nuestra-ideologia> [Accesado el día 14 de julio de 2020].
- Fundación Pro Niños, (s.f.b.). "Qué Hacemos" en *Fundación Pro Niños* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <http://www.proninosdelacalle.org.mx/que-hacemos/modelo-educativo> [Accesado el día 14 de julio de 2020].
- Garza, M. L., (2010). "De la calle a la esperanza. Modelo educativo de la Fundación Pro Niños de la Calle" en *Fundación Pro Niños* [En línea]. Ciudad de México, Editorial Lenguaraz, disponible en: <http://www.proninosdelacalle.org.mx/descargables/publicaciones/De-la-calle-a-la-esperanza.pdf> [Accesado el día 13 de julio de 2020].
- Giroux, H., (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- Giroux, H., (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Gutiérrez, B. E., (1991). *Forjados a golpes de intemperie: los menores en situación extraordinaria en el Estado de Colima*. México, DIF-UNICEF.
- Inzúa, V., (2006). "La pobreza y el menor marginado en el Distrito Federal" en *Trabajo Social. Niños de la calle. México, ENTS-UNAM*. No. 15, pp. 22-27.
- Hall, B. L. y Y. Kassam, (1988). "Participatory research" en Keeves, J. P. (ed.), *Educational Research, methodology, and measurement. An international handbook*. Nueva York, Pergamon.
- Hart, C., (1998). *Doing a literature review*. Londres, Sage Publications.
- Hernández, C., (2005). "Sobre museos y exposiciones", en *Question*. Número 36, pp. 36-37.
- Hernández, F., (2011) "Museos, multiculturalidad e inclusión social. El Pensamiento Museológico

Contemporáneo”, conferencia dictada durante el *II Seminario de Investigación en Museología*, Buenos Aires, Consejo Internacional de Museos (ICOM).

Hernández, O. A., (2010). “Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire” en *Magisterio*. Vol. 4, número 8, pp. 19-32.

Hernández, Y. M., (2013). “Síntomas mórbidos en el cubo blanco” en *Reclaiming Public Space Through Culture*, 13-15 de junio de 2013. Barcelona, Ateneu Sant Boià, pp. 13-15.

Kemmis, S. y R. McTaggart, (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

Kuri, E., (2018). “El memorial del 68 en México: la construcción de la memoria colectiva sobre un movimiento social emblemático” en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Número 9 (1), pp. 126-145.

Landkammer, N., (2012). “Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa” en Cevallos A. y A. Macaroff (eds.), *Contradecirse una Misma: Museos y mediación educativa crítica*. León, EDILESA.

Latour, B., (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la Teoría del Actor-Red*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

Levitas, R., (1998). *The inclusive society? Social exclusion and new labour*. Londres, Macmillan Press.

Lucchini, R., (1997). *Sociología de la supervivencia. El niño y la calle*. México, Universidad de Fribourg y UNAM Campus Iztacala.

Lunch, N. y C. Lunch, (2006). *Una mirada al Video Participativo. Manual para actividades de campo*. Oxford, InsightShare.

Maidier, M., (2015). *Patrimonio y Derechos Humanos. Una mirada desde la participación y el*

género en el trabajo de Naciones Unidas en patrimonio cultural. Cuadernos de trabajo No. 2, Bilbao, UNESCO Etxea.

Makowski, S., (2008). “Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de calle. Elementos para repensar las formas de intervención” en *Fundación Pro Niños* [En línea]. Ciudad de México, Editorial Lenguaraz, disponible en: <http://www.proninosdelacalle.org.mx/descargables/publicaciones/situaciones-de-la-calle.pdf> [Accesado el día 13 de julio de 2020].

Makowski, S., (2010). *Jóvenes que viven en la calle*. México, Siglo XXI/UAM-I.

Makowski, S., (2015). “Ciudadanos Invisibles” en *DFensor* [En línea]. No. 6, pp. 25-29, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34803.pdf> [Accesado el día 13 de julio de 2020].

Márquez, J., (2000). “La mirada, los museos y la memoria” en *Correo del maestro*. Número 54, pp. 16-23.

Martínez, P., (2006). “Relación de la Educación Popular con la educación para el desarrollo” en Boni, A. y A. Pérez-Foguet (coords.), *Construir la Ciudadanía Global desde la universidad*. Barcelona, Intermón Oxfam y Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.

Mejía, M. R. y M. Awad, (2000). *Pedagogías y metodologías en Educación Popular. La negociación cultural: una búsqueda*. La Paz, CEBIAE.

Mejía, M. R. y M. Awad, (2003). *La Educación Popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá, Ediciones Aurora.

Melé, P., (2006). *La producción del patrimonio urbano*. México, Centro de Investigaciones y

Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Mendoza, J., (2014). "La configuración de la memoria colectiva: los artefactos. Por caso, la escritura y las imágenes" en *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, número 3, pp. 103-119.

