

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO
GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

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

AUTORA:

CLARA SERENA MILLÁN

DIRECTORA:

CAROLA CALABUIG TORMO

9 DE SEPTIEMBRE DE 2020

14.986 PALABRAS

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

RESUMEN

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; donde la autora tuvo la oportunidad de acompañar y apoyar diversas acciones y proyectos que promueve el Departamento de Mediación Educativa.

En consonancia con su objetivo estratégico número 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”* (CCUT, s.f. c.) –, el área de Mediación Educativa, en colaboración con la Fundación Pro Niños de la Calle, diseñó la primera intervención del Centro desarrollada con niños y jóvenes en situación de calle de la comunidad más inmediata. Durante los meses de septiembre de 2019 a febrero de 2020, se desarrollaron una serie de actividades y procesos participativos con el objetivo de que este colectivo específico pudiera concebir el CCUT como un espacio habitable, amigable, donde se sintieran seguros, escuchados y reconocidos, y desde donde visibilizar su identidad, sus experiencias, su perspectiva sobre su contexto y su realidad.

A partir de esta intervención de desarrollo, en la cual la autora tuvo la oportunidad de colaborar activamente, a lo largo del TFM se lleva a cabo una reflexión crítica sobre cómo la visión ético, político y pedagógica que persigue el CCUT a la hora de implementar proyectos al servicio de la comunidad más inmediata, sigue o no, y en qué medida, los axiomas de la museología crítica. En concreto, se examinará si el Departamento de Mediación Educativa ha diseñado y ejecutado la intervención con los jóvenes en situación de calle en sintonía con los fundamentos de la Educación Popular planteados por Paulo Freire, propuesta pedagógica coherente con los rasgos que deben guiar las prácticas socioeducativas desarrolladas por los museos desde la perspectiva de la museología crítica; y de qué manera esta pedagogía crítica ha contribuido a fomentar el desarrollo, la inclusión y la participación social de este colectivo en la construcción cultural e identitaria personal y colectiva.

Esta investigación es de tipo constructivista-interpretativista, por lo que la metodología utilizada es cualitativa, analizando la información generada a través de dos procesos participativos y datos recolectados mediante diferentes técnicas: entrevistas semi-estructuradas, análisis documental, revisión bibliográfica y observación participante.

Finalmente, con este análisis crítico se pretende mostrar cómo este tipo de intervenciones se constituyen como micro-universos complejos que poco a poco revelan en su acción otras formas de generar, mediar y producir conocimientos y cultura desde los museos. 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. Sin embargo, como se evidencia en el presente trabajo, estas intervenciones no pueden resultar puntuales, minoritarias o anecdóticas dentro de la arquitectura de trabajo de la propia institución. 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.

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

ÍNDICE

MEMORIA

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	6
1.1. Introducción	6
1.2. Justificación	7
1.3. Objetivos y preguntas de investigación.....	8
2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN Y SU CONTEXTO.....	10
2.1. Antecedentes y contexto de la intervención.....	10
2.1.1. <i>El Centro Cultural Universitario Tlatelolco en Ciudad de México.....</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>El Departamento de Mediación Educativa del CCUT.....</i>	<i>14</i>
2.1.3. <i>Niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle en Ciudad de México.....</i>	<i>16</i>
2.1.4. <i>La Fundación Pro Niños de la Calle</i>	<i>19</i>
2.2. Descripción y desarrollo de la intervención	21
2.2.1. <i>Un acercamiento a la realidad de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle: formación y primera toma de contacto</i>	<i>23</i>
2.2.2. <i>Diseño y preparación de la intervención.....</i>	<i>24</i>
2.2.3. <i>Desarrollo y ejecución del taller</i>	<i>27</i>
2.2.4. <i>Resultados del taller</i>	<i>29</i>
2.2.5. <i>Un vínculo a futuro: estado actual de la intervención.....</i>	<i>29</i>
3. ENFOQUE TEÓRICO.....	31
3.1. La museología crítica	31
3.1.1. <i>Los museos como agentes de inclusión y transformación social</i>	<i>31</i>
3.1.2. <i>Un instrumento de acción socioeducativa en el ámbito museístico: la mediación</i>	<i>32</i>
3.2. El concepto de Educación Popular como práctica libertadora propuesto por Paulo Freire	32
3.2.1. <i>Fundamentos de la Educación Popular.....</i>	<i>33</i>
3.3. A modo de síntesis: marco teórico conceptual	34
4. METODOLOGÍA	36
4.1. Paradigma y tipo de investigación	36
4.2. Estrategia metodológica: facilitación de un proceso participativo	37
4.2.1. <i>El Vídeo Participativo.....</i>	<i>38</i>

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

4.2.2.	<i>El uso del objeto y el testimonio como vehículos de construcción de narrativas alternativas y de configuración cultural e identitaria.....</i>	41
4.2.3.	<i>La observación participante</i>	42
4.3.	Otras técnicas de recogida de información complementaria.....	44
4.3.1.	<i>Análisis documental.....</i>	44
4.3.2.	<i>Revisión bibliográfica.....</i>	45
4.3.3.	<i>Entrevistas semi-estructuradas.....</i>	46
5.	ANÁLISIS Y RESULTADOS	47
5.1.	Evidencias y resultados desde la Educación Popular como fundamento pedagógico del trabajo de mediación educativa.....	47
5.1.1.	<i>Lectura crítica del orden social vigente y del papel de la educación en museos</i>	47
5.1.2.	<i>Los sectores populares, sujetos protagonistas de su propia emancipación.....</i>	48
5.1.3.	<i>Pensamiento crítico.....</i>	48
5.1.4.	<i>Educación a través del diálogo y el reconocimiento del otro.....</i>	49
5.1.5.	<i>Uso de metodologías coherentes: participativas, activas y dialógicas.....</i>	50
5.1.6.	<i>Intencionalidad política transformadora de la educación.....</i>	52
5.1.7.	<i>Educación como práctica política.....</i>	53
5.2.	Reflexiones desde la museología crítica.....	53
5.2.1.	<i>El CCUT como zona de contacto.....</i>	54
5.2.2.	<i>El CCUT como agente de inclusión y transformación social</i>	55
5.2.3.	<i>La vinculación del CCUT con la comunidad local: la Teoría del Actor-Red</i>	57
5.3.	Reflexión sobre las limitaciones y cuestiones éticas	59
6.	CONCLUSIONES.....	61
7.	RECOMENDACIONES.....	63
7.1.	Recomendaciones dirigidas al Centro Cultural Universitario Tlatelolco y, por extensión, a otros museos e instituciones culturales	63
7.2.	Recomendaciones dirigidas a la Fundación Pro Niños de la Calle y, por extensión, a otros colectivos, organizaciones y agentes sociales	65
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	67

ANEXOS

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

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de la ubicación de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco dentro de la CDMX	11
Figura 2: Mapa de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco	11
Figura 3: Mapa del entorno del Centro Cultural Universitario Tlatelolco	12
Figura 4: Líneas estratégicas de trabajo del CCUT	13
Figura 5: Organigrama del CCUT	14
Figura 6: Objetivos del Departamento de Mediación Educativa del CCUT	15
Figura 7: Principales problemáticas que enfrentan los NNA en situación de calle en CDMX	17
Figura 8: Datos sobre los NNA que viven en las calles de Ciudad de México en 2017	18
Figura 9: Transformaciones recientes en grupos de niños, niñas y jóvenes en situación de calle de la CDMX	19
Figura 10: Etapas el programa de atención <i>De la Calle a la Esperanza</i> de la Fundación Pro Niños	20
Figura 11: Programas de intervención de la Fundación Pro Niños de la Calle	20
Figura 12: Ubicación del Centro de Día de la Fundación Pro Niños de la Calle	21
Figura 13: Esquema temporal de las diferentes fases de la intervención desarrollada	22
Figura 14: Jóvenes del Centro de Día realizando su propio mural colectivo en el CCUT	23
Figura 15: Objetivos del proyecto del CCUT para niños y adolescentes en situación de calle	24
Figura 16: Diseño inicial del taller: explicación de los procesos, desglose de actividades y calendario	25
Figura 17: Miembros del equipo de mediación durante la formación sobre vídeo y lenguaje audiovisual	26
Figura 18: Primera sesión del taller, a la que acudieron únicamente cuatro jóvenes	27
Figura 19: Desarrollo y ejecución real del taller: cambios en las actividades y el calendario	28
Figura 20: Jóvenes en situación de calle y mediadores trabajando en equipo en el CCUT	29
Figura 21: Una de las propuestas para el diseño de la exposición temporal	30
Figura 22: Marco teórico conceptual	35
Figura 23: Características fundamentales del proceso de investigación participativo	37
Figura 24: Algunas ideas clave del proceso de Vídeo Participativo	38

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

Figura 25: Fases del Vídeo Participativo	39
Figura 26: Guion del Vídeo Participativo. Ejemplo de las secuencias propuestas por cada joven	40
Figura 27: Ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes	42
Figura 28: Codificación de los nombres de los participantes en el taller	43
Figura 29: Uno de los jóvenes del Centro de Día documentando mediante fotografías la actividad	44
Figura 30: Información detallada del análisis documental	45
Figura 31: Codificación y características de las entrevistas realizadas	46
Figura 32: Fragmento de la transcripción del proceso de creación colectiva del guion del VP	49
Figura 33: Ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes	51
Figura 34: Momento del rodaje de una de las escenas de N1m	52

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, 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 sólo 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 individuo 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).

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

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, México; 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 vivenciar en primera persona cómo esta institución ponía 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 primero 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.

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.

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

Por ello, la autora decide 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 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 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 (México) 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 ésta 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 éstas sean coherentes con los principios de la museología crítica.
- **OE3.** Entender qué dimensiones conforman el concepto de Educación Popular 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 Educación Popular 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 Educación Popular, como propuesta pedagógica coherente con las dimensiones que deben guiar las intervenciones socioeducativas implementadas por los museos para que éstas sean coherentes con los principios de la museología crítica?

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

- **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?

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

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN Y SU CONTEXTO

2.1. Antecedentes y contexto de la intervención

Este epígrafe es esencial para comprender cómo nace la intervención a analizar 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; el CCUT se 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).

² El CCUT cuenta con cuatro museos: el M68: Memorial del 68, 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.

