



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

EL MUSEO COMO ESPACIO ALTERNATIVO EDUCADOR ITINERANTE PARA
NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES EN TRÁNSITO POR MÉXICO.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

URBINA MENDOZA MIRKA VALERIA

ASESORA

MTRA. MARÍA DEL CARMEN MÓNICA GARCÍA PELAYO

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2025



Ciudad de México, octubre 21 de 2024

TURNO MATUTINO
F(05) S(33)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado SINODAL del Jurado del Examen Profesional de: **MIRKA VALERIA URBINA MENDOZA**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la TESIS: titulada: “EL MUSEO COMO ESPACIO ALTERNATIVO EDUCADOR ITINERANTE PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES EN TRÁNSITO POR MÉXICO”, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	FERNANDO OSNAYA ALARCÓN
Secretaria (o)	MARÍA DEL CARMEN MÓNICA GARCÍA Pelayo
Vocal	SAMUEL UBALDO PÉREZ
Suplente	JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA
Presidente de la Comisión de Titulación
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
ERP/JPOD/eco

Agradecimientos

Para mi madre, quien cambia al mundo con su sabiduría y posee el espíritu más libre, noble y valiente que he conocido.

Para mi padre, quien vive al son de lo históricamente peculiar.

Para mí asesora, quien me inspira a imaginar, transformar y educar.

Para las personas en movilidad migratoria.

Para quienes dejaron tanto atrás.

Para las infancias.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Niños, niñas y adolescentes migrantes: una realidad compleja en movimiento	8
1.1 Migración en tránsito	11
1.2 Movilidad humana: de la conquista a la actualidad.	14
1.3 Cifras, tendencias y sus ejes de estudio	20
1.4 Marco jurídico	22
1.5 El tránsito de la cultura: procesos de movilidad ideológica y cultural	26
Capítulo 2. Pedagogía de la migración: la reivindicación de lo educativo en contextos de tránsito	36
2.1 Pedagogía para el cambio social.....	36
2.2 Diversificación de espacios educativos: la educación llega a los individuos.	39
2.3 Museos: movimiento e itinerancia.....	43
2.4 Pedagogía itinerante, herramienta creadora y creativa.....	51
2.5 El pensamiento narrativo y el museo	53
Capítulo 3. El museo alternativo	57
3.1 Museografía didáctica.....	62
3.2 Hermenéutica de memoria y olvido: pedagogías del cuerpo y sensorialidades	67
3.3 Hacia la construcción pedagógica de una autoetnografía de la niñez: herramientas antro-po-educativas	73
Capítulo 4. ¿Pedagogía interseccional?	82
4.1 Soy Arte y territorio: intervención pedagógica.....	84
Casa Fuente.....	85
El museo/ La exposición museística.....	88
Guión curatorial	90
Guión Museográfico	95
Puesta en práctica del museo	113
Interpretaciones de la Mediación museística	116
4.2 Los talleres	126
Taller 1. “Cartografías corpóreas”	127
Interpretaciones del Taller #1	129
Taller 2. “El recuerdo sonoro”	140
Interpretaciones del taller #2	143
Conclusiones	149
Referencias	151

Introducción

En un panorama cambiante, volátil y complejo como el que se vive justo en los límites que incomoda voltear a ver y en aquellas fronteras que albergan trayectorias e identidad, se encuentra la realidad de grupos en movimiento, la realidad de personas en situación de movilidad migrante. Por ello, es necesario partir por reconocer la poca visibilización y abordaje de perspectivas educativas interseccionales dirigidas hacia niños, niñas y adolescentes en contextos no-normativos. Es en aquel marco de referencia donde el quehacer educativo debe hallar una estancia en la cual dialogar, participar y reinventarse para dirigirse a aquellos y aquellas que pueden encontrar en la educación una herramienta para la liberación y al mismo tiempo, para la expresión.

La presente investigación se desarrollará recuperando el contexto y la realidad social de los individuos en situación migratoria que transitan por territorio mexicano de manera indefinida e irregular. Se propone la resignificación de los espacios educativos para concebirlos como establecimientos adaptativos y dinámicos que son capaces de itinerar y estar en movimiento; particularmente presentando la visión de un *museo alternativo*.

La connotación “alternativo” surge como una antítesis de lo arcaico; como un recordatorio de que existen múltiples espacialidades que albergan distintas maneras de concebir una realidad, de crear, de hacer y ser arte; y por ello, el museo se aventura a no establecerse fijamente, pero también a ser artística y experiencialmente modificado de manera constante. Para no tener “espectadores”, sino niños, niñas y adolescentes participativos, envueltos en procesos dialógicos, auto exploratorios e interactivos.

En este sentido:

El museo se desmaterializa, no es más un espacio físico limitado por cuatro paredes, se deja inundar por la vida real. (...) Así, las barreras institucionales se pierden, la educación artística se produce en un lugar intermedio, no hay delimitaciones entre institución educativa y museística,

todo es territorio de posibilidades (Huerta, 2011 citado en Rajal, 2018, p. 52)

Se concibe al museo como un medio interesado por reivindicar la creatividad emergente, las trayectorias vividas y recuperadas; la lectura de imágenes, objetos y la tradición oral arraigada en cada individuo; así como enfatizar en la importancia memorística de lo habido y resaltar la trascendencia de las historias propias para fortalecer la identidad, contribuyendo en la comprensión del mundo, del contexto y del individuo por sí mismo.

Aunado a lo anterior, el presente trabajo explora las posibilidades entre el ámbito pedagógico-educativo y la didáctica crítica; la hermenéutica dialógica y las producciones artísticas sensoriales autoetnográficas como posibilidades desescolarizadas de conocer, imaginar, crear y participar.

La estructura de la investigación se constituye a partir de cuatro principales momentos, divididos en capítulos. El primero de ellos comienza por entender a la migración desde una mirada multidisciplinaria para posteriormente establecer una base conceptual de lo que se entiende por migración en tránsito y la participación de los niños, niñas y adolescentes en ella, incluyendo la contextualización jurídica-normativa. Asimismo, se realiza un breve recuento histórico y se integran datos cualitativos para conocer la dimensión del hecho migratorio. Por último, se presentan construcciones teóricas vinculadas con la cultura en contextos de movilidad humana, su relación con la concepción de espacios y territorios de arraigo; las identidades en nuevas construcciones, el cuerpo como un manifestador de memorias y finalmente, los objetos como parte de la materialidad histórica de las personas en tránsito.

El segundo capítulo está conformado principalmente por la mirada educativa que permite situar a los museos dentro de la educación no formal. Se hace visible la pedagogía museística y las cualidades del museo para comunicar, emancipar y principalmente: itinerar.

Una vez abordados los dos principales ejes en conjunción (pedagógico y museístico). Ingresamos un tercer capítulo que alberga la concepción de alternatividad comunicativa, educativa y antropológica a través de la museografía didáctica contextualizada desde el arte, la autoetnografía y las sensorialidades.

Con el fin de culminar el trabajo de investigación, se presenta la propuesta museológica y museográfica del museo alternativo didáctico crítico, puesto en práctica en el desarrollo de una pedagogía interseccional, creativa, itinerante y liberadora enfocada en la migración.

Capítulo 1. Niños, niñas y adolescentes migrantes: una realidad compleja en movimiento.

Moverse dejando partes de uno mientras se carga con arraigos del habla, alejarse perteneciendo, quedarse queriendo. Anda, Nicolás, a empaparse los ojos con aguas lejanas...

(Urbina,2023)

Hablar de migración, es abordar un hecho natural del ser humano, es una parte constitutiva del devenir histórico de la humanidad y, a decir verdad, comprendemos que la configuración actual del mundo ha sido moldeada por múltiples movimientos migratorios. Cada individuo es una evidencia de los desplazamientos realizados por la especie a lo largo del tiempo, en otras palabras: el humano es un ser migrante.

Desde la prehistoria se realizaron migraciones primitivas con la finalidad de lograr la supervivencia, mismas que resultaron un factor esencial en el proceso de expansión y prevalencia de la especie humana a lo largo de las diferentes regiones del mundo. Dichos desplazamientos primitivos se veían principalmente motivados por la búsqueda de comida y refugio, así como por cuestiones relacionadas con el clima y la capacidad de adaptación:

No puede aislarse la historia de la humanidad de las migraciones. (...) Las primeras migraciones humanas se dieron por la búsqueda de comida y nuevos territorios en los cuales esos individuos pudieran sobrevivir. Los pocos pobladores existentes se encontraban distribuidos en el continente africano, formando pequeños grupos familiares, dedicados a la caza, la pesca y la recolección (Yanes, B., 2018, p. 82).

Si bien existen múltiples teorías acerca del origen geográfico que dio inicio al poblamiento y expansión humana, es un hecho que el nomadismo se hizo presente desde la prehistoria como parte de la vida humana migrante.

Al pasar el tiempo, la humanidad comenzó a tener formas de organización social y cultural más complejas y como consecuencia de ello, la migración también evolucionó diversificando sus causas, objetivos, y sistemas; dando pie al surgimiento

de procesos migratorios motivados por factores económicos, sociales y culturales; tales como el comercio, las guerras y conflictos armados; factores políticos, demográficos y religiosos, etc. Con lo anterior se permitía la generación de nuevas formas de vida y estructuras socioculturales. Es así que podemos comprender la existencia de la migración como una realidad que se mantiene vigente en nuestra actualidad al presentarse de manera multidimensional y multicausal. “Salvo en algunos lugares de África, todas las poblaciones mundiales actuales son resultado de alguna migración del pasado (...) Toda la especie humana o somos inmigrantes o somos descendientes de inmigrantes” (Sutcliffe, 1998. p. 55).

La movilidad migratoria puede ser clasificada según diversos criterios, como los motivos de desplazamiento, la temporalidad o la distancia recorrida, etc. Entre los criterios de clasificación podemos encontrar a la migración forzada, la migración temporal, la migración internacional, entre otros.