Mörsch, C., (2009). "At a crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction and Transformation" en *Documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project*. Zúrich, IAE publication.

Mörsch, C., (2012). "Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica" en Collados, A. y J. Rodrigo (eds.), *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada, Centro José Guerrero, Diputación de Granada.

Mosco, A., (2018). *Curaduría interpretativa, un modelo para la planeación y desarrollo de exposiciones*. Ciudad de México, Publicaciones ENCRyM.

Muñoz, D. A., (2005). "El sujeto y el lenguaje: una aproximación a la psicología colectiva" en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [En línea]. Número 15, pp. 1-13, Chile, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220464007.pdf> [Accesado el día 10 de agosto de 2020].

Muñoz, D. A., (2017). "La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire" en *Revista Kavilando* [En línea]. Vol. 9, número 1, pp. 26-41, Colombia, disponible en: <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193/167> [Accesado el día 10 de agosto de 2020].

Navarro, O. y C. Tsagaraki, (2009-2010). "Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica" en *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*. Número 5-6, pp. 50-57.

Padró, C., (2003). "La museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio" en Lorente, J.P.; Alamazán, T. y D. Vicente, *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Pérez, J. A., (2000). "Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias" en VV.AA., *La escuela intercultural*. Granada, Consejo Escolar de Andalucía.

Peris, J. y P. Herrera, (2014). *Técnicas básicas de investigación cualitativa*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Plush, T., (2012). "Fostering Social Change through Participatory Video: A Conceptual Framework" en Milne, E. J.; Mitchell, C. y N. De Lange (eds.), *Handbook of participatory video*. Lanham, AltaMira Press.

Pratt, M. L., (1992). *Imperial Eyes: Studies in Travel Writing and Transculturation*. Londres, Routledge.

Quintana, J. M., (1986). "La animación sociocultural en el marco de la educación permanente" en *Fundamentos de Animación Socio-cultural*. Madrid, Narcea.

Radley, A., (1990). "Artefactos, memoria y sentido del pasado" en Middleton, D. y D. Edwards (comps.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, Paidós.

Rodrigo, J., (2007). "Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades" en Fernández, O. y V. del Río (eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid, Museo Patio Herreriano / Caja España Obra Social.

Rodrigo, J., (2007). *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología*. Palma de Mallorca, Es Baluard Museu d'Art Contemporani.

Rodrigo, J., (2012a). "De las políticas de acceso a las políticas en red. Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos" en *Revista Museos*. Número 31, pp. 76-87.

Rodrigo, J., (2012b). "Las pedagogías colectivas como trabajo en red: itinerarios posibles" en Collados, A. y J. Rodrigo (eds.), *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada, Centro José Guerrero, Diputación de Granada.

Rodrigo, J. y A. Collados, (2015-2016). "Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto" en *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales Museos.es*. Número 11-12, pp. 25-38.

Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García, (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, Aljibe.

Runesson, K., (2008). "Un enfoque de la cultura basado en los derechos: Los museos como actores del cambio social" en *Quaderns de la Mediterrània*. Número 10, pp. 391-393.

Santacana, J. y J. Hernández, (2006). *Museología crítica*. Gijón, Trea.

Sepúlveda, T. et al., (2006). "Museologías sociales en Chile: los casos de Curarrehue y San Pedro de Atacama", en Vieregg, H. et al. (eds.), *Museología: un campo del conocimiento. Museología e Historia*. ICOFOM Study Series, número 35, Alemania-Argentina, ICOFOM.

Taylor, S. J. y R. Bodgan, (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Torres, A., (2007). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela: Dirección General de Producción y Recreación de Saberes.

Toscana, A. y A. Villaseñor, (2018). "La configuración del paisaje de Tlatelolco, Ciudad de México" en *Estudios socioterritoriales: Revista de geografía*. Número 23, pp. 137-153.

Trilla, J., (1997). "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural" en *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

Úcar, X., (1995). "Los programas de Animación Sociocultural" en *Claves de Educación Social*. Número 1, pp. 32-38.

UNAM, (2012). "Centro Cultural Universitario Tlatelolco" en *Dirección General de Planeación, UNAM* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2012/PDF/8.14-CCUT.pdf> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

UNAM, (2019). *Poblaciones callejeras en la Ciudad de México. Ciudadanía y derecho a la identidad legal*. Ciudad de México, Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM.

UNESCO, (1972). "Resoluciones" dictadas durante la *Mesa Redonda: La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*, ICOM Chile, Santiago de Chile, 31 de mayo de 1972.

Valles, M. S., (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis S.A.

Vivir en Tlatelolco, (2013). "Mapa de Tlatelolco" en *Flickr* [En línea]. Ciudad de México, disponible en: <https://www.flickr.com/photos/vivirentlatelolco/8758654618> [Accesado el día 9 de julio de 2020].