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

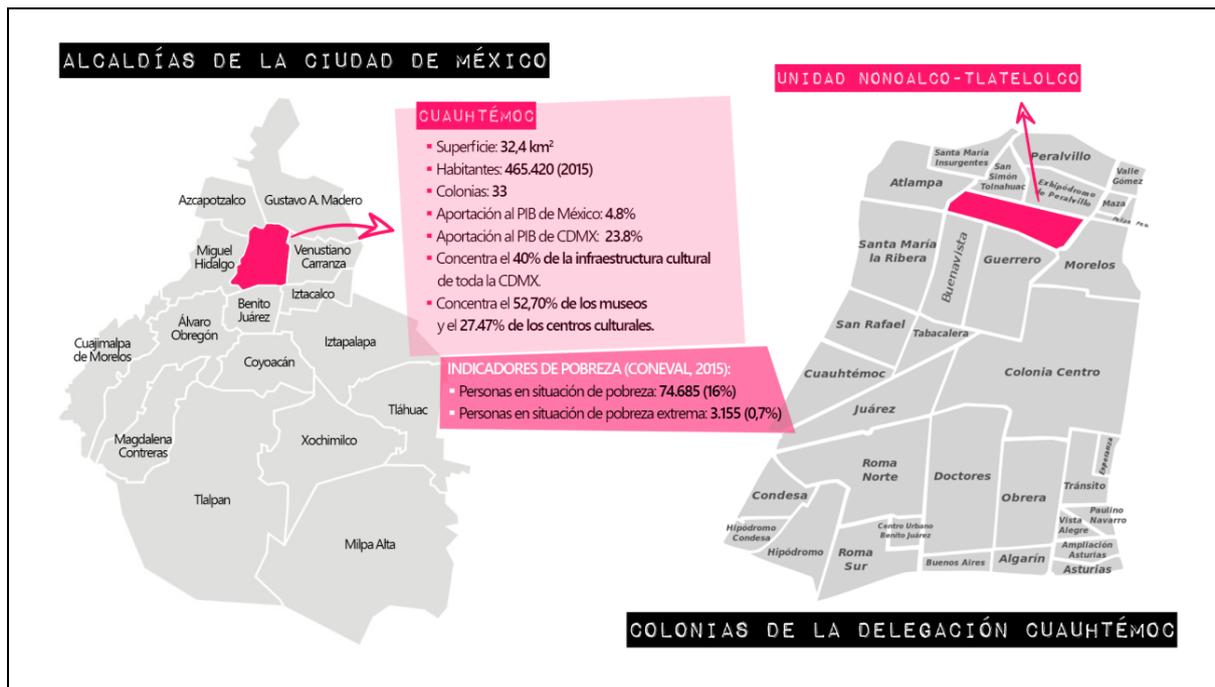


Figura 1: Mapa de la ubicación de la Unidad Habitacional Nonoalco-Tlatelolco dentro de la CDMX.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Cuauhtémoc (2016; 2018) y de CONEVAL (2015).

Uno de los elementos característicos del CCUT se refiere al espacio en el que 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).



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.).

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

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. 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, 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).

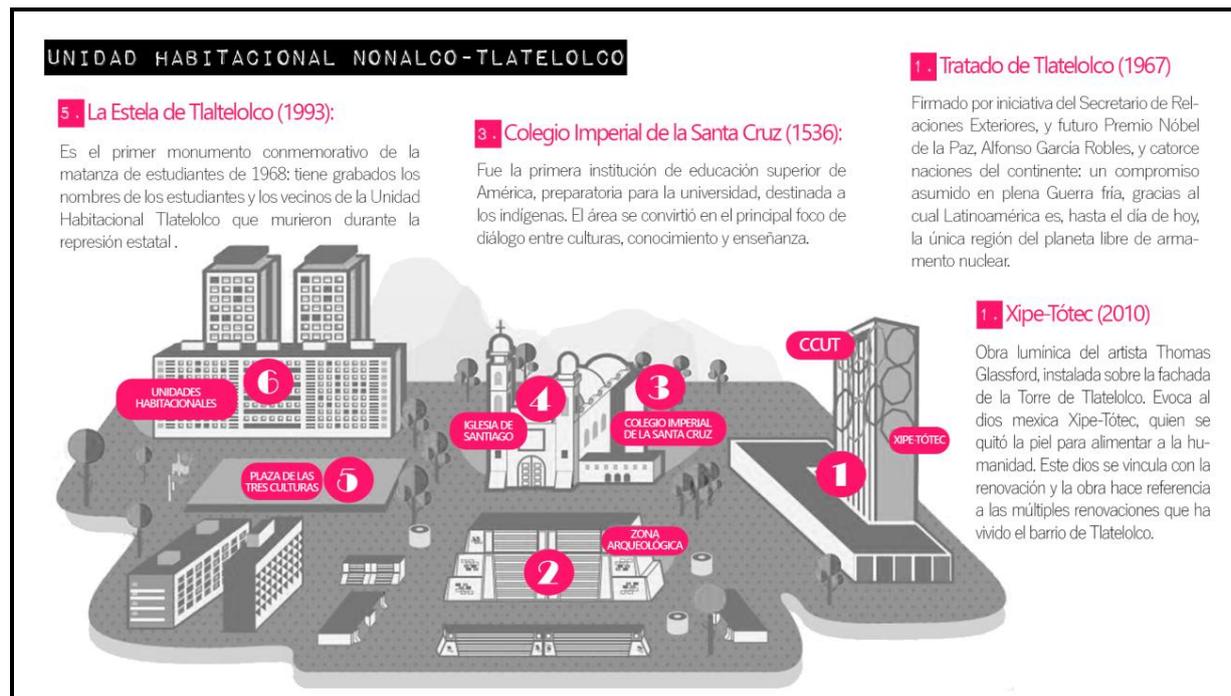


Figura 3: Mapa del entorno del Centro Cultural Universitario Tlatelolco.

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

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 Ciudad de México.

⁴ El actual entramado urbano fue construido durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos (1958 y 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 ésta lo más distintivo del paisaje de Tlatelolco y uno de los atractivos turísticos de la Ciudad de México (Figura 3).

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

Así, el trasfondo histórico-social de Tlatelolco constituye el fundamento esencial del CCUT: 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).



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 un agente de inclusión y transformación social.

2.1.2. El Departamento de Mediación Educativa del CCUT

Según la estructura interna del CCUT⁵ (Figura 5), dentro de la Subdirección de Vinculación y Comunidades, se encuentra el Departamento de Mediación Educativa: un espacio de investigación, diseño y aplicación de proyectos para vincular y relacionar al público con los acervos, 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 universitarios realizando el Servicio Social (prácticas académicas) o jóvenes que participan en algún programa gubernamental de formación y capacitación profesional.

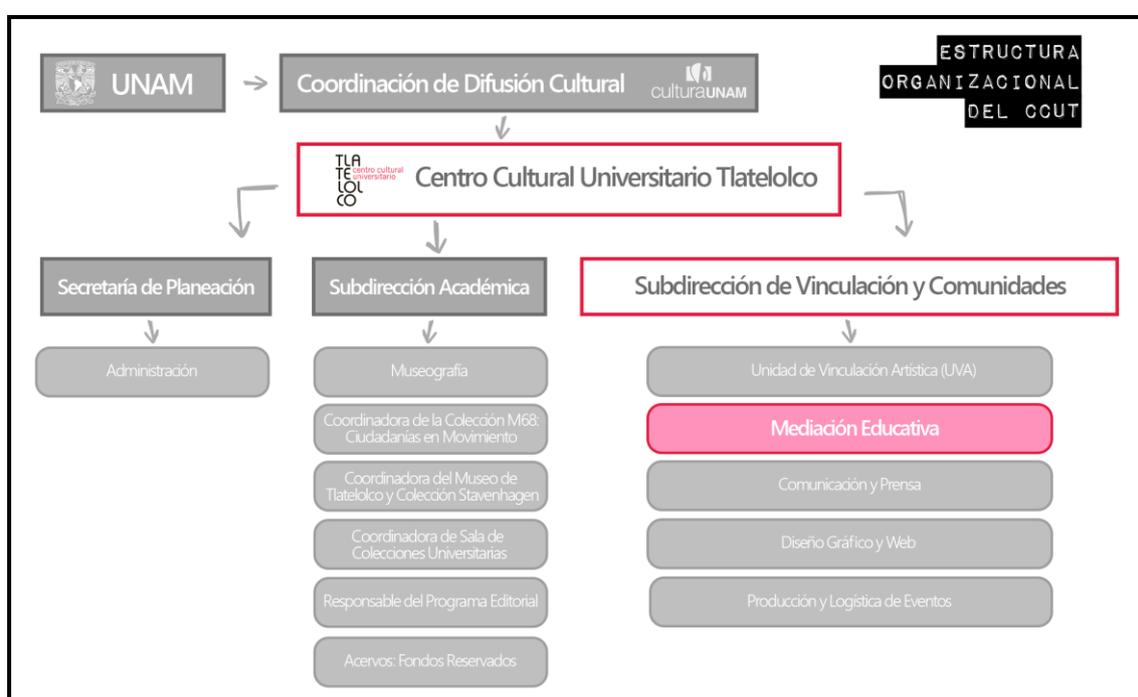


Figura 5: Organigrama del CCUT.

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

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 organizaciones de la sociedad civil, con la intención de generar alianzas (CCUT, s.f. d.).

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

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 DDH y el ejercicio de la ciudadanía (CCUT, s.f. c.).

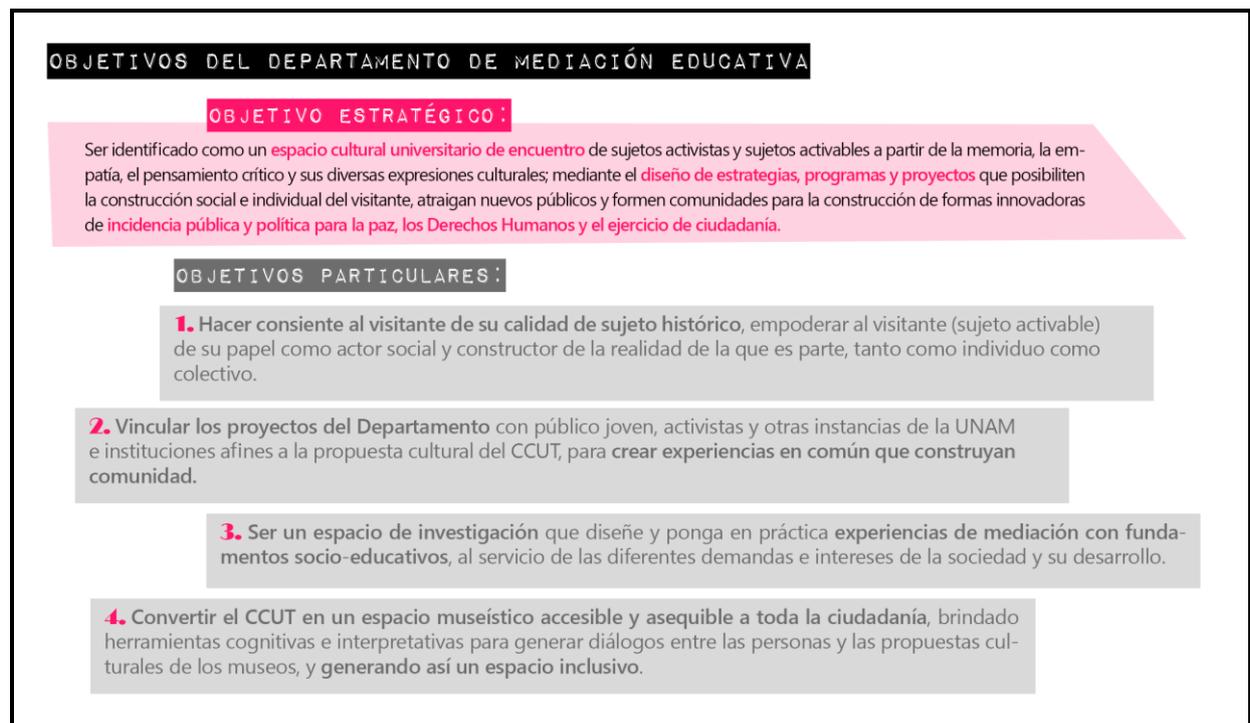


Figura 6: Objetivos del Departamento de Mediación Educativa del CCUT.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de 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.

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

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 jóvenes tienen contactos esporádicos o pasan algunas temporadas con su familia, alternando esta estancia con el paso por diversas instituciones y la calle (Lucchini, 1996).