Por ello resulta fundamental establecer una base conceptual que permita realizar un acercamiento al análisis relacionado con la migración. Este Concepto ha sido abordado desde diferentes perspectivas presentadas por disciplinas, autores y organizaciones, generando debates teóricos y epistemológicos en torno a aspectos como la temporalidad necesaria para denominar migración a un proceso de desplazamiento, el nivel de significación sociocultural que enfrentan las personas en movimiento para considerarse “migrantes”, o la distancia geográfica que recorre un determinado desplazamiento humano, y otros más.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, s.f.) define a la migración como “el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico u administrativo debidamente definido”. Concepto que coincide con el que proporciona el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE, s.f.) que refiere a que la migración es un cambio de residencia que implica el cruce de los límites geográficos. Lo que quiere decir que esta acepción realiza un mayor énfasis en el entendimiento de la migración como una actividad que se encuentra ligada a los límites territoriales o las demarcaciones geográficas.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, s.f.) Define a los sujetos migrantes como “alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros”. Esta concepción ha sido cuestionada en

más de una ocasión, debido a que podría resultar un enfoque muy general o limitante. Mientras tanto, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019), proporciona un bosquejo ligeramente más amplio de la definición de las personas migrantes, precisando al migrante como “toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones”. (párrafo 1).

Como parte de un marco referencial, se puede partir por entender a la migración de manera cambiante, dinámica, y que implica un amplio proceso subjetivo convergente entre distintas directrices. Blanco (2000) se aproxima a esta concepción para entender de forma integral a la migración:

Serán considerados migraciones los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o, de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro. (p.27).

Aquello permite interpretar a la migración como un cambio que no solo implica los límites geográficos, sino que también resulta de la modificación de configuraciones de vida, estructuras políticas, económicas y sociales que repercuten en las formas de convivencia y la cultura. En resumen, esta investigación considera relevante el concepto de la migración a partir de su análisis interdisciplinar, haciendo énfasis en el enfoque antropológico que se interesa por los factores sociales y culturales que implican los procesos de movilidad social, tanto como la influencia de los sistemas políticos y económicos en las dinámicas migratorias.

“Siempre supe que salir de mi lugar sería difícil, que dejar lo conocido era enfrentar muchos problemas. Pero si me quedaba, no había vida para mí, no había oportunidades, tampoco para mi familia. No se puede vivir sin existir, fui valiente y solo lo hice.”

Martínez, M. (comunicación personal: lo que significa migrar para el migrante, 11 de Junio de 2022)

1.1 Migración en tránsito

Leila cruzó la frontera con Guatemala. Ahora empieza a contar 45 días de historias ¿será que el acento nunca cambia? Aquí convergen los inicios.

(Urbina, 2023).

La migración en tránsito, por su parte, puede ser entendida como un proceso de movilidad que no implica la estancia definitiva en un territorio, sino que los sujetos circulan por aquellos espacios geográficos que les permitirán llegar al lugar en el que se desea establecer de manera definitiva. Es una “Forma de movilidad en la que las personas migrantes se encuentran en la ruta hacia el lugar de destino. Se trata de población en movimiento, ubicada en el intervalo temporal y geográfico entre el salir y el llegar” (Hernández, 2013, p. 59)

La migración en tránsito, según Duvel (2012), dependiendo del enfoque con el que se examine, puede tener distintos niveles de significado, consolidándose como una categoría de análisis, un proceso y una etapa simultáneamente. Tiene una estrecha relación con otras categorías migratorias como lo son la migración internacional (una migración internacional se ha establecido una vez que el individuo ha recorrido ciertos límites territoriales para llegar al lugar meta), la migración forzada y otros tipos de migración a partir de sus implicaciones.

González (2015) define a la migración en tránsito como:

El proceso social que resulta a partir de un flujo de personas migrantes que necesitan pasar por uno o varios territorios geográficos intermedios, entre su origen y el destino, donde están implicadas sus fronteras. Dicho proceso se configura por elementos que son condicionados por el contexto histórico y social en que se produce (p. 46).

Este proceso de movilización representa una actividad cambiante para quienes la realizan. Viéndose influida por las políticas migratorias, las posibilidades

económicas para moverse, el grado de vulnerabilidad al que las personas se ven expuestas, entre otros factores que hacen de la migración en tránsito un hecho relevante, creciente y necesario.

Niños, niñas y adolescentes migrantes en tránsito

Como se ha considerado hasta ahora, la migración es un suceso que involucra a distintos sujetos sociales y trasciende en las diversas etapas del desarrollo, lo que quiere decir que, sin importar la edad, existen individuos que realizan procesos de movilidad migratoria. Para el interés de la presente investigación se toma en cuenta al colectivo que representan aquellos niños, niñas y adolescentes, por sus siglas NNA, migrantes en tránsito, debido a que se enfrentan a una mayor exposición y vulnerabilidad social, física y psicológica vinculada con su edad. Hechos que a su vez reflejan problemáticas sociales y estructurales en el ordenamiento de la realidad poblacional. El Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia [UNICEF] en la Convención sobre los Derechos del Niño (2006) estipula en su artículo 1° que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.” (p.10).

Este sector etario migratorio puede realizar desplazamientos que permiten tipificarlos en el proceso como menores acompañados, no acompañados y separados. Dichas categorías se presentan en consecuencia de la amplitud de la realidad migratoria; Por ejemplo, algunas de las personas menores de 18 años podrían desear reunirse con sus familiares que ya se encuentran en otros países, o, por el contrario, sus motivos pueden verse influidos por el afán de huir de grupos pandilleros en sus alojamientos de origen, violencia, desastres naturales, etc. Véase figura 2.

Menores de 18 años acompañados	Menores de 18 años no acompañados	Menores de 18 años separados
Individuos menores de edad que transmigran con sus tutores legales; padre, madre o ambos	Individuos menores de edad que no cuentan con un acompañamiento de origen consanguíneo en el proceso migratorio.	Individuos menores de edad que no realizan el proceso de movilidad con sus padres o tutores, pero pueden encontrarse en compañía de familiares adultos

Figura 2.

Menores migrantes y su tipificación

Tabla de elaboración propia, CDMX, 2023.

Los niños, niñas y adolescentes acompañados son entendidos como aquellos que realizan procesos migratorios en compañía de sus padres o tutores. Por otra parte, al respecto de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados, la Convención sobre los derechos del niño [CRC] de la ONU, en la observación general N 6° con relación al trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen, (2005), menciona que “Se entiende por niños no acompañados (...) los menores que están separados de ambos padres y otros parientes y no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad” (p. 6). Asimismo, aborda la caracterización de niños separados como “los menores separados de ambos padres o de sus tutores legales o habituales, pero no necesariamente de otros parientes. Por tanto, puede tratarse de menores acompañados por otros miembros adultos de la familia” (p.6).

Sin importar su pertenencia en alguna de estas clasificaciones, la presente tesis pretende enfocarse en el abordaje de las necesidades educativas específicas de este tipo de población migrante debido a que el segmento poblacional que está compuesto por niños, niñas y adolescentes en procesos de movilidad humana se convierte en una realidad con necesidades evidentes por la estrecha relación causal

que existe entre la edad, y, el grado de vulnerabilidad, riesgo y dificultad para encontrar oportunidades.

1.2 Movilidad humana: de la conquista a la actualidad.

Entre hazañas de realidad ¡que la tierra mexicana te convierta en un catador de Huapango!

(Urbina, 2023).

En las últimas décadas, las prácticas de movilidad en México han cobrado gran relevancia debido a su aumento en frecuencia, siendo éste considerado un país de tránsito que se distingue por su estratégica localización y que a su vez funge como emisor y receptor de migraciones internacionales. Por lo tanto, la migración se ha convertido en objeto de un intenso debate y análisis por parte de académicos, políticos y ciudadanos en general, preocupados por la situación del país.

Comprender algunas causas de la migración actual en el continente americano nos exige realizar un recuento histórico que podría partir desde la época de la conquista. Según Gonzalez (2000) la migración de América Latina a los Estados Unidos se vio influida desde dicho periodo histórico debido a que los colonizadores provenientes de España establecieron un sistema económico que dependía en gran medida del trabajo forzado de los indígenas y de los africanos esclavizados, mismos que eran obligados a laborar en minas y plantaciones. Este trato explotador en conjunto con las enfermedades y epidemias, causaron numerosos decesos y también orillaron a la población vulnerable a intentar escapar, o moverse (se puede considerar migración forzada), siendo responsables en gran parte del desarraigo de las poblaciones originarias de la región. Con el tiempo, estas prácticas de explotación económica continuaron, y los Estados Unidos jugaron un papel importante en la creación de condiciones políticas y económicas para contribuir a la migración desde América Latina hacia su territorio, tomando en consideración que la colonización británica en los territorios del norte había asentado las bases para la formación de lo que posteriormente se convertiría en un estado-nación de economía capitalista. Es decir, estas diferencias entre sistemas coloniales propiciaron los inicios del tránsito

migrante. “the Spanish and English differed substantially in their methods of subjugation, and this eventually led to radically different colonial societies (Los españoles y los ingleses diferían sustancialmente en sus métodos de subyugación, lo que eventualmente condujo a sociedades coloniales radicalmente diferentes)” (p.26) .

Además de estos factores anteriormente señalados, al pasar de los años se sumaron otros como el deseo expansionista de Estados Unidos plasmado en el “Destino Manifiesto” y el conflicto armado entre México-Estados Unidos que culminó hasta 1848 y causó la pérdida de gran parte del territorio mexicano a manos de los norteamericanos, provocando que los mexicanos que se quedaron dentro de esos territorios fuesen vistos como “inferiores” y tuvieran que buscar estabilidad desempeñando trabajos en el ámbito agrícola, minero, e incluso en la construcción.

Por otra parte, las guerras de independencia en Cuba fueron un parteaguas histórico que causó no solo un aumento en la migración, sino que también se convirtieron en eje transformador de las estructuras políticas y sociales de la Isla. Este conflicto, tras años de lucha, se vio reanudado en 1895 cuando Cuba retomó la revuelta por la búsqueda de su independencia. De esta forma, los intereses económicos de dos naciones se verían mermados, por un lado España, en riesgo de perder una de sus últimas colonias, y por otra parte, Estados Unidos que aún mantenía su doctrina expansionista. Bajo un ambivalente apoyo a los insurgentes cubanos por parte de Estados Unidos y la extraña explosión del “Maine” (buque de guerra estadounidense que se encontraba situado en la Habana), las fricciones entre ambos países se intensificaron, iniciando la “Guerra Hispanoamericana”. Ésta última culminó hasta 1898 con la derrota de España y el tratado de París, en el que España renunció a todo derecho de soberanía y propiedad sobre Cuba y también cedió el control de varios de sus territorios, incluyendo Puerto Rico, Guam y las Filipinas. “The Treaty of Paris that formally ended the war gave the United States direct control not only of Cuba but also over Puerto Rico, Guam, and the Philippines.” (González, 2000, p.137).