White, S. A., (2003). *Participatory video. Images that transformer and empower*. Ithaca, Cornell University: Sage Publications.

Wright, S., (2015). "El museo 3.0" en Barenblit, B.; Enguita, N. y Y. Romero (eds.): *El museo en futuro. Cruces y desvíos. Actas Encuentro ADACE 2013*. Madrid, Asociación de Directores de Arte Contemporáneo de España.

NÚMEROS PUBLICADOS

1. *Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder*. Rosemary McGee.
2. *El poder en espacios participativos de gobernanza local: los Conselhos Municipais de Auscultação e Concertação Social de Angola*. Andrés Hueso González.
3. *Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español*. Alejandra Boni, Jordi Peris, Andrés Hueso, Míriam Acebillo, Rosemary McGee, Carola Calabuig.
4. *El Almanario: metodología de autogestión comunitaria de proyectos y su capacidad para mitigar las desigualdades de género en comunidades indígenas y rurales de Guatemala*. Estela López Torrejón.
5. *Explorando la incorporación de la complejidad y el poder en la teoría y práctica del desarrollo desde las cuestiones del cambio social*. Sergio Belda Miquel.
6. *El Enfoque Almanario como catalizador para el desarrollo de las capacidades colectivas y el fortalecimiento de la agencia fuerte. Estudio de caso en el contexto indígena de Sipacapa (Guatemala)*. Sarai Fariñas Ausina.
7. *Marco teórico para la exploración de conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque Basado en Derechos en organizaciones de cooperación al desarrollo y acción social*. Sergio Belda Miquel, Alejandra Boni Aristizábal, Jordi Peris Blanes.
8. *Potenciando las capacidades para el cambio social emancipatorio. Estudio de caso del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia*. Lucía Terol Hurtado.
9. *Análisis de proyectos de electrificación rural utilizando el enfoque de capacidades. Estudio de cuatro comunidades en Cajamarca, Perú*. Pau Lillo Rodrigo.
10. *Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades*. José Javier Sastre Aparisi.
11. *Campaña Pobreza Cero: discurso y acciones en un contexto de transformación. Estudio de caso en Valencia*. Carmen Soven Larios.
12. *¿Integrantes o integrados? El caso de los refugiados africanos en México desde un enfoque intercultural*. Teresa Escrich Gallardo.
13. *Crisis en la cooperación valenciana: un análisis desde la legitimidad organizacional*. Iria Souto Salom.
14. *Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales. La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa, Nicaragua*. Marga Bosch Ortega.

15. *La trabajadora en la defensa de sus derechos laborales: estudio de casos en el sector de la confección en Tánger*. Marta Artero Fullana y Félix Lozano Aguilar.
16. *El vídeo documental como herramienta para el cambio social. Análisis del discurso fílmico del proyecto ARTXIVIU de la Fundación Assut*. Julia Matos Astorgano.
17. *La Economía Solidaria, un proyecto integral de transformación social que nace de la construcción colectiva de saberes. Análisis de prácticas en México, desde el enfoque de Sistematización de Experiencias*. Sergio Pérez Medina.
18. *¿Nuevos discursos y nuevas prácticas en la cooperación al desarrollo? Análisis crítico de la Planeación con Sujeto de UCIRed, México*. Pilar García Navarro
19. *Bailando con el deseo. Algunas claves para incorporar la diversidad sexual y de género en las ONGD*. Fernando Altamira Basterretxea
20. *Cambios en las dinámicas de poder en mujeres indígenas: análisis crítico de proyectos de desarrollo del Programa de Pequeñas Donaciones en Guatemala*. Lucas Sebastián de Erice Aranda.
21. *Resistencia de los pueblos indígenas mayas ante la deforestación en Guatemala. Una reflexión de cuatro experiencias en términos decoloniales*. Yulissa Jackeline Castañeda Sifuentes
22. *¿Cómo avanzar hacia una cooperación subestatal más transformadora? Estudio de caso de tres políticas autonómicas del Estado español*. Javier Esteban Gajero
23. *Aprendizaje experiencial en la educación superior: más allá del aula. Experiencias en el Consejo de Representación Estudiantil de la Universidad del Estado Libre (Sudáfrica) desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano*. Carlos Delgado Caro
24. *La otra mirada: Un acercamiento al Observatorio de Comunicación con Enfoque de Género de la Corporación Amiga Joven (Colombia)*

LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO

En los *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, se publican periódicamente trabajos realizados por profesores, estudiantes y profesionales vinculados al Máster en Cooperación al desarrollo. El objetivo es contribuir a la difusión de nuevas ideas y promover el debate en el campo del desarrollo y la cooperación internacional.

Los números publicados pueden encontrarse en:

<http://mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-y-de-investigacion/>