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 los sumerge en una dinámica de desigualdad, limita el acceso a los derechos de los que son titulares y los acerca a redes sociales y prácticas que significan un riesgo para ellos, como el tráfico y consumo de drogas o la prostitución (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 ésta estrategias de supervivencia, hecho que los expone a distintos tipos de riesgos” (Forselledo, 2001).

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

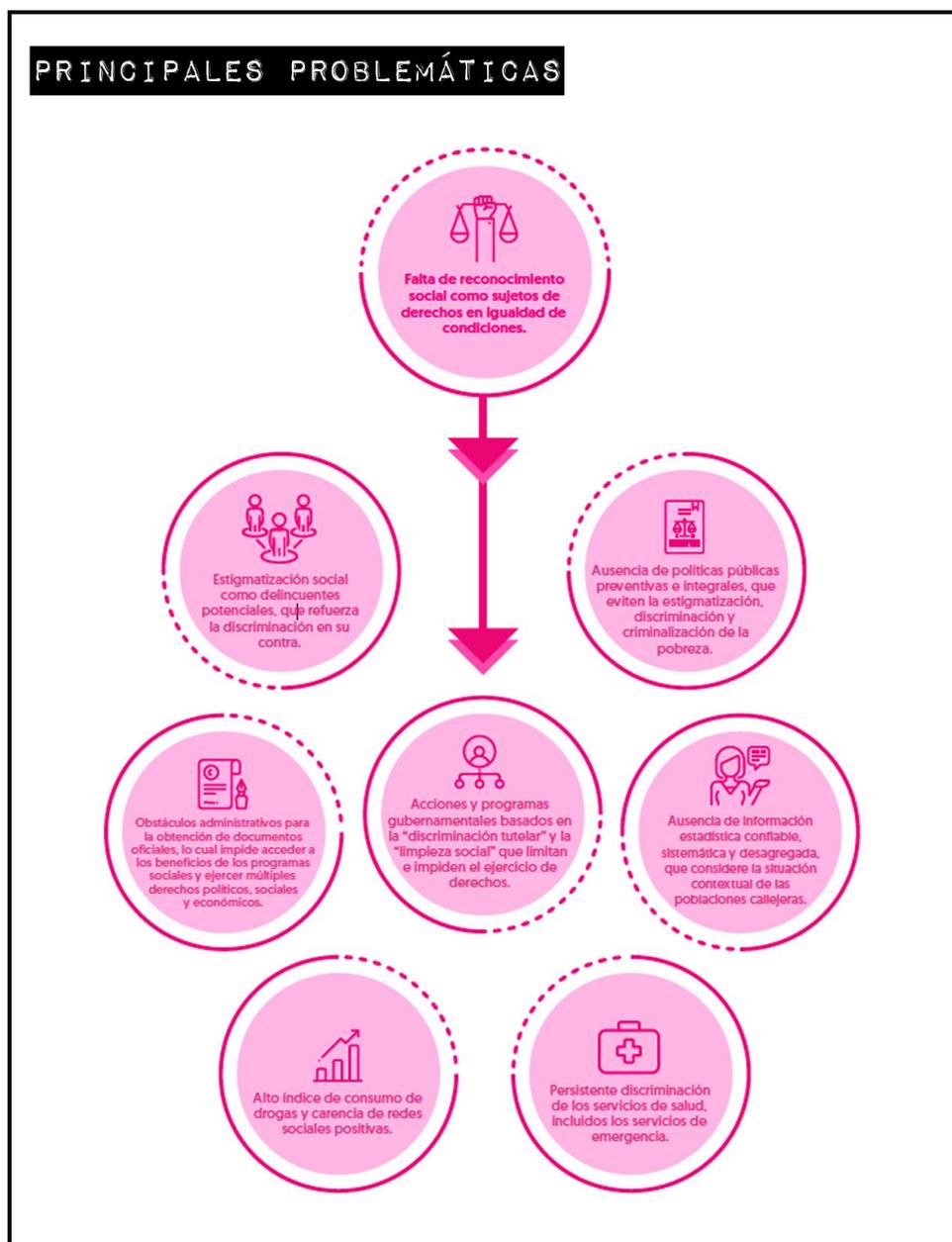


Figura 7: Principales problemáticas que enfrentan los NNA en situación de calle en CDMX.

Fuente: Elaboración propia a partir la imagen de UNAM (2019) y datos de CDHDF (2014).

En 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 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

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.

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

(Altamirano, 2018); de los cuales, el 42,5% se concentraba en la alcaldía de Cuauhtémoc, donde también se ubica el CCUT.

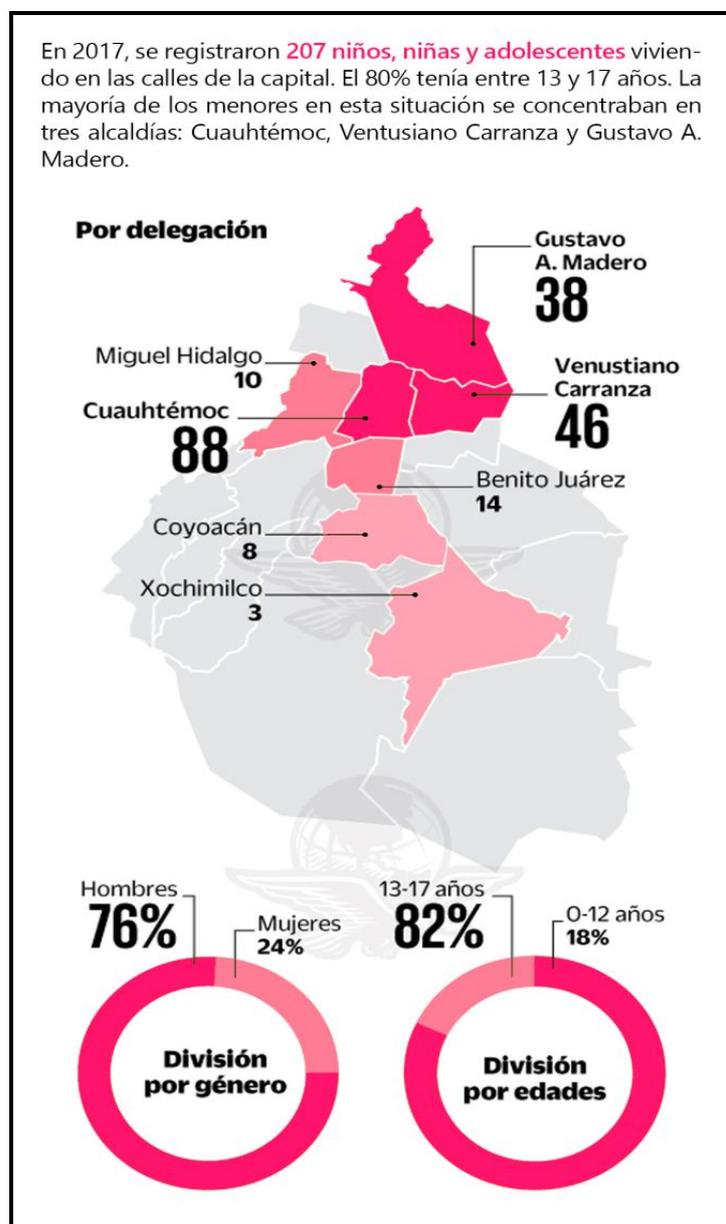


Figura 8: Datos sobre los NNA que viven en las calles de Ciudad de México en 2017.

Fuente: Elaboración propia a partir de la imagen de El Universal (2018) y datos de SEDESOL (2018).

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.

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

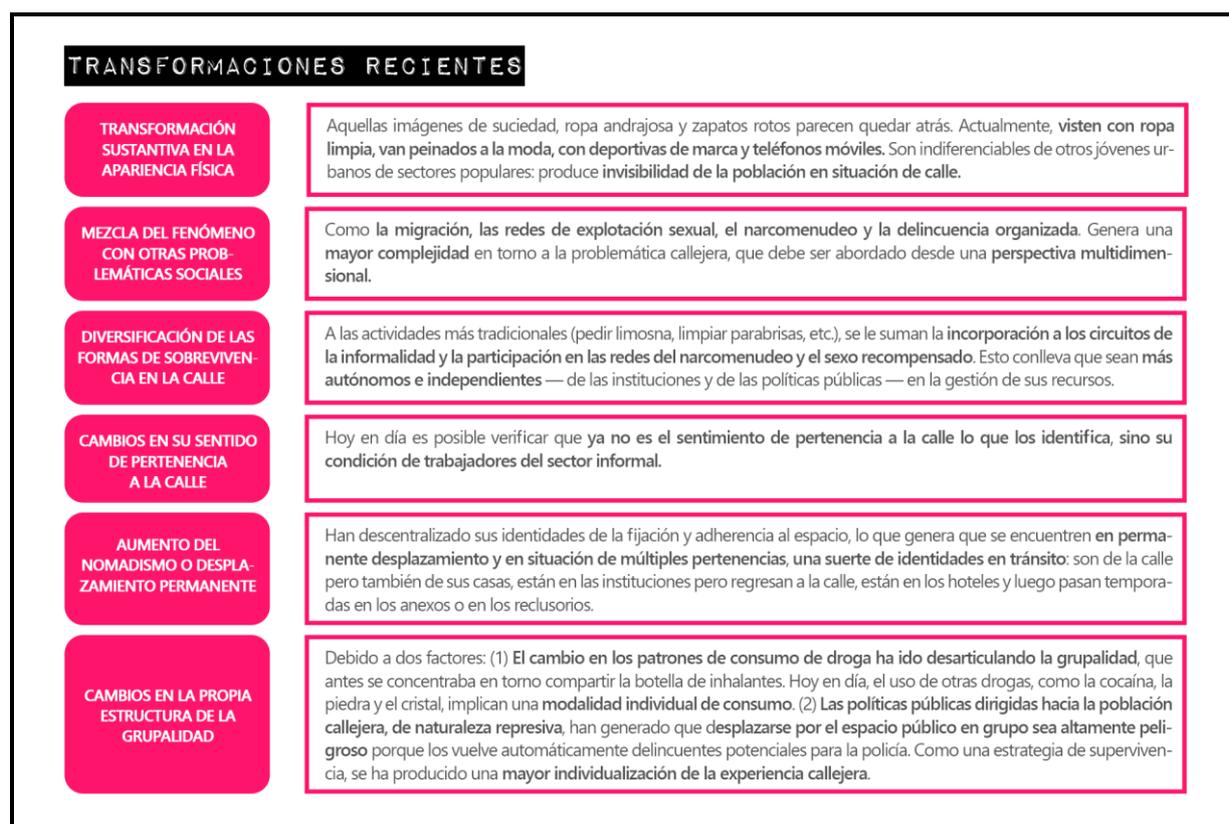


Figura 9: Transformaciones recientes en grupos de niños, niñas y jóvenes en situación de calle de la CDMX.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Makowski (2008).

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 9:00h a las 16:30h, de manera que niños y adolescentes 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 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 llevarlos a identificar su situación en calle como transitoria y tomar la decisión de dejar la calle en forma definitiva.

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



Figura 10⁸: Etapas el 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.).

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 de CDMX. Su modelo educativo 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).



Figura 11⁹: 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.).

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.

⁸ Se incluye una versión ampliada de la Figura 10 en el **Anexo 1**.

⁹ Se incluye una versión ampliada de la Figura 11 en el **Anexo 2**.