Tras la ocupación de Estados Unidos en el Caribe, las Islas sufrieron una serie de cambios. Por ejemplo, la ley Foraker instauró en Puerto Rico un gobierno civil bajo el control estadounidense que después desencadenaría una migración masiva de puertorriqueños a Estados Unidos, motivados por la búsqueda de mejores oportunidades económicas y laborales, así como el otorgamiento de la ciudadanía

estadounidense (Ley Jones); y las políticas de migración promovidas por ambos bandos del gobierno.

Otros países como Panamá, tuvieron grandes olas de migración causadas por el expansionismo del comercio transoceánico estadounidense; Nicaragua, Guatemala, República Dominicana y otros más se vieron también afectados por el intervencionismo estadounidense que perpetuó desigualdades en las distintas regiones.

Retomando el contexto mexicano, conflictos internos también hicieron su aparición para contribuir a los movimientos migratorios, particularmente la dictadura de Porfirio Díaz se encargó de hacer del país un escenario ideal para el comercio extranjero, colocando vías férreas que conectaban al país y complaciendo a cualquier costo los intereses de las empresas extranjeras, dejando de lado el bienestar de los campesinos y nativos; propiciando grandes oleadas migrantes en búsqueda de mejores condiciones. Sin embargo, en décadas posteriores y con esta serie de antecedentes, las prácticas de movilidad se intensificaron aún más. Por ejemplo, durante la segunda guerra mundial se promovió la inmigración para ocupar vacantes laborales en los sectores ferrocarrileros, mineros e industriales; dando pie también al programa Bracero. “Los antecedentes inmediatos del Programa Bracero fueron el sistema de contratación conocido como el “enganche” y las deportaciones masivas de las décadas de los veinte y treinta. Ambas modalidades de contratación y manejo de la mano de obra migrante fueron nefastas” (Durand, 2007, p. 11). Mismo que si bien fungía como una iniciativa para el trabajo temporal y la migración regular, convirtió a México en un país de constantes movimientos migratorios.

A partir de la década de 1980 la migración en estas regiones se intensificó de manera notable como consecuencia de una serie de conflictos armados, revoluciones y guerras civiles que llevaron a la inestabilidad política y económica. Además del auge sobre las políticas neoliberales que trajeron altos niveles de pobreza, desigualdad y desempleo, los estragos que aún hacen parte de las principales causas migratorias. “En la segunda parte de la década de 1980 (...) Centroamérica todavía estaba estancada. Esto debido a la inestabilidad política y los conflictos armados que vivía la región” (Aplazaba, 2010, p. 12).

Para la década de 1990 México ya se había consolidado en definitiva como un territorio de tránsito migrante, y también como un emisor importante de población migrante hacía las regiones del norte.

La migración centroamericana hacia México co-menzó a hacerse presente con mayor fuerza en la década de 1980, cuando se dio acogida a personas desplazadas y solicitantes de protección humanitaria que huían de los conflictos armados en esa región. Sin embargo, fue a partir de la década de 1990 que México comenzó a configurarse como un territorio de tránsito regular e irregular para personas migrantes provenientes, principalmente, de Guatemala, Honduras y El Salvador que buscaban ingresar a Estados Unidos. (Nueva política migratoria del Gobierno de México, 2019, p. 16).

En años recientes, las dinámicas migratorias experimentaron grandes cambios de orden social a partir de las caravanas migrantes, un modelo de migración masivo que tuvo un impacto notorio en México a partir del año 2018. Dichas caravanas articularon una visible participación política migrante en la búsqueda de su reconocimiento como sujetos de derechos. Las caravanas no se ocultaron, por el contrario, se hicieron mediáticamente visibles; utilizaron la migración en grupos multitudinarios como una alegoría de protección y cuidado entre semejantes; esto rompió con el esquema tradicional que se tenía de las personas migrantes como entes discretos que debían ocultarse y transitar únicamente entre las sombras para pasar de manera inadvertida ante la ley y los peligros inminentes. Así que, por medio de las caravanas, las personas en tránsito formaron colectividades intentando reducir sus riesgos y vulnerabilidades a través del simbolismo que representa un grupo. Varela y McLean (2019) exploran las dinámicas sociales y estructurales de esta forma de organización en colectividad:

Ha emergido un nuevo tipo de subjetividad política –el caravanero que transmigra– y de lucha migrante con demandas centrales: respeto al derecho al asilo, al refugio, y la libertad de circulación para poder preservar la vida. Es decir, la caravana como estrategia de autocuidado migrante a fin de, por un lado, enfrentar la securitización y externalización de fronteras por parte de los

estados; por el otro, defenderse de la violencia descarnada de los criminales de la industria de la migración que los secuestran, las violan o les abandonan en el desierto, donde mueren de sed.

Este cambio de estrategia en los caravaneros ha sucedido cuando –además de haberse visibilizado como performance el dolor de quienes migran, pero también su determinación y agencia política– se ha ido extendiendo la idea de que caminar en masa, de día (...) no solo funciona, sino que además evita el endeudamiento perpetuo de la familia de los migrantes (p. 182-183)

Continuando en esa línea, es importante mencionar que las caravanas migrantes tuvieron tal impacto debido a que su difusión se realizó principalmente a través de las redes sociales. Lo que quiere decir que la participación en el uso de las tecnologías se convirtió en una fuerza muy presente en el panorama cultural migrante, (tanto como el de muchos grupos sociales a través de la globalización), pero que en el caso particular, ha sido utilizado como forma de integración, compromiso, masificación y organización del colectivo

En otro sentido, esta dinámica permitió también el incremento de familias completas e individuos vulnerables realizando procesos de movilidad. De tal manera que, a través de la visión de colectividad y soporte en caravana que pretendía disminuir los riesgos de la ya difícil trayectoria migratoria, muchas familias, mujeres y menores vieron un mejor panorama para movilizarse juntos; transformando los paradigmas acerca de la migración como una actividad propia de hombres, solos, en edad normativamente “productiva”. Un mayor número de mujeres, niños, niñas y adolescentes se hizo visible al transitar solos o en compañía, pero en caravana.

Finalmente, la crisis sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2, desde el 2019, tuvo una gran repercusión que mermó numerosas trayectorias de migrantes, no sólo por sus efectos en la vida y la salud, sino que también involucró la implementación de políticas sanitarias restrictivas y xenófobas; tal como el título 42 del código de Estados Unidos que permitió la expulsión y el retorno inmediato de migrantes, sin darles siquiera oportunidad de solicitar asilo y generando acciones discriminatorias bajo la bandera de protección a la salud, ya que la justificación de su puesta en vigor estuvo relacionada con el considerar a las personas migrantes como posibles transmisores

del COVID-19. La implementación del título 42 fue catalogada como una violación de derechos y una medida carente de bases en la salud pública por organizaciones tales como “Physicians for Human Rights”.

Whenever the Surgeon General determines that by reason of the existence of any communicable disease in a foreign country there is serious danger of the introduction of such disease into the United States, and that this danger is so increased by the introduction of persons or property from such country (...) the Surgeon General, in accordance with regulations approved by the President, shall have the power to prohibit, in whole or in part, the introduction of persons and property from such countries or places as he shall designate in order to avert such danger, and for such period of time as he may deem necessary for such purpose. [Siempre que el cirujano general determine que debido a la existencia de alguna enfermedad transmisible en otros países, exista un riesgo de propagar dicha enfermedad en los Estados Unidos y que este riesgo se incremente por la introducción de personas o propiedades de aquel país extranjero (...) el Cirujano General, de acuerdo con las regulaciones aprobadas por el presidente, tendrá el poder de prohibir, total o parcialmente, la entrada de personas y propiedades de aquellos países o lugares que representen dicho peligro, y por el periodo de tiempo que considere necesario para tal propósito] (United States Code, 2021, § 265).

En, resumen, el esbozo histórico presentado funge únicamente como un breve recuento para entender a grandes rasgos algunos antecedentes de la migración en tránsito y comprender que los desplazamientos humanos actuales distan de ser una decisión meramente personal, sino que son consecuencia de relaciones de trabajo capitalistas y configuraciones productivas, así como múltiples factores políticos, históricos, económicos, culturales y ambientales en las sociedades.

1.3 Cifras, tendencias y sus ejes de estudio

Al hablar de procesos de movilidad humana, nos estamos refiriendo a eventos dinámicos, complejos y cambiantes que deben ser analizados desde múltiples perspectivas. Por tanto, una comprensión profunda involucra el conocimiento de los datos cuantitativos y estadísticos que fluctúan en los procesos migratorios para determinar una visión integral de la realidad contemporánea y magnificar la situación a través de datos oficiales.

En principio podemos determinar que la migración en tránsito irregular por México ha presentado un crecimiento exponencial muy evidente a través de las últimas décadas. La Nueva Política Migratoria del gobierno de México (2019) expone que:

Entre los años 2010 y 2017 ha existido un notable incremento en el número de eventos, pasando de 128.4 mil a casi 296.8 mil (p.14). Lo que denota una tendencia al alza que supera el doble en tan solo 7 años. Asimismo, La Nueva Política Migratoria permite vislumbrar el aumento relacionado con la participación de niñas, niños y adolescentes acompañados y no acompañados en los procesos de tránsito migrante. Este aumento se refleja a través de las cifras, presentando cambios de un 11.2% para el año 2013 a un 19.3% en el 2017 (p. 16)

Durante el periodo comprendido entre los años 2014 y 2017, poco más del 40% de niños, niñas y adolescentes en tránsito irregular estuvieron no acompañados (p.16). Aunado a ello, un dato revelador acerca de la migración de NNA es que para el año 2017 “en Estados Unidos fueron detenidos 41546 menores migrantes no acompañados y 41223 acompañados, mientras que para ese mismo año, en México, se detuvo a 7430 y 10870, respectivamente. La mayoría de las niñas, niños y adolescentes provinieron de Guatemala, El Salvador y Honduras.” (p.16). [Véase figura 3]

Año 2017

	Estados Unidos	México
detenciones de NNA <u>no</u> acompañados	41546	7430
detenciones de NNA acompañados	41223	10870

Figura 3.

Detenciones de NNA migrantes, contraste México y Estados Unidos

Tabla de elaboración propia, CDMX, 2023.

A partir de los datos presentados, podemos comprender que la migración en tránsito es, sin duda, un elemento presente y creciente en la realidad actual. Por ello, sería pertinente aproximarnos al entendimiento superficial de un perfil y caracterización de los migrantes. Adicional a los datos anteriormente mencionados, encontramos cifras de ayuda para complementar el panorama. El Boletín anual de la OIM (2022) menciona que México registró alrededor de 444,439 eventos de personas en situación migratoria irregular para el año 2022 (p.3) Resultando esta una gran cifra sin precedentes. Mientras tanto, en el caso específico de NNA, la proporción de eventos disminuyó un 10% en comparación con el año 2021 (p.4). Asimismo, refiere que las cinco principales nacionalidades de NNA en situación migratoria irregular transitando por México son: Honduras, Venezuela, Guatemala, Colombia y Ecuador. (p.5).

Mientras tanto, la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (2023) identificó entre Enero y Marzo del 2023 un total de 20,095 niños, niñas y adolescentes extranjeros canalizados por el INM (Instituto Nacional de Migración) de los cuales, según su sexo, 10696 fueron hombres y 9400 mujeres. Por rangos de edad: 6193 del total se encontraba entre los 12 y los 17 años, y, 13902

entre los 0 y los 11 años. El 90.5% de los niños, niñas y adolescentes extranjeros se encontraban acompañados y el 9.5% no acompañados.

Esta serie de datos resultan determinantes para dar cuenta de la migración de tránsito como un hecho con claras tendencias al aumento. Los patrones visualizados permiten realizar proyecciones futuras acerca de los niños, niñas y adolescentes acompañados y no acompañados incidiendo cada vez más en desplazamientos humanos. Lo que quiere decir que los movimientos migratorios seguirán permeando en el contexto mexicano.

“Veníamos viajando un grupo de personas, desde Honduras. Unos venían con niños, otros venían solteros; entonces bueno, veníamos con coyote, pero el coyote nos dejó tirados en Tapachula y no volvimos a saber nada de él (...) Tuvimos que agarrar una combi y luego rodear un puesto de control, ahí iban mujeres y niños que podían quedar a trabajo mío, me sentía en la obligación porque yo también tengo una hija. Creo que esa fue la parte más difícil la verdad, cuando entramos acá.”

Mateo, I. (comunicación personal: trayectoria,
9 de Mayo de 2023)

1.4 Marco jurídico

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos jurídicos reconocidos a nivel internacional, regional y nacional. Por ello, durante sus procesos de movilidad humana, existen una serie de leyes e instancias a nivel normativo y político que protegen sus derechos y sirven de orientación para comprender protocolos, formas de actuar y obligaciones con respecto a la migración. En principio, todas las personas por sí mismas son poseedoras de una serie de derechos que garantizan la dignidad humana, tales como el derecho a la vida, la libertad, al reconocimiento de la personalidad jurídica, etc. Estos derechos han sido plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y por tanto son aplicables a

cualquier persona, independientemente de su condición migratoria. Adicionalmente, nos encontramos con otras herramientas que ayudan a entender la migración desde una mirada jurídica y se convierten en referentes de puntos de vista humanitarios que los países ratificantes se comprometen a adoptar a partir de la ley. Por ejemplo, bajo la línea de acción encaminada hacia el respeto y la protección de las libertades humanas, se encuentra el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966), mismo que resulta un referente específico de la evolución del contexto legal a nivel internacional. Deja plasmados en sus artículos algunos aspectos relacionados con la libertad de circulación y el derecho a salir libremente de cualquier país (Artículo 12). Lo que pone en perspectiva a la migración no solo como una actividad humana, sino como un legítimo derecho que se puede ejercer. El derecho al desplazamiento está inscrito en diversos instrumentos de carácter oficial en materia de Derechos Humanos a nivel internacional. Sin embargo, este presenta una complejidad de nivel superior debido a que se ve atravesado por factores como la soberanía de los estados; es decir, los individuos pueden salir de cualquier país, pero deben cumplir con las leyes de migración específicas que cada nación delimita para permitir la entrada a su territorio. Lo que se puede resumir como: derecho legítimo para salir, pero no para entrar. Además de ello, el pacto aborda temas como la igualdad de la que deben gozar las personas ante los tribunales y cortes de justicia (Artículo 14), y específicamente hace referencia al derecho a la protección de la niñez, así como el derecho a la nacionalidad, propio de las infancias.

En relación con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), se desentrañan una serie de protecciones y garantías legales de carácter trascendental para la vida, la niñez, la educación y cultura. El artículo 11 hace mención sobre el derecho a un nivel de vida adecuado; el artículo 12 aborda el derecho al disfrute de un nivel de vida digno "(...) disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental". (ONU, 1966, p. 4); por su parte, el artículo 13 menciona el derecho a la educación:

(...) reconocen el derecho de toda persona a la educación. (...) la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. (...) la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la

comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos (...) (ONU, 1966, p. 5).

Siguiendo la línea jurídica de la protección a los derechos, resulta crucial hacer mención de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) que destaca la importancia del reconocimiento del conjunto de leyes que conciernen a todo ser humano menor de 18 años de edad. Este documento aborda una amplia gama de derechos que sin distinción ni discriminación se deben aplicar. Establece el principio jurisdiccional al que se le conoce como “interés superior del niño”, considerándolo un quehacer primordial bajo el que se debe actuar. También, fija la importancia del otorgamiento de protección para niños refugiados, independientemente de su condición migratoria (solos o acompañados); hace especial mención del derecho a la educación sin distinción para los NNA y al mismo tiempo, vela por la integridad física, mental y emocional de las infancias, a través de la prohibición de penas, torturas o tratos crueles, inhumanos y/o degradantes.

Con base en las garantías establecidas en la Convención sobre los Derechos de los niños, es que se erigen las Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño, mismos que tienen como objetivo enfatizar la aplicación de las potestades establecidas a propósito de clarificarlas y procurar su comprensión de manera detallada para su correcta aplicación o protección. Particularmente, la Observación General No. 6 (2005) y la Observación General No. 22 (2017) destacan los protocolos jurisdiccionales para el trato de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados en el contexto de la migración internacional.

Por otra parte, entre algunos de los desafíos a los que se enfrentan las personas en procesos de movilidad, se pueden identificar diversas manifestaciones de discriminación racial. Por este motivo, el derecho internacional hace hincapié en la problemática a través de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), que cobra relevancia como un esquema legal con medidas para prevenir, combatir y evitar la discriminación racial en todas sus formas, resultando un elemento legal de carácter crucial para su consideración en contextos migratorios.

- *Instrumentos nacionales*

En el contexto de la normativa jurídica que protege los derechos de Niños, niñas y adolescentes a nivel nacional, encontramos que todos los documentos internacionales que se han mencionado, están ratificados por los Estados Unidos Mexicanos, significando un apego, respeto y obligación ante su ejecución oficial. Por otra parte, están asentadas en la Ley General de Migración (2024) las regulaciones relacionadas con la protección a los derechos humanos de las personas en procesos de movilidad migratoria, es decir, erige las bases que regulan la protección, entrada, salida, tránsito y permanencia de las personas migrantes en México, incluyendo a NNA. Asimismo, aborda cuestiones administrativas, de control, verificación y revisión migratoria, etc. Dicha ley, incluye las obligaciones y funciones con respecto a la migración que corresponden a determinados organismos e instituciones, abarcando así al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, a los Sistemas Estatales DIF y al de la Ciudad de México; que tiene la finalidad de brindar asistencia social a NNA migrantes, otorgarles estancia, garantizar su protección y ejercicio de derechos; trabajar en colaboración con organizaciones civiles y defensores de derechos humanos, etc. (Ley General de Migración, 2024, art 29).

Es decir, la Ley General de Migración señala que el organismo encargado de aquellos niños, niñas y adolescentes migrantes en tránsito es el Sistema Nacional para el Desarrollo integral, lo que permite comprender el modo de operación de los refugios y albergues en donde se encuentran NNA en México.

Es en la Ley General de los derechos de Niños, niñas y adolescentes (2024) que se especifican las medidas de protección integrales para NNA migrantes:

Para garantizar la protección integral de los derechos, los Sistemas Nacional, Estatales y Municipales DIF, habilitarán espacios de alojamiento o albergues para recibir a niñas, niños y adolescentes migrantes. Asimismo, acordarán los estándares mínimos para que los espacios de alojamiento o albergues brinden la atención adecuada a niñas, niños y adolescentes migrantes. (...)

Los espacios de alojamiento de niñas, niños y adolescentes migrantes, respetarán el principio de separación y el derecho a la unidad familiar, de modo tal que si se trata de niñas, niños o adolescentes no acompañados o separados, deberán alojarse en sitios distintos al que corresponde a las personas adultas. Tratándose de niñas, niños o adolescentes acompañados, podrán alojarse con

sus familiares, salvo que lo más conveniente sea la separación de éstos en aplicación del principio del interés superior de la niñez (Ley General de Los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2024, art 94-95).

Este marco jurídico permite comprender que existe un sustento fortísimo para la protección de las infancias, en las que el estado y sus instituciones, en colaboración con organismos internacionales y la sociedad civil están interrelacionadas para hacer efectiva dicha protección. Asimismo, presenta un panorama general acerca de los lugares en que se concentran algunos Niños, niñas y adolescentes durante los procesos de movilidad migratoria.

En relación con la presente investigación, resulta útil para conocer de manera fundamentada la viabilidad de acceso cultural a través de museos en contextos como albergues y refugios al asumirlos como espacios físicos por los que transitan los NNA y configuran, de cierta manera, su experiencia migratoria.

1.5 El tránsito de la cultura: procesos de movilidad ideológica y cultural

*Isai suele decir que extraña la comida de Honduras;
Carmela, más bien está cansada de lo desconocido,
vive un duelo anónimo...*

(Urbina, 2023)

Una mirada particular sobre la migración en tránsito está relacionada con el hecho de que los procesos de movilidad humana van siempre acompañados por implicaciones socio-culturales, individuales y colectivas. Es decir, la migración es difusora y generadora de cultura; analizar la cultura de la movilidad es también una forma de comprender o estudiar el fenómeno migratorio en tránsito. El transitar no se limita a una serie de causas para emigrar, sino que está envuelto entre convergencias culturales, mecanismos de adaptación lingüística, reestructuraciones sociales y una amplia gama de elementos que se hacen presentes en los procesos de movilidad humana.