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

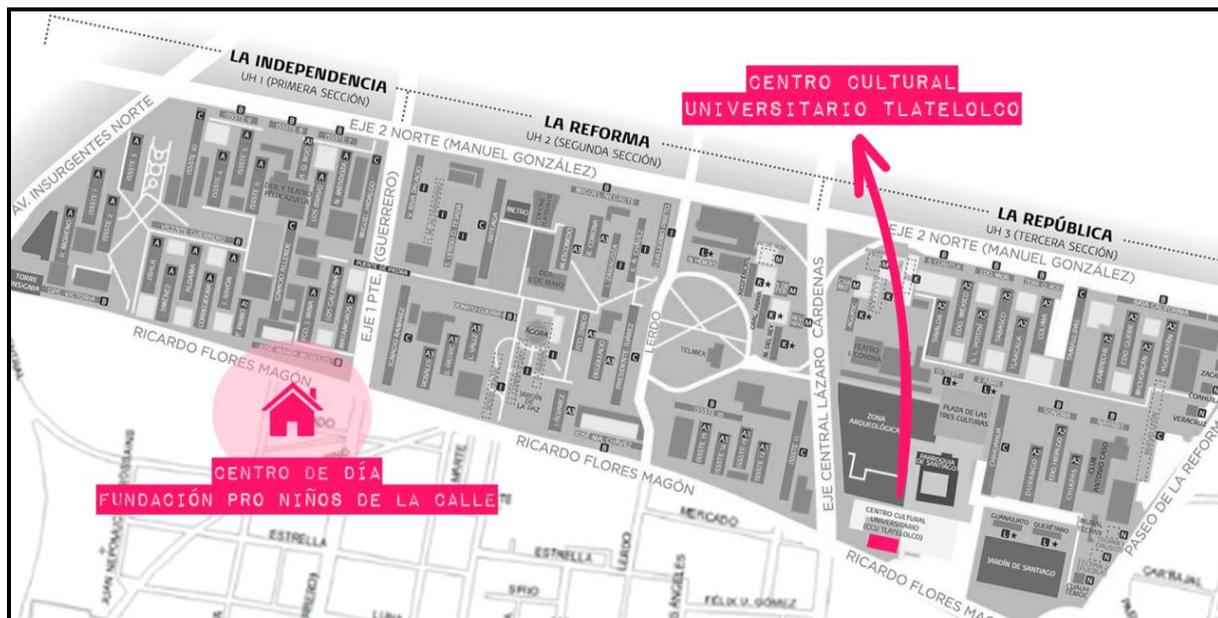


Figura 12: Ubicación del Centro de Día de la Fundación Pro Niños de la Calle.

Fuente: Elaboración propia a partir de la imagen de Vivir en Tlatelolco (2013).

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).

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

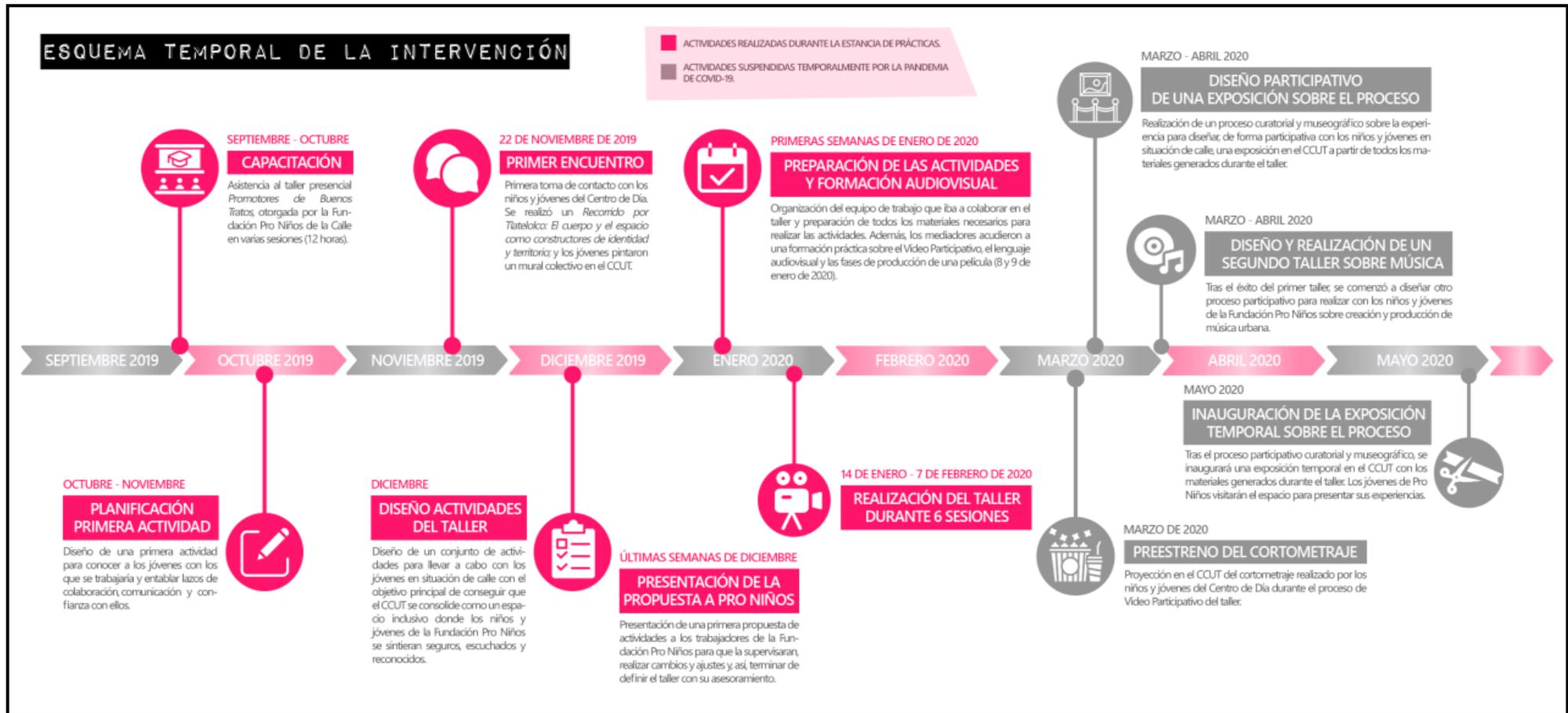


Figura 13: Esquema temporal de las diferentes fases de la intervención desarrollada.

Fuente: Elaboración propia.

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

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 Tlatelolco¹⁰, 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.



Figura 14: 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 sobre 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.

¹⁰ Para mayor información sobre la actividad, véase el **Anexo 3**, donde se adjunta el guion del *Recorrido por Tlatelolco: El cuerpo y el espacio como constructores de identidad y territorio*.

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

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 16), que se desarrollarían entre las últimas semanas de enero y las primeras de febrero de 2020¹¹.

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 15: Objetivos del proyecto del CCUT para niños y adolescentes en situación de calle.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del **Anexo 4**.

Así se diseñaron dos procesos participativos con sus respectivas actividades a lo largo de 8 sesiones de hora y media cada una (Figura 17).

¹¹ En el **Anexo 4** se adjunta el documento original de la propuesta del Proyecto del CCUT y la Fundación Pro Niños de la Calle para niños y adolescentes en situación de calle, con información más detallada de los diferentes procesos y sus actividades.

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

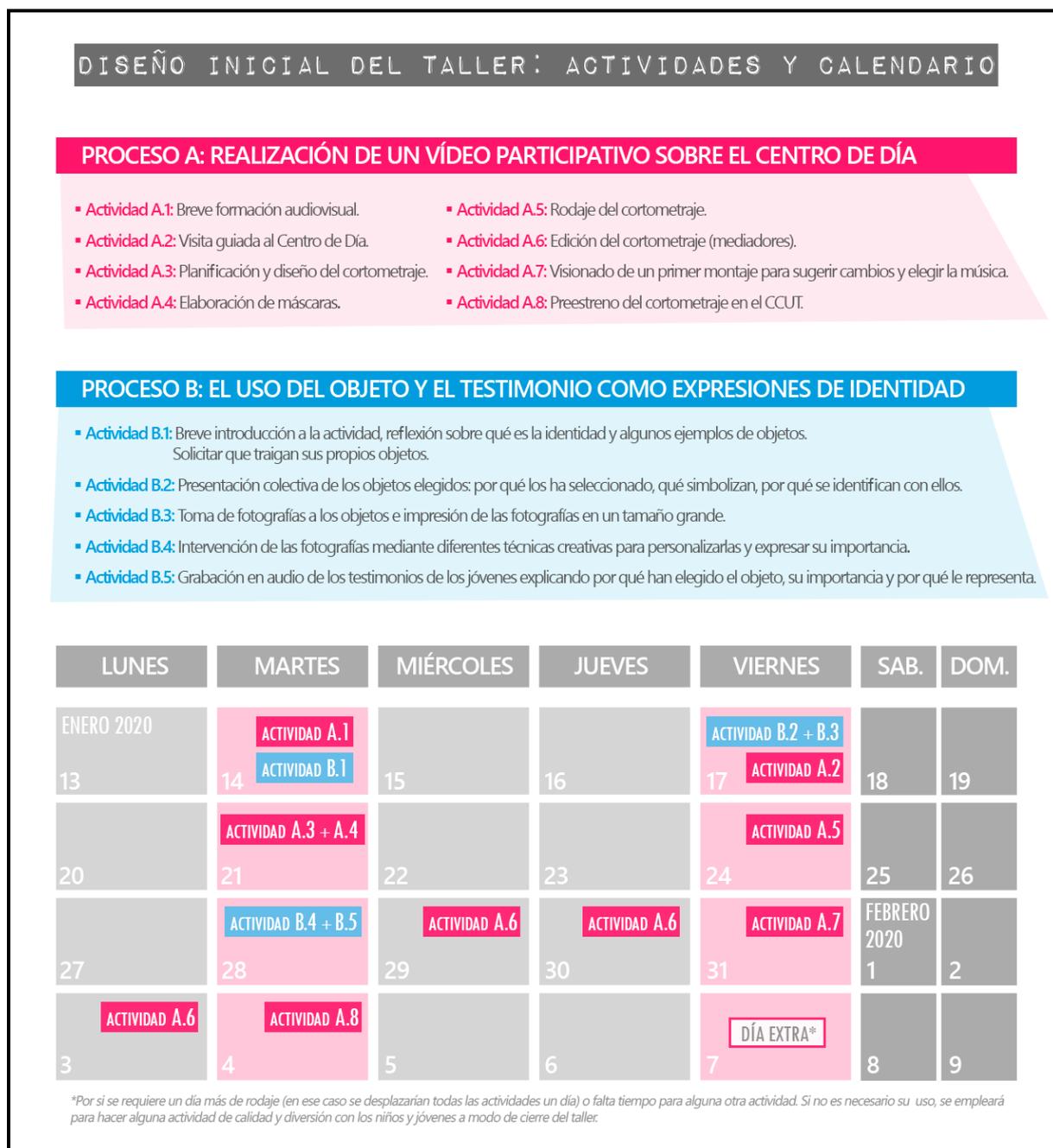


Figura 16: Diseño inicial del taller: explicación de los procesos, desglose de actividades y calendario.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del **Anexo 4**.

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

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 menores¹².

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 formación¹³ al equipo de mediación sobre Vídeo Participativo (VP), el lenguaje audiovisual, las fases de producción de una película o el uso del equipo técnico.



Figura 17: Miembros del equipo de mediación durante la formación sobre vídeo y lenguaje audiovisual.

Fuente: Clara Serena Millán (2020).

¹² 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).

¹³ Esta capacitación presencial se desarrolló en dos sesiones, de 4 horas cada una, los días 8 y 9 de enero de 2020.

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

2.2.3. Desarrollo y ejecución del taller¹⁴

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 Sesión 1 aparecieron únicamente 4 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 entre las actividades del proceso. En total, a lo largo del taller, se trabajó con 10 niños y adolescentes: 2 de ellos sólo acudieron a una sesión, 6 asistieron de forma más o menos constante a las diferentes sesiones y otros 2 se incorporaron en las dos últimas sesiones. Así, por ejemplo, el proceso de VP se desarrolló únicamente con 6 de los participantes.



Figura 18: Primera sesión del taller, a la que acudieron únicamente cuatro jóvenes.

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

¹⁴ En el **Anexo 5** se incluye una descripción detallada, sesión a sesión, del desarrollo del taller y sus respectivas actividades.

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

trabajo para la siguiente jornada, adaptando las actividades en función de cómo se iba desarrollando el taller¹⁵.

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 20).

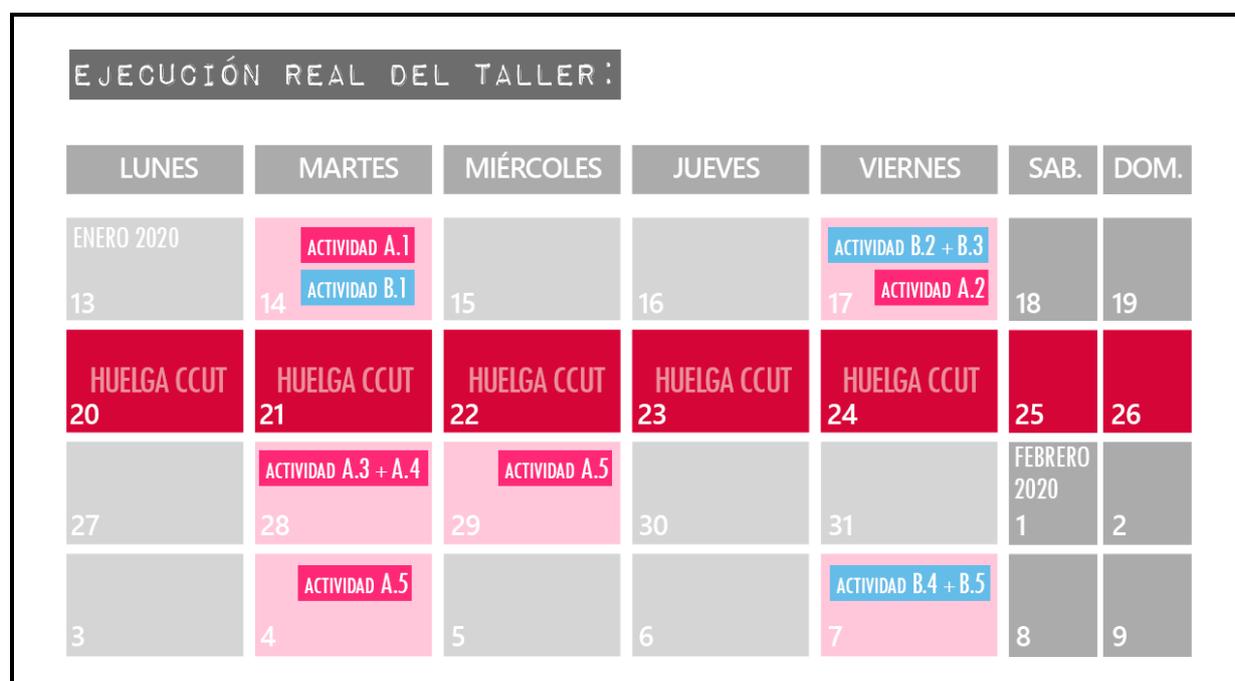


Figura 19: Desarrollo y ejecución real del taller: cambios en las actividades y el calendario.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del **Anexo 5**.

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 plateada 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, ha supuesto la suspensión temporal de este proyecto, quedando inconcluso.

¹⁵ Por ejemplo, tras la finalización de la Sesión 1, 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 6 mediadores que facilitarían el proceso a partir de ese momento. En el **Anexo 7** se adjunta la transcripción de esta reunión de evaluación a modo de ejemplo.

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

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 lugar a 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.



Figura 20: 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 curatorial¹⁶ de una exposición temporal en el

¹⁶ 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 y/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

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

CCUT con los objetos y productos creados por ellos mismos durante el taller. Ésta sería inaugurada en junio y se invitaría a los niños y adolescentes a presentarla y contar sus 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 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.

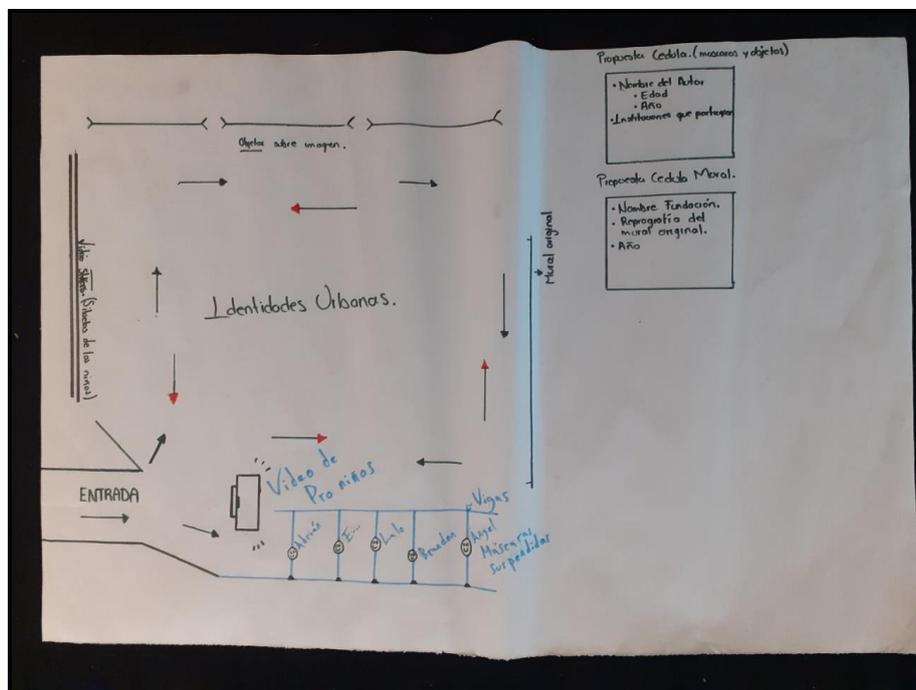


Figura 21: Una de las propuestas para el diseño de la exposición temporal.

Fuente: Alumnos del curso de Curaduría, Museografía Memoria del CCUT¹⁷ (2020).

derivados, con un sentido de comunicación-divulgación dirigida a los públicos, por medio de la interpretación de sus valores y significados.

¹⁷ 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 de 2020), 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 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, donde 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

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

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 nuevos marcos desde donde 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 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 (EP) 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 Educación Popular, ya que, durante las décadas

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

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 Popular¹⁸

Para Freire, la educación sólo 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 Educación Popular. Para el presente trabajo, se han escogido los siguientes fundamentos como núcleo común de elementos constitutivos que permiten conceptualizar la EP y que servirán de como categorías desde donde analizar la intervención llevada a cabo con los jóvenes en situación de calle:

- a)** Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- b)** Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- c)** Los sectores populares, sujetos protagonistas de su propia emancipación.
- d)** La Educación Popular 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.

¹⁸ En el **Anexo 11** del presente TFM se describen en profundidad cada uno de los fundamentos-pilares de la Educación Popular.

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

3.3. A modo de síntesis: marco teórico conceptual

La Figura 23 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 éstos 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 8 rasgos que deben caracterizar a 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 Educación Popular supone, en este análisis, una propuesta pedagógica desde donde analizar las prácticas educativas desarrolladas por el Departamento de Mediación del CCUT. Como se puede observar en la imagen, los 8 principios sobre los que se fundamenta la EP guardan muchas similitudes con las 8 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.

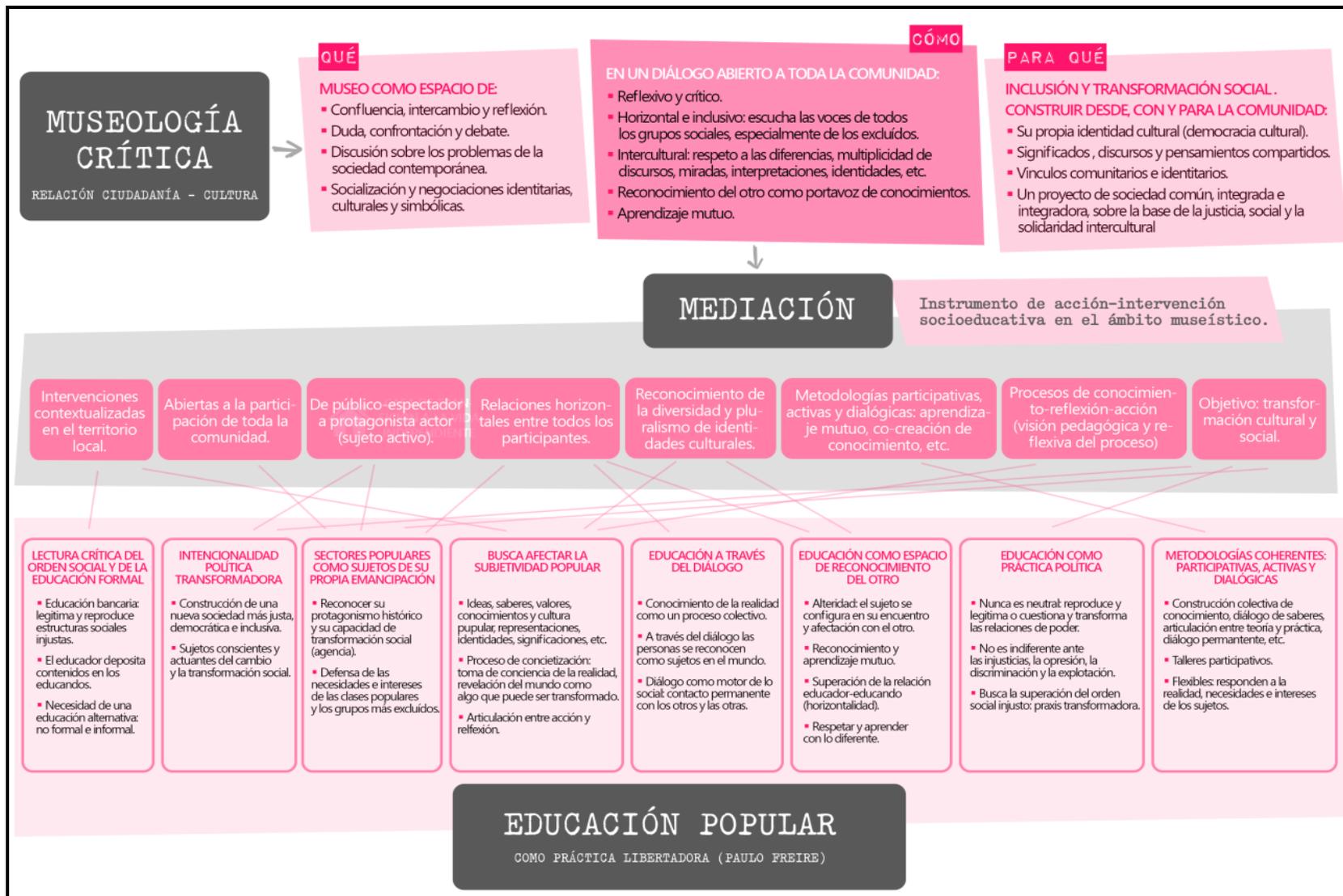


Figura 22: Marco teórico conceptual.