Grimson (2000) hace un interesante planteamiento relacionado con la cultura de la movilidad migratoria, que parte del reconocimiento del sujeto migrante como un ser bio-psico-socio y culturalmente constitutivo. En otras palabras, hace referencia a que específicamente el tránsito migratorio involucra no solo la circulación de personas, sino también la circulación de narrativas, creencias, tecnologías, bienes materiales e inmateriales como expresiones orales, tradiciones, conocimientos; y que conlleva interacciones complejas y dinámicas, creadas a partir de diversas categorías de generación cultural. Incluso este intercambio de ideas y perspectivas en la actualidad ocurre no solo de manera física, sino que la tecnología y las redes sociales hacen posible una interacción entre sujetos con determinadas implicaciones geomentales, pero que mantienen en común el hecho de realizar procesos de migración.

La cultura por tanto, también se mueve, resulta un elemento dinámico, algo que se encuentra en constante reconfiguración y que conforma a los sujetos, que les da su identidad, pero ¿qué pasa cuando la “cultura” se utiliza como un elemento para deslegitimar identidades? Bajo la instaurada mirada occidental, tal parece que algunas culturas resultan más “válidas” que otras. Se habla de la evidente diversidad de espectros culturales existentes, pero es necesario visibilizar que la cultura ha sido expuesta a dinámicas de poder hegemónicas. Por ejemplo, el eurocentrismo como referente para descalificar la pluralidad; el cientificismo para invalidar formas de generar conocimiento y saberes populares; el nacionalismo para justificar discriminaciones étnicas; el adultocentrismo para desestimar a la niñez. Y así se podrían mencionar dinámicas diversas de dominación y su correspondiente resistencia a partir de rasgos, elementos y condiciones culturales y sociales. Bustamante (2015) advierte que la diversidad cultural cuenta con claros enemigos que la amenazan, mismos que se ven expuestos a través de dinámicas como el racismo, la discriminación, etc. (min. 3:37).

Por tanto, cuando hablamos de las implicaciones culturales de la migración, es necesario hacer visible la multiplicidad de espectros, de problemáticas que coexisten en el acto de desplazarse. Existe más de una forma de ser migrante, más de una forma de transitar, y principalmente, más de una forma de ser niñez en procesos de movilización. La cultura no es homogeneizante, no existe una sola cultura, no existen culturas puras, ni siquiera cuando se quiere hablar de las personas migrantes como

un colectivo. Si bien existen rasgos sociales comunes dentro de los grupos que se desplazan, también suceden encuentros entre costumbres e identidades diversas.

Bajo esta línea de ideas, se comprende que el constructo de lo cultural está directamente relacionado con el desarrollo o asunción de la identidad, identidad que habita aún en el tránsito. Hall (2021) identifica a la identidad como algo que se construye y se ve influido por la historia y la cultura “It is always constructed through memory, fantasy, narrative and myth. Cultural identities are the points of identification, the unstable points of identification or suture, which are made, within the discourses of history and culture. (Siempre se construye a través de la memoria, la fantasía, la narrativa y el mito. Las identidades culturales son los puntos de identificación, los puntos inestables de identificación o sutura, que se forman dentro de los discursos de la historia y la cultura)” (p.261). Lo cual quiere decir que la identidad no es estática y además, contiene elementos del pasado, pero también del contexto socio-cultural del presente. “La identidad supone un reconocimiento y apropiación de la memoria histórica, del pasado. Un pasado que puede ser reconstruido o reinventado, pero que es conocido y apropiado por todos.” (Molano, 2007, p.84).

La identidad es la forma en que se interpretan las experiencias vividas a través de la cultura que antecede a los sujetos y que a su vez los constituye o los conforma.

Aquel proceso de provenir de una cultura, para enfrentarse a una nueva en el camino y a su vez experimentar nuevas prácticas sociales a partir del contexto y la fusión de usos y costumbres con otros individuos y elementos, puede ser denominado “Hibridación cultural”, según García Canclini (2001). La hibridación cultural hace referencia a “los procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p.14). Es así que los procesos de hibridación cultural pueden verse reflejados en distintas manifestaciones como la música, el arte, el habla, la comida, etc. La cultura no solo se mezcla con otras, sino que se vislumbra como una entidad transformadora. A partir de las prácticas humanas compartidas y las experiencias de movilidad; se integra, se generan intercambios e interacciones, se convierte en un elemento anti-estático.

En este sentido, el tránsito migratorio se ve acompañado de un tránsito cultural en el que individuos y comunidades forjan nuevos horizontes.

Territorios identitarios en tránsito

La cultura implica identidad, esta serie de rasgos que compartimos gracias a un contexto social específico, pero ¿la identidad está ligada a un territorio?, ¿existe una interdependencia simbólica entre los individuos y su lugar de procedencia?

La migración en tránsito es una realidad que se convierte en “polémica” porque traspasa fronteras delimitadas por los estados-nación. Este concepto de estado nacional ha reproducido la idea de que los límites del estado y los límites de la nación son los mismos y constituyen un territorio al que se puede -o no- pertenecer. A partir de ello, es común que el ideario social pueda concebir a los migrantes como alguien que irrumpe, un ¿diferente? que traspasa las fronteras estado-nacionales y podría amenazar los intereses de los individuos habitantes y nación. Sin embargo, la presente tesis se aleja del nacionalismo metodológico que perpetúa el sentido imaginario de pertenencia, para plantear reflexiones fuera de él y descalificar las ideologías xenófobas que invisibilizan la integración de una cultura, a partir de una visión de territorialización estatalmente establecida.

“Mis niños lloraban porque no querían morir, yo le pedía a Dios que no nos mataran, que cuidara nuestra vida. Luego nos subieron a un bus grande, lo conducía un señor canoso de unos 50 años, gordito. Nos llevó a una bodega y habían más familias y personas solteras; algunos ya acostumbrados, otros lloraban”

Cárcamo, L. (comunicación personal: peligro, 20 de Mayo de 2023)

Las trayectorias migratorias surgen a partir del desplazamiento de un lugar, para dirigirse a otro, quiere decir que los sujetos en procesos de movilidad se ven obligados a cambiar de espacios, pero probablemente, puedan experimentar un sentido de pertenencia hacia sus lugares o asentamientos de origen de manera permanente. Existe una expresión coloquial para referirse a esto: “el amor al terruño”,

que hace visible los arraigos de las relaciones sociales ocurridas que se vinculan a un cierto espacio, o lo que es heredado, aprendido y compartido en una espacialidad determinada.

Santos (2000) concebía los **espacios** como un híbrido entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones. En otras palabras, lo natural y lo socialmente construido de un contexto específico, o, las formas en que el espacio geográfico no es solo físico y natural, sino también de confluencia social. El espacio es, en la medida en que interacciona con lo humano.

Por otra parte, el **territorio** es completamente dinámico, social, incluso simbólico. “El territorio es un espacio social y el espacio social es una constitución, todo un sistema estructurado de objetos tecnológicos, de objetos manuales, de acciones y también de emociones. Pero que configuran todo un sistema que se articula.” (Llanos, 2023, min. 2:40). Lo que refiere a que el territorio no se limita a lugares físicos, fijos o estrechamente limitados. El territorio implica identidad.

El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se ve sometido a una transformación continua que resulta de la acción social de los seres humanos, de la cultura y de los frutos de la revolución que en el mundo del conocimiento se vive en todos los rincones del planeta. (Llanos, 2010, p. 219).

Los territorios pueden ser desarrollados en sitios concretos, y representar dinámicas, interacciones, construcciones e implicaciones culturales específicas que envuelven a lo humano. Pero, de la misma forma, los territorios pueden ser llevados simbólicamente, mental o materialmente con los sujetos al no estar necesariamente ligados a una realidad de espacialidad física. Uno puede significarse en el territorio y a su vez puede significar y resignificar al territorio incluso mientras se encuentra físicamente fuera de él o mientras se está transitando. En esta dinámica, la imaginación hace parte de la preservación memorística. Tal como menciona Egan (1999) En la búsqueda de libertad, el desarrollo de la imaginación es esencial.

El territorio no es uno solo, ya que se pueden encontrar situaciones, hechos o elementos que brinden el sentimiento de “pertenencia”. Se pueden encontrar nuevos rasgos y representaciones culturales, como al identificarse a través de ellos por su similitud con los “de origen”. Este hecho es llamado por algunos autores como

“multiterritorialidad”. Las identidades multiterritorializadas en el caso de la movilidad humana deben ser abordadas de manera interseccional como aquellos y aquellas que pertenecen y se hacen partícipes, sin tener que “abandonar” los distintos territorios que habitan; o, sufrir opresión, violencia sistémica y descalificación por sus arraigos territoriales. La multiterritorialización se relaciona con el habitar en distintos lugares, forjar personalidad a través de ellos e incorporar elementos culturales de más de un territorio, para el sí mismo.

Augé (2000) menciona el concepto de “los no lugares”, mismo que hace referencia a los espacios de tránsito en donde la cultura no establece relaciones sociales o identitarias, no se habitan, ni pueden ser socialmente apropiados siquiera de forma simbólica. Más bien son espacios carentes de esencia por donde circula la humanidad, pero no se desenvuelve. “Un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar.” (p.83). Este concepto abre el debate acerca de ¿qué tanto los territorios de tránsito migratorio se convierten en no-lugares?.

La presencia y necesidad de los no-lugares es inminente. Se encuentran sustentados en el uso, la utilización y la desculturización de lo social. Los no lugares son inhabitables, solo aprovechables, consumibles, despersonalizados. Bajo esta lógica ¿Es México un espacio capaz de concebirse como un no-lugar para las personas en procesos de migración que lo transitan?.

La migración en tránsito es un hecho que incide espacial y simbólicamente, tiene la capacidad de estructurar la realidad social dependiendo de las circunstancias. Lo que para algunos es comunidad, para las personas en movilidad resulta un paso necesario a transitar. Por ejemplo, las fronteras, las vías del tren, los cruceros y aquellos territorios por los que se necesita atravesar como proceso de la travesía son concebidos como no-lugares por su carencia de conexión simbólica para los y las migrantes, pero para las comunidades que los habitan son el espacio en que humanamente se interrelacionan y desenvuelven.

El objetivo del planteamiento sobre la coexistencia del no-lugar y el lugar en un mismo espacio, es la proposición de las oportunidades de resistencia social en la generación de conexiones históricas, identitarias, dialógicas y educativas en los espacios varios. Estos procesos de intercambio social no modifican físicamente a los

no-lugares, sino que puede impactar en la forma en que son asimilados, transitados y vividos. Basta con la educación informal para romper el anonimato bajo el que son establecidos los no-lugares, ya que finalmente son puntos de reconocimiento humano con sentido.