Fuente: Elaboración propia.

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 alrededor 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 del 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 construida por los significados de las personas, en base a su acción y a 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.

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

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 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 otorga las herramientas adecuadas a los individuos para que éstos puedan participar en la construcción del problema y en la elaboración de alternativas a este.

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.

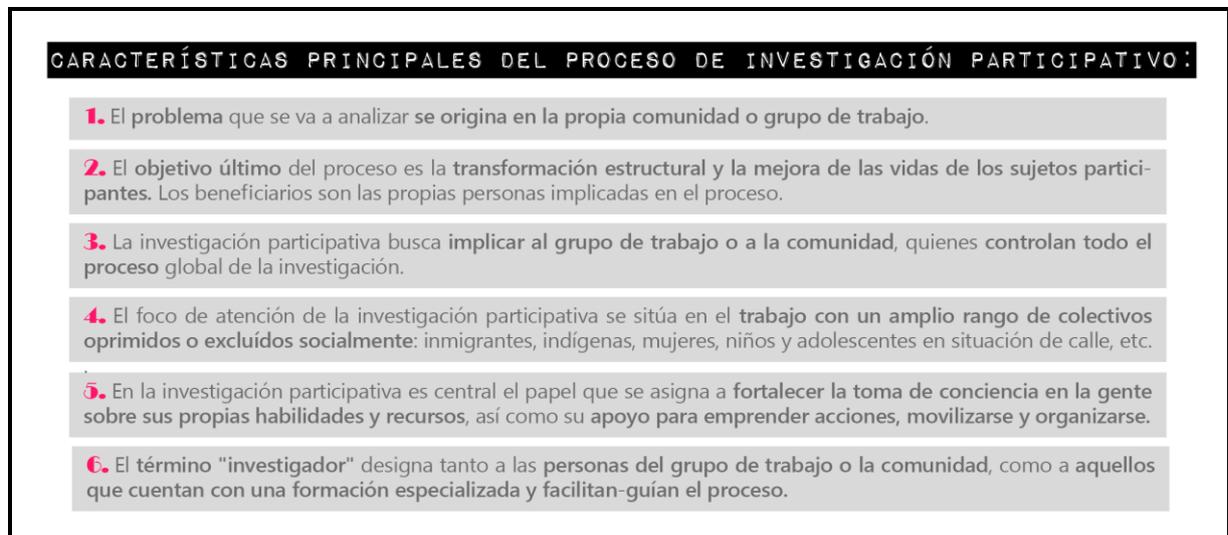


Figura 23: Características fundamentales del proceso de investigación participativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Hall y Kassam (1988, pp. 150-151).

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

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. 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.

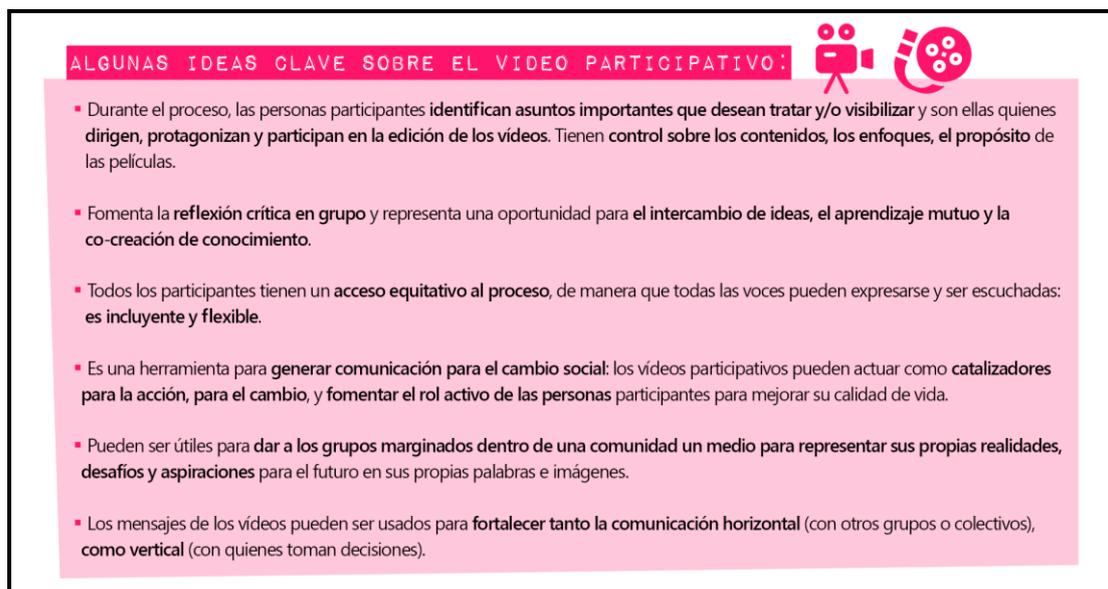


Figura 24: Algunas ideas clave del proceso de Vídeo Participativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Álvarez, Baena, Gisbert, Serena y Suárez (2019).

Así, las experiencias de VP pueden ir más allá de contar una historia a través de un cortometraje y constituirse como 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 26). Por esta habilidad para capturar la voz de la gente, especialmente la de los grupos excluidos y marginalizados (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.

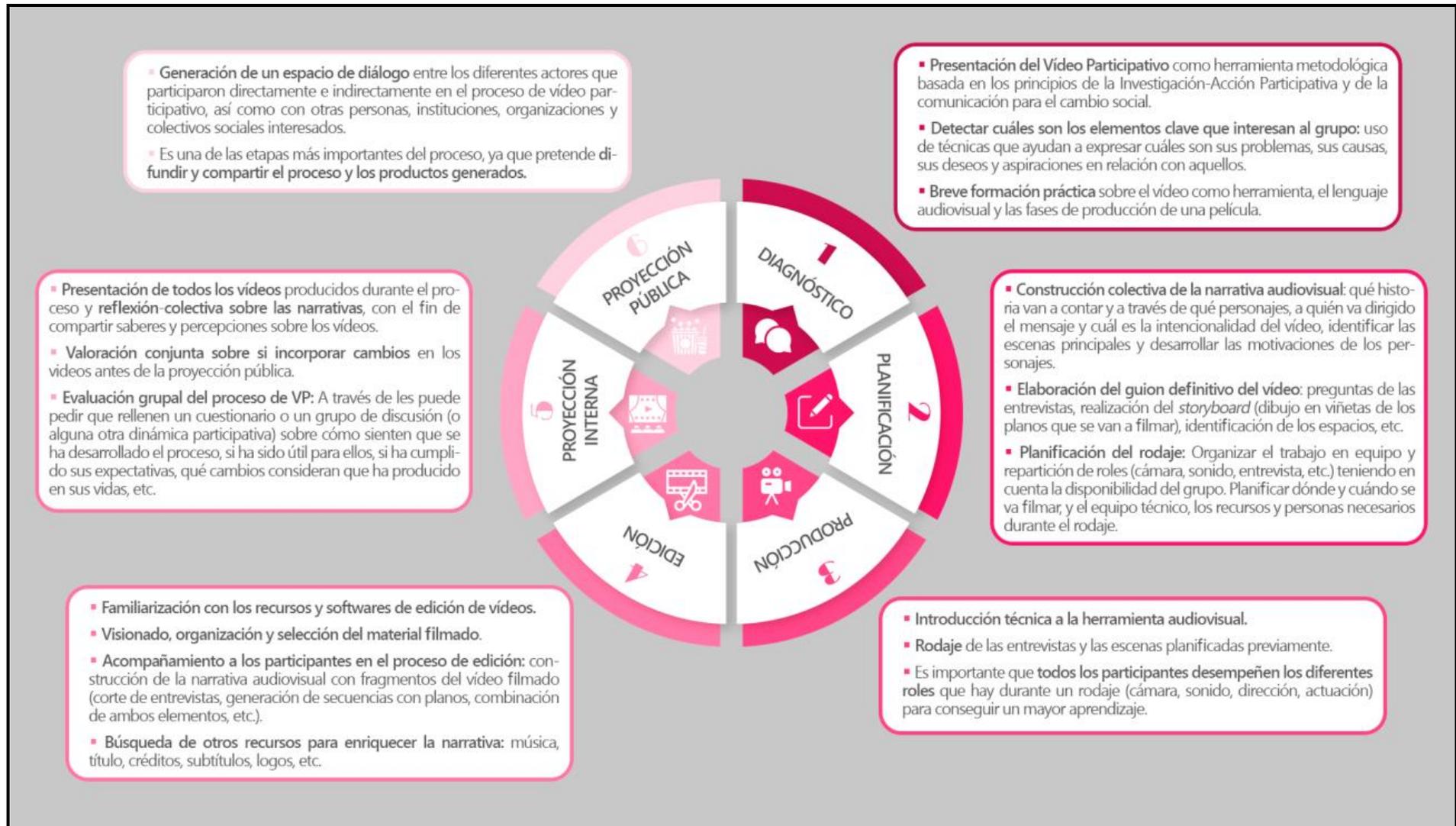


Figura 25: Fases del Video Participativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Boni, Leivas, Millán y López-Fogués (2016).

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

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 tenía muchos amigos.

Figura 26: Guion del Vídeo Participativo. Ejemplo de las secuencias propuestas por cada joven¹⁹.

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

¹⁹ Para más información sobre la codificación de los nombres de los participantes del proceso véase la *Figura 29: Codificación de los nombres de los participantes en el taller* en el **apartado 4.3.3.** del presente trabajo.

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

4.2.2. El uso del objeto y el 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 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 tiempo y espacio de una comunidad (Carnovale, Lorenz y Pittaluga, 2006).

Así, durante este proceso se acompañó a los jóvenes en la construcción colectiva de una narrativa museográfica, que se materializaría en una exposición, donde 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 creado²⁰.

²⁰ Los productos resultantes de este proceso, en el que participaron de diferente manera un total de 6 niños y adolescentes en situación de calle, se pueden encontrar recogidos en el **Anexo 10**.

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

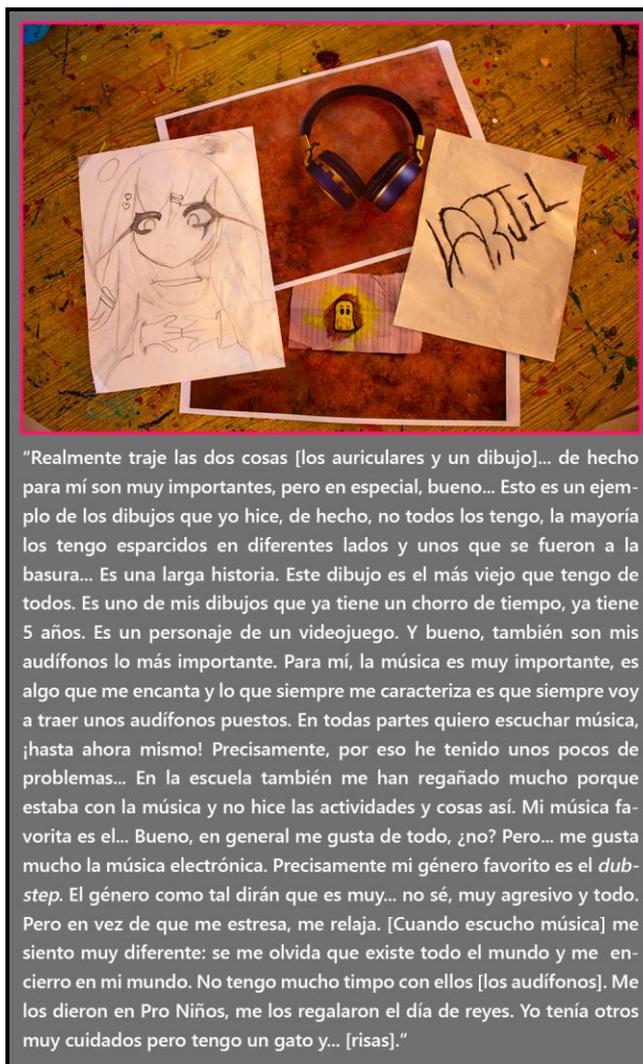


Figura 27: Ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.

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

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

desarrollado. También se incluyeron comentarios subjetivos, emitidos tanto por la autora como por los demás participantes, con valoraciones, sentimientos, interpretaciones o impresiones del proceso²¹.

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 discretamente para registrar las conversaciones, los debates y las reflexiones que surgían del grupo.

Tanto en el registro de notas como en las transcripciones²², 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

Figura 28: Codificación de los nombres de los participantes en el taller.

Fuente: Elaboración propia.

²¹ El resultado de la organización de las notas tomadas durante la observación participante se puede encontrar en el **Anexo 5**.

²² Las transcripciones de los fragmentos más relevantes de las conversaciones generadas durante los momentos de reflexión del taller, se pueden encontrar en los **Anexos 5, 6 y 7**.

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

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.



Figura 29: 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 hayan 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:

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

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

Figura 30: 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 Educación Popular, 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.

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

4.3.3. Entrevistas semi-estructuradas

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 semi-estructurada, 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 5 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

Figura 31: 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 ha llevado a cabo un análisis de la información recopilada empleando las categorías identificadas en el marco teórico relativas a museología crítica y la Educación Popular. Con ello, se ha pretendido 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 éstas 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 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 NNA 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*

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

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, en base a 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 (E3), *“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.”*

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 (E4), 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.”*

Este proceso de conocimiento-reflexión-acción se puede identificar claramente en el momento de creación colectiva del guion del VP (Figura 33), cuando los jóvenes decidieron realizar un cortometraje donde, a partir de la reflexión sobre su experiencia en la calle y su llegada al Centro de Día, pudieran mostrar a otros niños 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 NNA en situación de calle.

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

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 vídeo.

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 vídeo y decidan cambiar su situación? ¿O qué queréis conseguir con el vídeo?

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, sí, 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.

Figura 32: Fragmento de la transcripción del proceso de creación colectiva del guion del VP.

Fuente: **Anexo 9.**

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 (E3): *“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.”*

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

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

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 (E3): *“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 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.”*

Para ello, resultó esencial construir relaciones horizontales y lazos de confianza entre los jóvenes y los mediadores, donde 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 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.

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

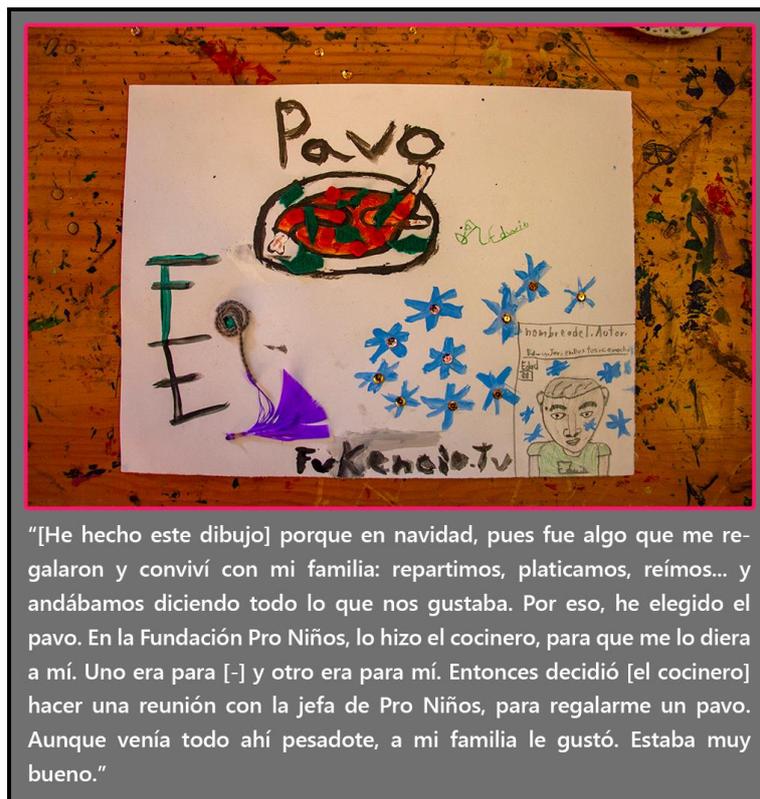


Figura 33: Ejemplo de uno de los productos de exposición creado por uno de los jóvenes.

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 que se incorporaron en el último momento²³. 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 E3: *"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."*

²³ Esto no significa que fueran excluidos del proceso, al contrario, se logró resolver la situación acordando con ellos que desempeñarían las funciones de dirección y/o grabación de algunas escenas, y aparecerían en la película como figurantes

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



Figura 34: Momento del rodaje de una de las escenas de N1m.

Fuente: Clara Serena Millán (2020).

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 dónde vamos”. O sea, ellos ya lo reconocen como un espacio también suyo”* (E5).

5.1.6. Intencionalidad 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 intencionalidad 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, apropiándose de las instituciones culturales públicas. Más aún, durante el proceso de VP, se ha percibido cómo 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 intencionalidad 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,

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

mediar y colaborar con otros agentes, instituciones y comunidades del entorno; que marcan otras claves desde donde repensar la dimensión política y social de los museos en nuestros días²⁴.

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 intencionalidad 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).

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, extrapolable al trabajo con otros agentes sociales y comunidades, en la concepción del CCUT como una institución que sigue los axiomas de la museología crítica. 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 al 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.

²⁴ Esta perspectiva se desarrolla ampliamente en el **apartado 5.2**.

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

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, en relaciones simétricas, sin que haya diferencias, identidades versátiles y 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 a 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 éste es el primer proyecto que desarrolla con NNA en situación de calle y este tipo de intervenciones son minoritarias dentro de su programación de actividades.

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

“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 dentro 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 impulsadas 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 vida, hacen que os proyectos salgan muy lentos y a mí lo que me angustia es que los proyectos se puedan quedar a medio caminar.” (E1 - CCUT)

Aun así, se puede percibir cómo 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 CCUT porque iban a ser ellos los actores de su propia historia.” (E4 - FUNDACIÓN PRO NIÑOS)

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

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 promueven 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 colaboradores²⁵. 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.

“Estábamos 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 NNA 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 6 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 aquí toda la vida. La memoria la cargamos nada más nosotros [los trabajadores fijos del Departamento de Mediación].” (E2 - CCUT)

²⁵ A diferencia del concepto de participación, que supone un centro establecido del cual "forman parte" o al cual contribuyen los que participan (Landkammer, 2012).

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

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 públicos determinados – por ejemplo, se menciona a vecinos, universitarios –, pero también con la comunidad inmediata –. En este caso, nos interesaba que el CCU 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 pueden 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, niñas 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. (...) O sea, 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 donde 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.

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

“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 abordas ese mensaje cultural hacia más personas y para qué. Pero a mí no me interesa, la verdad, sólo 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 que 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)

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

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 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 suspendidas.

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 del 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.

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

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, donde 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 cómo, al tomar como punto de partida la experiencia y los saberes de los jóvenes, sus problemas y necesidades, sus voces; no sólo 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, donde 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 micro-universos 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

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

alianzas para generar instituciones más justas e igualitarias, integradas e integradoras; de crear entre todos 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.

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

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, a 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 a 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, y 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

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

jóvenes en proceso de formación cuya estancia en el CCUT nunca se prolonga más allá de un año de duración. Esto impide que se pueda establecer fórmulas de trabajo prolongadas, continuadas y progresivas desde la propia área. Sería conveniente también incluir en el equipo a personas procedentes del ámbito 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 desde donde 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 donde 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 Educación Popular. 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 a 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 producir cultural y replanteen otras articulaciones posibles entre agentes sociales. Todo ello requeriría de un trabajo colectivo de auto-reflexión 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,

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

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.
- En cuanto a las relaciones de colaboración establecidas con el CCUT, sería interesante que no sólo 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 la intervención con los niños 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 sólo 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

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

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 un agente de inclusión y transformación social.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, 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. *IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio: Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial (Santiago de Chile)*, pp. 98-115.
- Altamira, F., Canarias, E. y Gallastegi, A., (2015). *Hacia una nueva cultura de facilitación de procesos de convivencia*. España: Lokarri.
- Álvarez, V., Baena, J., Gisbert, A., Serena, C. y Suárez, A., (2019). “‘Intangibles’, una experiencia de Vídeo Participativo”. En M. Leivas, M. Maicas, A. Fernández y C. Calabuig (eds.): *Tejiendo Voces en el barrio de Na Rovella. Aprendizaje en Acción 2019. Cuadernos Docentes en Procesos de Desarrollo, No. 5* (pp. 33-48). Valencia, España: Departamento de Proyectos de Ingeniería, Universitat Politècnica de València.
- Anguera, M.T., (1986). La investigación cualitativa. *Educación, No. 10*, pp. 23-50.
- Bhabha, H., (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F., (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural. *Revista de Educación, No. extraordinario*, pp. 33-56. Recuperado desde: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dd642dc9-ab4a-4bc3-bbd6-c5d034d6875c/re20030311399-pdf.pdf> [Consulta: 20 de julio de 2020].
- Batthyány, K. y Cabrera, M., (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Universidad de República.
- Boni, A., Leivas, M., Millán, G. y López-Fogués, A., (2016). El Video Participativo: Co-investigando y visibilizando experiencias de Innovación Social Colectiva. *Innovación Social Colectiva, resumen de investigación no. 3*.
- Caride, J.A., (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación, No. 336*, pp. 73-88.
- Carnovale, V., Lorenz, F. y Pittaluga, R. (comps.), (2006). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: Ediciones CeDInCI y Ediciones Memoria Abierta.
- Carr, W. y Kemmis, S., (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CDHDF, (2014). *Informe especial. Situación de los derechos humanos de las poblaciones callejeras en el Distrito Federal 2012-2013*. Ciudad de México: CDHDF. Recuperado desde: https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/Informe_especial/2014_Informe_esp_poblaciones_callejeras.pdf [Consulta: 13 de julio de 2020]
- Checa, J. C. y Arjona, A., (2006). Inmigración y segregación residencial: Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense. *Migraciones, No. 20*, pp. 143-171.
- Clifford, J., (1999). “Los Museos como Zonas de Contacto”, en J. Clifford: *Itinerarios Transculturales* (pp.233-271). Barcelona: Gesida.