Un no-lugar se resignifica cuando se crean conexiones históricas, experiencias sociales, se identifican elementos culturales. Transformar a los no-lugares a través del arte, la curiosidad y el diálogo puede ser por sí solo una forma de validar las multiterritorialidades y sobreponer la condición humana enriquecedora incluso en los procesos desafiantes del desplazamiento humano. En otras palabras, los espacios y lugares de tránsito además de sus más estrictas utilidades físicas para la movilidad migratoria, también tienen la capacidad de enriquecer la experiencia humana.

Memoria y materialidad migrante

La corriente filosófica de la fenomenología de la memoria establece que las memorias son un hecho individual que se origina a partir del recuerdo y la experiencia propia del individuo, pero al mismo tiempo, se construye de manera colectiva, interpretando los recuerdos a partir del contexto sociocultural intrínseco que ha sido transmitido a través de los procesos de socialización (Dreher, 2017). Esta capacidad memorística involucra entonces cualidades imaginativas que se ponen en práctica en la construcción simbólica del recuerdo, así como elementos sociales en el hecho de compartir sistemas de ideas, acontecimientos e interpretaciones.

En este sentido, Canclini (2012) explora cómo los elementos materiales son capaces de preservar culturalmente a las memorias y además sirven de herramientas para difundirlas. Por ejemplo, existen ciertas manifestaciones físicas de la memoria, elementos materiales que “ayudan” a su preservación y reflejan modos de vida, tales como un libro, los diarios, una vasija, dibujos, y otros muchos objetos que se pueden utilizar y producir como un símbolo de representación personal, cultural, social, etc.

Una de las categorías de asimilación cultural que más interesan a este trabajo está relacionada con la materialidad, es decir, los objetos y su potencialidad intrínseca de comunicar, preservar y educar. Sabemos que pueden estar acompañados de cargas simbólicas, históricas y personales que hacen eco en los diversos procesos de la vida cultural. Un objeto puede ser visto como una parte de la manifestación física

de una identidad. De hecho, el cuidar y preservar objetos ha desencadenado el desarrollo del coleccionismo, mismo que dio pie a la creación de numerosos museos a lo largo de la historia, pero ¿Qué sucede cuándo no se puede coleccionar? ¿Qué pasa cuando el tránsito obliga a abandonar los objetos memorísticos? El proceso de tránsito es, de alguna forma la historia de quienes lo realizaron ¿Cómo puede ser preservada y valorada una historia efímera en la que existe un forzado despojo de lo material?

Las comunidades migrantes en tránsito, tienen una relación con lo material distinta a la que presentan aquellas que se encuentran geográficamente establecidas, lo que quiere decir que una persona que se encuentra en procesos de movilidad migratoria de manera irregular, usualmente transporta pocas cosas, o solo las esenciales para pretender su comodidad y supervivencia; e incluso, son despojados de ellas a través de la violencia. Pero esto no quiere decir que estén materialmente desvinculadas con elementos simbólicos de su cultura, sus creencias, su historia y por lo tanto, que no tengan reflejos materiales de su identidad. Al respecto, Gutiérrez. (2020) expresa que

El significado que se le da a un objeto es otorgado por el individuo que lo confecciona o lo usa, así como la comunidad donde tiene su vida útil o de consagración, y este significado va cambiando según la sociedad y cultura donde se inserte éste. El objeto no puede significarse a sí mismo, necesita que se le dé un simbolismo cultural de diversa índole. (p.60).

Así que, la materialidad cultural migrante es un reflejo de prácticas, formas de vida, identidad, conexiones imaginarios y pensamientos, que deberán ser considerados si se quiere hablar de una difusión cultural no-hegemónica a través de los museos y que considere a la migración como una realidad que requiere de un análisis antropológico y pedagógico adaptado a la realidad de los contextos de movilidad. Entender la cultura migrante partiendo desde el conocimiento y reconocimiento de ella y de sus necesidades.

Es así que en el contexto de personas en procesos de movilidad humana, es usual que conserven estas manifestaciones físicas de la memoria en artefactos comunes a los que dotan de significado.

“antes de partir, mi mamá me regaló una camisa que decía -todo en Cristo lo puedes-, esa camisa la conservé durante todo el camino y me dio fortaleza en los momentos más difíciles”

Riva, J. (comunicación personal: fortaleza, 9 de Mayo de 2023)

En este sentido, los objetos no se consideran valiosos sólo desde una mirada estética hegemónica o monetaria, sino que lo común se vuelve memoria, historia, recuerdo, arte, cotidianidad y resistencia. No necesita ser una obra para significarse, no necesita ser una pieza tradicional para representar un bien patrimonial y generar narrativas auto-históricas.

Si un museo pretende convertirse en un espacio de visibilización cultural, entonces deberá deconstruir la normatividad de la exhibición artística tradicional, y más bien comprender que hay horizontes artísticos y no artísticos mediante los que se puede empapar de lo popular para que los sujetos reivindiquen su identidad por medio de lo que tienen al alcance.

Tránsito - cuerpo- territorio

El cuerpo resulta un territorio político, identitario, dialógico; un espacio en el que subyacen las experiencias de desplazamiento, la resistencia, las memorias y la cultura. Es, un mediador de la realidad, del conocimiento; un generador y receptor experiencial. “El cuerpo es la identidad de uno” (Zuantetti, 2022).

El cuerpo ha sido abordado por teóricos como Bourdieu, que lo analiza a través de los sistemas de clase y dominación que lo cruzan “las propiedades corporales [son] aprehendidas a través de los sistemas de enclasmientos sociales” (1998, p. 190). Pero, en el contexto de desplazamiento humano, el cuerpo es un elemento fundamental que se ve envuelto no sólo como vehículo y expuesto a la vulnerabilidad sino que en sus diferentes dimensiones se convierte en un eje cultural y un territorio. “Es importante pensar al cuerpo en su dimensión de migrante y los cambios que [está] transitando para migrar” (Pomposo, 2020).

Por ejemplo, el cuerpo como lenguaje permite trascender en la transmisión de mensajes; a través de gestos, movimientos y posturas es que se puede dar un intercambio de significados no verbales. Asimismo, el movimiento del cuerpo permite representar tradiciones, danzas o rituales que transportan y replican elementos culturales, porque el cuerpo es un medio de expresión que aloja historias y no de manera estática, sino que las va transformando a partir de sus vivencias. Es a través del cuerpo, que se puede situar a la identidad bajo una relación de cuerpo-espacio-cultura-territorio en los escenarios tan diversos y confusos que atraviesan las personas en procesos de movilidad humana.

En resumen, los espacios de tránsito se convierten en territorios por los cuales se desplaza la cultura, incluso ésta se hibrida; están llenos de dinamismos identitarios, de significados corpóreos, sonoros e ideológicos. Y es bajo este panorama que también suceden las infancias, transcurre la niñez y vuelca la adolescencia. Alejarse de una mirada adultocéntrica será comprender que la niñez, a pesar de ser migrante, tiene rasgos jurídicos, corporales, psicológicos, cognitivos y sociales válidamente diferentes.

La niñez ya sucede en el tránsito, y la pedagogía no puede solucionar una realidad tan compleja como lo es la migratoria. Sin embargo puede ofrecer herramientas para crear espacios de diálogo en el tránsito; e incentivar la autoasunción de los niños, niñas y adolescentes en procesos de movilidad como sujetos de derechos, válidos y conocedores. La pedagogía es en este sentido una herramienta de lucha por el cambio social en la búsqueda de dar espacio a un pensamiento auténtico, creador y liberador que pretende conocimientos paralelos, saberes distintos y que es capaz de aportar a la autovaloración.

Capítulo 2. Pedagogía de la migración: la reivindicación de lo educativo en contextos de tránsito

2.1 Pedagogía para el cambio social

Los procesos de movilidad humana, entre muchas dinámicas que los atraviesan, se ven vulnerados por estructuras y relaciones económicas de disparidad asociadas con el acceso a recursos y oportunidades. Las desigualdades sociales constituyen el núcleo causal de la migración, incidiendo en esta actividad humana incluso previo al comienzo del desplazamiento. Estas circunstancias de inequidad no solo configuran la necesidad de trasladarse, sino que también determinan a partir de raíces socioeconómicas (históricamente desiguales) cuáles grupos humanos se verán obligados a huir en busca de mejores oportunidades.

Una vez iniciado el proceso de movilización humana aquellas brechas continúan exponiendo a los sujetos, ahora ante nuevas formas de vulnerabilidad como: discriminación, explotación, violencia social, violencia estructural, exposición ante grupos delictivos; barreras de carácter institucional, barreras de acceso a recursos y servicios básicos; violación a sus derechos fundamentales, etc.

El análisis del contexto migratorio exhibe la necesidad de abordar las problemáticas sociales de los grupos vulnerables mediante la pedagogía como un acto político emancipador, por su intrínseca cualidad de cuestionar las estructuras sociales establecidas para generar reflexiones capaces de transformarlas en horizontes de justicia social. La educación es una actividad política, social, histórica y reflexiva, que juega un importante papel en la lucha por la reivindicación de los individuos como sujetos activos de su propia realidad. De esta manera, la educación en contextos de tránsito es más que un derecho humano de difícil acceso, sino que también es un medio para la generación de procesos dialógicos, humanos y de concientización para la libertad. A través de esta perspectiva es que surge la pedagogía crítica; aquella visión epistemológica radical que enfatiza los problemas de dominación y de poder, así como las condiciones culturales dominantes que privan a los individuos de la justicia social.

La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que el aparecer como "transmisora"

imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa (...) puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad (Giroux, 1983, p. 120). Es fundamental que la educación asuma su rol social más allá de una concepción materialista de la realidad humana, para consolidarse como un proceso de búsqueda que involucre activamente al individuo en la generación de experiencias de vida conscientes y culturalmente aptas para comprender al mundo a través de una mirada propia.

Giroux (1983) hace un recorrido crítico pedagógico de la intersección compuesta por: educación, poder y sociedad. Lo que resulta un eje para repensar la educación a través del cuestionamiento que se opone ante los sistemas de dominación. El rol de la educación en el hecho migratorio es el de trascender más allá de las escuelas, para resistir, cuestionar, deconstruir y reinventar.

Paulo Freire (1970) como teórico de la pedagogía crítica es un claro referente del postulado que divide al opresor del oprimido y enfatiza a la educación como un acto de libertad y un proceso de búsqueda:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación(p.55) .

Es esencial dirigir la mirada hacia la teoría freiriana para comprender que la pedagogía es una transformación social y personal. Surge del -yo crítico- para compartirlo con el -yo colectivo- y de esta forma tener efecto en la realidad social. Es decir, la educación se convierte en parte de un proceso de auto-transformación individual y colectiva cabal. Por lo tanto, debe servir como motor no solo para el cuestionar cotidiano propio, sino evolucionar hasta los sistemas familiares, poblacionales, institucionales, estructurales, etc. Que la educación no vulnere derechos, sino cuestione privilegios y construya en comunidad. "Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos (...) Los oprimidos

han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.” (Freire, 1970, p. 54).

El pensamiento crítico, dialógico, amoroso; se ha enfrentado históricamente a persecuciones, amenazas y políticas de criminalización. Nunca ha resultado cómodo cuestionar la dominación que ejercen ciertos individuos hacia otros, así como a la tierra, la naturaleza, la cultura, etc. Este tipo de persecución tiene sus raíces en la dialéctica entre la dominación por un lado y el rechazo a lo dogmático por el otro. Freire retoma el poder subversivo de la voz, como un medio de crear realidad y al mismo tiempo de apropiarse del mundo circundante. El diálogo con otros es en sí mismo, un medio para el aprendizaje. Dejar de competir para comenzar a compartir resulta ya un golpe al sistema, que usualmente se esmera por oprimir toda posibilidad de disfrute. La indignación se convierte en motor para el cambio y la voz en una unidad que vive y resuena para ser utilizada en favor de la libertad.

En el contexto contemporáneo seguimos encontrando espacios con necesidades educativas emancipadoras para los -actuales sujetos- y las -nuevas sociedades-. La migración es ahora más que nunca, un componente que hace parte de la cultura colectiva. Los individuos se ven atravesados por intersecciones que trascienden ante la dicotomía opresor-oprimido. Las interacciones en el acto de migrar desentrañan formas de opresión y dinámicas de sumisión que emergen dentro de un mismo colectivo e incluso interactúan a la par en una sola persona. Expresado de otra manera, cuestiones de género, edad, color, nacionalidad, reconfiguran los nuevos mecanismos que a su vez, se ven envueltos en la dominación de clases. La identidad de la opresión puede estar detrás de lo político, lo jurídico, lo ideológico, incluso lo corporal. Por esta razón, surge la específica necesidad de pensar en una pedagogía de la migración, fundamentada en las bases de la teoría crítica y decolonial.

Esta pedagogía liberadora se vuelve en contra de nosotros mismos, al hacernos pensar que éramos los aristócratas alienados dentro de nuestra cultura ilustrada. Nos muestra que éramos espejos del "centro" y alienadores del pueblo. Nuestro pueblo es la única garantía de autenticidad, en tanto que nosotros ya no sabemos en qué somos auténticos y en qué somos inauténticos. (Dussel, 1995, p.194).

La des-colonización epistémica, como su nombre lo indica, es una revisión sistemática/crítica acerca del pensar, reflexionar y hacer ciencia social desde la

perspectiva hegemónica colonizadora. La realidad de nuestra riqueza cultural no puede ser analizada desde la óptica occidental. Los saberes locales, lingüísticos y ancestrales tienen cabida en la amalgama de las civilizaciones en que los grupos humanos se desenvuelven. Tras años de marginación, rechazo a la etnicidad y la supresión de herencia cosmogónica, es imperativo que las culturas no dominantes encuentren el camino hacia la memoria histórica que permita generar un pensamiento auténtico, autónomo. A partir del reconocimiento en otredad y a través de la humanización del -otro-, se deconstruyen esquemas que han obligado a minimizar saberes, procesos y experiencias locales. En síntesis, el pluralismo parte de las experiencias propias de los pueblos, siendo vividas y reconfiguradas a través del pueblo, para conocer, para ser, para existir, para resistir. “es el fundamento ontológico de la dominación moderna y colonial, de la que debemos descolonizarnos” (Dussel, 2013, p.36).

La educación, retoma espacios que le fueron negados tales como la cotidianidad, la comunidad, la ancestralidad, provocando que los saberes tengan proveniencia de lo vivido, lo caminado, lo escuchado, lo heredado, lo reflexionado. La pedagogía decolonial está compuesta por procesos de reconocimiento genuinos ante la diversidad cultural y epistémica. “Las luchas sociales (...) son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción.” (Walsh, 2013, p. 29).

2.2 Diversificación de espacios educativos: la educación llega a los individuos.

La educación es un proceso o fenómeno social que tiene implicaciones culturales e interdisciplinarias y por supuesto subjetivas que generan la propia autopercepción y valoración del sujeto, por lo tanto, ocurre en diferentes niveles, marcos y dimensiones de la vida humana. Se entiende a la educación como un hecho relevante que aporta herramientas, concepciones y referentes para el entendimiento del mundo. A través de su devenir, ha sido entendida por diversos pensadores como: el cultivo del carácter y la moral (Herbart, 1806); una suma de la experiencia y la abstracción humana y social (Dewey, 1967); un medio para la liberación (Freire, 1970), o, tal como lo menciona Durkheim (1975):

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él en tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p.53)

Es común encontrar distinciones o clasificaciones taxonómicas del aspecto educativo según su nivel de instrucción, las formas de transmisión, o, según su nivel de formalidad. Esta última clasificación en universos educativos surge a partir de Philip Coombs, quién fue director del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación de la UNESCO en 1967, mismo Instituto al que fue encargada la elaboración del documento base de la *International Conference on World Crisis Education* y con ello, Coombs publica el libro *The world educational crisis: a systems analysis* en el cual plantea la urgencia por reconocer, diferenciar y desarrollar propuestas educativas distintas a las escolarizadas ya existentes para dar apertura a las clasificaciones de educación informal y no formal (Coombs,1968). Una vez implantada la idea de los universos educativos se comenzó a ahondar en las características que los delimitan, sus criterios diferenciales, los ámbitos en que se desarrollan y básicamente el análisis conceptual de tales procesos educativos permitiendo entenderlos de la siguiente manera:

Educación informal

“Proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27). La educación informal es un hecho natural y espontáneo que carece de planificación, o, como lo expresa la UNESCO (2013) dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la educación. La educación informal es una:

modalidad de aprendizaje intencionada o deliberada, aunque no institucionalizada (...) Puede incluir actividades de aprendizaje realizadas en el hogar, centro de trabajo, centro comunitario o como parte del quehacer diario. Además, estas pueden ser autodirigidas o dirigidas por la familia o la comunidad” (p. 14).

Se puede resumir a la educación informal como un aprendizaje cotidiano y continuo que carece de “validación” institucional por su carácter rutinario.

Educación formal.

La educación formal, por su parte, es entendida como el “Sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27). Lo que quiere decir que la educación formal es aquel ente educativo con el que nos ponemos en contacto a través de la escolarización y se encuentra regulado por los medios institucionales, mismos que brindan reconocimiento al capital cultural adquirido de manera sistemática en los centros educativos.

Educación institucionalizada e intencionada, organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país (...) incluye y atiende la educación de todos los grupos de edad, con contenidos programáticos y certificaciones equivalentes a los impartidos u otorgados en la educación previa al ingreso al mercado de trabajo” (UNESCO, 2013,p. 13).

Educación no formal

Se entiende a la educación no formal como aquella que “Comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27). Definición que permite comprender a la educación no formal como una actividad estructurada con fines educativos, que se desarrolla en distintos contextos más allá de los centros escolares y sus contenidos lineales. Al respecto, Trilla (1993) la conceptualiza como el “conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (p.30).

Una más reciente conceptualización de la educación no formal es brindada por Pastor (1999) quien menciona que es:

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados o titulaciones” (p.184).

Es así que comprendemos que en el vasto mundo social coexisten distintas necesidades y realidades, por ello es menester de la educación llegar a todos los ámbitos y cubrir dichos requerimientos en la búsqueda de atención digna para los individuos. Para efectos de la presente investigación, la educación no formal, se aborda de manera central y representa un eje fundamental para el marco conceptual bajo el que se desenvuelve el trabajo. Encontrar enlaces para la reflexión y el conocimiento más allá de las escuelas es casi una obligación al hablar de educar en medio de procesos de migración.

Tomando en cuenta la premisa de la educación no formal, se comprende que ésta, en una de sus múltiples características se desarrolla en espacios diversos, y, tal como mencionan Aguirre y Vázquez (2004) “La escuela ya no es el único lugar donde ocurre el aprendizaje y ya no puede pretender asumir por sí sola la función educacional en la sociedad” (p. 343). Por su parte, Álvarez (2009) concuerda con lo anterior y menciona que “ derivamos la necesidad de crear de forma paralela a la escuela, otros medios y entornos educativos, que no se opondrán a la misma, sino que han de funcionar de manera complementaria” (p. 194). Por su parte, Rickenmann, Angulo y Soto (2012) abordan este punto y refieren que “La educación se entiende ahora como un proceso de aprendizaje inherente a los individuos, que se da en el medio escolar, pero que también se desarrolla en otros contextos y con la participación activa de los sujetos en la cultura” (p. 3).

Es así que la educación se desarrolla no solo en diferentes niveles de validación institucional sino que también surge a través de espacios diversos y medios culturales que promueven experiencias de aprendizaje en los individuos. Al diversificar los medios educadores, de convergencia y de dialogicidad, resurge la posibilidad de repensar no solo a la institución educativa, sino también buscar medios preexistentes para su reconfiguración y transformación en espacios de liberación por

medio de lo educativo. En esta búsqueda se vislumbra: el museo. Un espacio educativo, que si bien cuenta con una naturaleza institucionalizada, tiene el potencial de transformar y transformarse. Los horizontes pedagógicos de cuando el individuo habita sus propios límites culturales y converge entre el intelecto y los afectos; el razonamiento y los arraigos; el cuerpo y los sentidos, son inmensurables.

Si el cuerpo transita, busca y se vulnera; los espacios educativos no pueden permanecer estáticos hasta ser encontrados; estos deben moverse, transitar, acompañar.

2.3 Museos: movimiento e itinerancia

Los museos son un concepto que probablemente se ha escuchado con bastante regularidad debido al amplio conjunto de objetos, colecciones, memorias y experiencias que en ellos albergan, pero también gracias a su frecuencia cuasi universal en la preservación de elementos propios del capital cultural objetivado y hechos del devenir humanitario, histórico y natural, que permiten hacer de éstos espacios comunes para la sociedad.