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

- CNDH, (2019). *Diagnóstico sobre el ejercicio de los derechos humanos y las políticas públicas disponibles para mujeres que constituyen la población callejera 2019*. Recuperado desde: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/Diagnostico-DH-Mujeres-Poblacion-Callejera.pdf> [Consulta: 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. Recuperado desde: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Documents/DF_10-15.zip [Consulta: 9 de julio de 2020]
- Cuauhtémoc, (2016). *Programa Delegacional de Desarrollo en Cuauhtémoc, 2016-2018*. Recuperado desde: http://www.cuauhtemoc.cdmx.gob.mx/static/ls/2017/03/15/PROGRAMA_DE_DESARROLLO_DE_LEGACIONAL_2016-2018_1.pdf [Consulta: 9 de julio de 2020]
- Cuauhtémoc, (2018). *Alcaldía en Cuauhtémoc: Programa de Gobierno*. Recuperado desde: <https://alcaldiacuauhtemoc.mx/wp-content/uploads/2019/02/Programa-de-Gobierno-14-feb-2.pdf> [Consulta: 9 de julio de 2020]
- De Miguel, M., (1993). La IAP: un paradigma para el cambio social. *Documentación Social*, No. 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. *Occasional Paper*, No. 12. Kalamazoo, Michigan: 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), "El derecho a la ciudadanía intercultural". En A. Escarbajal (ed.): *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 25-38), Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Escarbajal, A. y Martínez, S., (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, 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. *MUSAC. De Arte* (5), pp. 231-243. Recuperado desde: <http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2015/12/Museologiacritica.pdf> [Consulta: 20 de julio de 2020].

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

- Forselledo, A. G., (2001). Niñez en situación de calle. Un modelo de prevención de las fármacodependencias basado en los derechos humanos. *Boletín del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes*, No. 236, pp. 49-80. Recuperado desde: <http://iin.oea.org/Cursos a distancia/Ninez en situacion de calle.pdf> [Consulta: 13 de julio de 2020]
- 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, España: 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.
- Garza, M. L., (2010). *De la calle a la esperanza. Modelo educativo de la Fundación Pro Niños de la Calle*. México: Editorial Lenguaraz. Recuperado desde: <http://www.proninosdelacalle.org.mx/descargables/publicaciones/De-la-calle-a-la-esperanza.pdf> [Consulta: 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, España: 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. *Trabajo Social. Niños de la calle*, No. 15, pp. 22-27. México: ENTS-UNAM.
- Hall, B. L. y Kassam, Y., (1988). "Participatory research". En J. P. Keeves (ed.): *Educational Research, methodology, and measurement. An international handbook* (pp. 150-155). Nueva York: Pergamon.
- Hart, C., (1998). *Doing a literature review*. Londres: Sage Publications.
- Hernández, C., (2005), Sobre museos y exposiciones. *Question*, No. 36, pp. 36-37.
- Hernández, F., (2011). Museos, multiculturalidad e inclusión social. El Pensamiento Museológico Contemporáneo. *II Seminario de Investigación en Museología. Buenos Aires, Consejo Internacional de Museos (ICOM)*, pp. 407-417.
- Hernández, O. A., (2010). Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. *Magisterio*, Vol. 4, No. 8, pp. 19-32.
- Hernández, Y. M., (2013): "Síntomas mórbidos en el cubo blanco". En: *Reclaiming Public Space Through Culture* (pp. 13-15). Barcelona: Ateneu Sant Boià.
- Kemmis, S. y McTaggart, R., (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

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

- Kuri, E., (2018). El memorial del 68 en México: la construcción de la memoria colectiva sobre un movimiento social emblemático. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, No. 9 (1), pp. 126-145.
- Landkammer, N., (2012). Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa. En A. Cevallos y A. Macaroff (eds.): *Contradecirse una Misma: Museos y mediación educativa crítica* (pp. 22-37). 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 Lunch, C., (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. *UNESCO Etxea. Cuadernos de trabajo*, No. 2.
- Makowski, S., (2008). *Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones de calle. Elementos para repensar las formas de intervención*. México DF, México: Editorial Lenguaraz. Recuperado desde: <http://www.proninosdelacalle.org.mx/descargables/publicaciones/situaciones-de-la-calle.pdf> [Consulta: 13 de julio de 2020]
- Makowski, S., (2010). *Jóvenes que viven en la calle*. México: Siglo XXI/UAM-I.
- Makowski, S., (2015). Ciudadanos Invisibles. *DFensor*, No. 6, pp. 25-29. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado desde: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34803.pdf> [Consulta: 13 de julio de 2020]
- Márquez, J., (2000). La mirada, los museos y la memoria. *Correo del maestro*, No. 54, pp. 16-23.
- Martínez, P., (2006). "Relación de la Educación Popular con la educación para el desarrollo". En A. Boni y A. Pérez-Foguet (coords.): *Construir la Ciudadanía Global desde la universidad* (pp. 122-136), Barcelona: Intermón Oxfam y Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.
- Mejía, M. R. y Awad, M., (2000). *Pedagogías y metodologías en Educación Popular. La negociación cultural: una búsqueda*. La Paz: CEBIAE.
- Mejía, M. R. y Awad, M., (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. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, Vol. 2, No. 3, pp. 103-119.

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

- Mörsch, C., (2009). "At a crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation", en C. Mörsch (ed.): *Documenta 12 education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project* (pp. 9-32). Zúrich: IAE publication.
- Mörsch, C., (2012). "Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica". En: A. Collados y J. Rodrigo (eds.): *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 39-58). 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. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 15, pp. 1-13. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220464007.pdf> [Consulta: 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. *Revista Kavilando*, Vol. 9, No. 1, pp. 26-41. Recuperado desde: <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193/167> [Consulta: 10 de agosto de 2020].
- Navarro, O. y Tsagaraki, C., (2009-2010). Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica. *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales Museos.es*, No. 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 J.P. Lorente, T. Almazán y D. Vicente: *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 57-60), Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pérez, J. A., (2000). "Aulas de mestizaje: Puesta en común de las diferencias". En VV.AA.: *La escuela intercultural* (pp. 111-130). Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Peris, J. y Herrera, P. (2014). *Técnicas básicas de investigación cualitativa*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Plush, T., (2012). "Fostering Social Change through Participatory Video: A Conceptual Framework". En E. J. Milne, C. Mitchell 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 J.M. Quintana (coord.): *Fundamentos de Animación Socio-cultural* (pp. 11-31), Madrid: Narcea.
- Radley, A., (1990). "Artefactos, memoria y sentido del pasado". En D. Middleton y D. Edwards (comps.): *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 63-76). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, J., (2007). "Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades" En O. Fernández y V. del Río (eds.): *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 106-117). Valladolid: Museo Patio Herriano / Caja España Obra Social.

Construyendo museo junto a niños y jóvenes en situación de calle. El Centro Cultural Universitario Tlatelolco (Ciudad de México), como un agente de inclusión y transformación 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*. Revista Museos, No. 31, pp. 50-57, pp. 76-87.
- Rodrigo, J., (2012b). "Las pedagogías colectivas como trabajo en red: itinerarios posibles". En: A. Collados y J. Rodrigo (eds.): *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 66-87). Granada: Centro José Guerrero. Diputación de Granada.
- Rodrigo, J. y Collados, A., (2015-2016). Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto. *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales Museos.es*, No. 11-12, pp. 25-38.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (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. *Quaderns de la Mediterrània*, No. 10, pp. 391-393.
- Santacana, J. y Hernández, J., (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.
- Sepúlveda, T. et al., (2006), "Museologías sociales en Chile: los casos de Curarrehue y San Pedro de Atacama". En H. Vieregg; M. Risnicoff de Gorgas; R. Schiller y M. Troncoso (eds.): *Museología: Un campo del conocimiento. Museología e Historia* (pp. 454-461), Alemania-Argentina: ICOFOM Study Series, No. 35.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R., (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torres, A., (2007). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes.
- Toscana, A. y Villaseñor, A., (2018) La configuración del paisaje de Tlatelolco, Ciudad de México. *Estudios socioterritoriales: Revista de geografía*, No. 23, pp. 137-153. Recuperado desde: <http://revistaest.wix.com/revistaestcig> [Consulta: 9 de julio de 2020]
- Trilla, J., (1997). "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural", en J. Trilla (coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* (pp. 13-39), Barcelona: Ariel.
- Úcar, X., (1995). Los programas de Animación Sociocultural. *Claves de Educación Social*, No. 1, pp. 32-38.
- UNAM, (2012). Centro Cultural Universitario Tlatelolco. Recuperado desde: <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2012/PDF/8.14-CCUT.pdf> [Consulta: 9 de julio de 2020]
- UNAM, (2019). *Poblaciones callejeras en la Ciudad de México. Ciudadanía y derecho a la identidad legal*. Ciudad de México, México: Programa Universitario de Derechos Humanos, UNAM. Recuperado desde: http://www.pudh.unam.mx/repositorio/POBLACIONES_CALLEJERAS_spread.pdf [Consulta: 13 de julio de 2020]

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

UNESCO. (1972). *Resoluciones de la Mesa Redonda “La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo”*, 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.

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

Webgrafía:

Altamirano, J.L., (31 de mayo, 2018). Nadie sabe cuántos niños de la calle hay en la CDMX, pero hay más de los registrados. *El Universal*. Recuperado en 13 de julio de 2020 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>

CCUT, (s.f. a.). *Sobre el CCUT*. Recuperado en 9 de julio de 2020 en <http://tlatelolco.unam.mx/sobre-el-ccut/>

CCUT, (s.f. b.). *Sobre Tlatelolco*. Recuperado en 9 de julio de 2020 en <http://tlatelolco.unam.mx/sobre-el-ccut/sobre-tlatelolco/>

CCUT, (s.f. c.). *Mediación Educativa*. Recuperado en 9 de julio de 2020 en <http://tlatelolco.unam.mx/mediacion-educativa/>

CCUT, (s.f. d.). *Servicio Social*. Recuperado en 9 de julio de 2020 en <http://tlatelolco.unam.mx/servicio-social/>

CCU Tlatelolco, (2016). Recorrido por Tlatelolco para niños. Recuperado en 9 de julio de 2020 en: https://issuu.com/ccutlatelolco/docs/mapa_visita_guiada_3_1

Fundación Pro Niños, (s.f. a.). *Quiénes Somos*. Recuperado en 14 de julio de 2020 en <http://www.proninosdelacalle.org.mx/quienes-somos/nuestra-ideologia>

Fundación Pro Niños, (s.f. b.). *Qué Hacemos*. Recuperado en 14 de julio de 2020 en <http://www.proninosdelacalle.org.mx/que-hacemos/modelo-educativo>

Vivir en Tlatelolco, (2013). Mapa de Tlatelolco. Recuperado en 9 de julio de 2020 en: <https://www.flickr.com/photos/vivirentlatelolco/8758654618>

Wright, S. (2015): “El museo 3.0”. En B. Barenblit, N. Enguita y Y. Romero. Y. (eds.): *El museo en futuro. Cruces y desvíos. Actas Encuentro ADACE 2013* (pp.15-25). Madrid: Asociación de Directores de Arte Contemporáneo de España.