El International Council of Museums [ICOM] (2022), menciona que:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (p.22).

El museo compone un espacio educativo propio de la educación no formal, de carácter dinámico y simbólico, que tiene como cualidad la de procurar la facilitación y acercamiento de momentos formativos a los individuos de manera indistinta, a través de la cultura.

Para comprender el actual sentido pedagógico de los museos se puede comenzar por explicar lo que menciona Zabala (2006) acerca del cambio en la forma

de conceptualizarlos a partir de una transformación ideológica que comienza en el final de la década de los 60 y abarca el principio de los 70:

Frente a la clásica concepción de museo como espacio de deleite y contemplación, aparece una visión más amplia de la institución que permite considerarla como centro de aprendizaje y educación del público mediante la exposición de sus colecciones (...) Los visitantes pasaron a ser un núcleo central de la función social del museo (p.236)

Sin embargo, a partir de ahí, ocurren diversos movimientos sociales que aportan a la proliferación de nuevas perspectivas relacionadas con los museos y su relación con el ámbito educativo permitiendo entender a los museos como “Una entidad que posee un valor o una dimensión educativa intrínseca (...) Los museos se convierten en unos espacios excepcionales en los que es posible investigar el aprendizaje en acción y la innovación con nuevas prácticas educativas” (Arbues, 2014, p. 138-140).

Museología, un escenario cambiante

La museología, tal como muchas áreas del conocimiento, se ha visto constantemente envuelta en una serie de adiciones epistemológicas, cambios teóricos y transformaciones ideológicas; mismas que se evidenciaron de manera notoria a finales de los 1960's y principios de los 1970's, ya que concretamente surgen en esa época los cuestionamientos para repensar de manera radical la función de los museos: ¿Para qué es el museo?, ¿Para quién es el museo?

La nueva museología

El ICOM (1971) en su *décima asamblea general* celebrada en Grenoble, Francia, toca por vez primera la urgente necesidad de adaptación y evolución que deberán presentar los museos para encajar en los nuevos contextos contemporáneos. “the museum's aim is education and the transmission of information and knowledge by all the means at its disposal in so far as the museum is first and foremost in the service of all mankind [El objetivo de los museos es la educación y la transmisión de la información y el conocimiento por todos los medios que estén su alcance, en la medida en que el museo está ante todo al servicio de toda la humanidad]” (p.2). De esta forma, la asamblea genera una brecha entre la museología

tradicional (que concibe a los museos como meras instituciones reguladoras de la posesión de objetos) e inserta lo que más tarde llamaríamos “nueva museología”.

La UNESCO (1972) en su *mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo* de Santiago de Chile resultó el parteaguas para la transformación definitiva de las actividades museológicas que vio nacer una nueva museología pensada en la gente, y, por vez primera, en las comunidades rurales u oprimidas a través de los museos integrales, comunitarios y eco-museos considerando al patrimonio inmaterial y la no-escritura.

Smith (1989) abordó a la nueva museología en *museums, artefacts and meanings* planteando que los museos deberían reconsiderar y cuestionar sus métodos tradicionales de exhibición, así como su posición enfocada meramente a la conservación de colecciones, para convertirse en espacios con participación de la audiencia y centros de investigación. “The establishment of a new museology, one which is always conscious of, and always exploring, the nature of the relationship between social systems and the physical, three-dimensional environment, and always aware of the ethnography of representation” (p.21). [El establecimiento de una nueva museología, una que siempre esté consciente y reconozca la naturaleza de la relación entre los sistemas sociales y el entorno físico tridimensional; además que siempre tenga presente de la etnografía de la representación social que simboliza].

Museología crítica

A partir de la nueva museología emergieron insólitos cuestionamientos que se relacionaron con el papel de los museos y propiciaron el surgimiento de la corriente crítica; misma que comprende a los espacios museales como centros de participación, reflexión, socialización, convivencia, aprendizaje, comunicación y cuestionamiento. Esta museología crítica se relaciona de manera directa con la pedagogía crítica y deja de asumir un papel institucionalmente superior y regulador; sino más bien emancipador y liberador.

La museología crítica pretende descubrir, a partir de un proceso de reflexión y revisión, aquellos contextos que han propiciado la aparición del conocimiento ya sea en los objetos, textos, talleres, programas o prácticas, cuestionándolos y preguntándose por la razón última de su existencia (...) nos hace una invitación a revisar el papel social y cultural de los museos desde diferentes

lecturas como el género, la clase social o la procedencia étnica (Hernández, 2006, p.121).

El museo entonces a partir de la visión crítica es una oportunidad para que la cultura no hegemónica sea revalorizada y los procesos comunicativos sean bidireccionales, permitiendo el cuestionamiento de lo normativo y lo exhibido para impulsar lo participativo. Además, promueve en los individuos un genuino interés por el descubrimiento a partir de procesos que antes tenían poco valor, tales como la reflexión, la curiosidad y el cuestionamiento.

En este sentido, la corriente crítica se posiciona sobre bases de consciencia social, de clase, ética e incluso ambiental. Tanto en museos, como escuelas y en la cotidianidad general, representa un cambio paradigmático en las formas de participación, colaboración y de construcción de conocimientos para los individuos, usuarios, educandos, etc.

Lo anteriormente mencionado permite comprender no sólo la evolución de la perspectiva museística, sino también dar cuenta de que el museo se considera un espacio que se encuentra ligado de muchas formas al hecho educativo por medio de su influencia en las experiencias lúdicas, reflexivas y de contacto con los objetos, exposiciones, artefactos culturales y elementos que lo conforman. El museo entonces se convierte en un espacio dinámico de aprendizaje, desarrollo y transformación que centra su objetivo en el sujeto que lo visita para fomentar en éste una participación y la asimilación de un proceso comunicativo significativo.

Ante las necesidades de cobertura educativa, los espacios no formales encuentran una vía de expansión para acercarse a lugares o poblaciones de difícil acceso experiencias de convergencia cultural; siendo el ámbito museístico un claro ejemplo de adaptación y transformación; permitiendo el surgimiento de museos móviles, portátiles o itinerantes. El museo de Botones de Panamá (s,f) se aproxima conceptualmente a estos tres como una sola denominación expresando lo siguiente:

La exposición itinerante, móvil o portátil es aquella diseñada para ser expuesta en distintos lugares con la ventaja que dan la oportunidad de que pueda ser vista por más gente, en distintos sitios, en áreas de difícil acceso y permiten además promocionar el museo a mayor escala (...) Sus funciones son las de

fomentar el interés por el museo, por sus colecciones, por su trabajo, pero sobre todo para promover la cultura (s,n).

Cano (2018), citando a Suple (1974) comenta su distinción entre un museo móvil y una exposición itinerante “el primero es una unidad [...] equipada para llevar a cabo las actividades de un museo dentro o alrededor de esa unidad; la segunda es portátil, pero se instala dentro de una sala de exposiciones.” (p.1).

Entonces, el museo tiene múltiples formas de ser -museo- y demuestra su capacidad adaptativa de transformarse para satisfacer las necesidades culturales y educativas de sus participantes.

Alonso y García (1999) proporcionan una perspectiva a partir de la clasificación taxonómica de las exposiciones, más que del museo en sí, según su criterio espacio-temporal:

Las itinerantes son aquellos proyectos temporales que recorren durante un tiempo determinado distintos espacios de exposición dentro de un circuito previsto y fijado. Las llamadas exposiciones portátiles son también una variante de las temporales, con la diferencia de que aquéllas se deshacen al término de su función, y éstas por su pequeño tamaño, su diseño integrado y su facilidad de instalación y transporte están habitualmente siempre en disposición de ser de nuevo instaladas en otros espacios diferentes. Entendemos por exposiciones móviles aquéllas que están construidas y se mantienen con independencia de los espacios en que pudieran instalarse, como son las diseñadas para montarse en espacios limitados y peculiares de autobuses, trenes, caravanas, etc. (p.10).

Si bien los museos, o espacios museales pueden ser definidos y clasificados, también tienen la cualidad intrínseca de adaptabilidad. El museo no es el recinto en donde se localiza; es la interacción entre el medio y el sujeto lo que verdaderamente lo constituye. El museo se configura en la medida en que puede ser interpretado. En otras palabras, los museos se convierten en una vía de acceso cultural transformable, una herramienta y una experiencia que conforma y difunde entidad, saberes y cultura. Esta posibilidad pedagógica resulta versátil, útil y alcanzable por la flexibilidad de su infraestructura y funcionamiento, así como la posibilidad de abordar contenidos diversos y establecer distintos objetivos. A pesar de configurarse como una

institución, se visibilizan las disidencias en el ámbito museístico, con su variedad práctica, instrumental, expositiva, comunicativa y de infraestructura.

Los museos móviles e itinerantes serán aquellos espacios que no tienen límites estructurales o de diseño, cumpliendo con la característica de hacer asequible la transmisión de conocimientos y cultura en distintos lugares y para múltiples sectores poblacionales. Estos conceptos se presentan como espacios trascendentales, inclusivos, constructores de experiencias, aprendizajes y vivencias para sus destinatarios, pero se alejan de lo geográficamente fijo y lo simbólicamente rígido. Asimismo, estos tipos de museos pueden constantemente evolucionar y transformarse o actualizarse, manteniendo sus objetivos de carácter formativo.

Museos móviles en el tiempo

Las investigaciones relacionadas con museos móviles e itinerantes han tenido una serie de evoluciones al pasar de los años, sin embargo, han sabido mantener elementos fundamentales como el de estar pensados para comunidades oprimidas, marginadas o minorías.

El museo circulante

El proyecto del museo circulante comienza con Bartolomé Cossío en 1885 como uno de los principales pensadores de la Institución libre de enseñanza o Institución difusa (corriente pedagógica española). Otero (1994), cita el pensamiento de Cossío con relación a los museos y el arte: “procurar que los niños amen lo bello, ennoblezcan sus gustos, gocen con los placeres más puros y sanos, y aprovechen, en suma, su cultura artística para vivir más refinada y bellamente” (p.172.). Bajo esta visión, Cossío se convirtió en uno de los más grandes impulsores de las misiones pedagógicas y tras su pasión por difundir el arte a las comunidades rurales, en el principal creador de lo que llamó *museo circulante*.

La gaceta de Madrid (1931) describe la creación oficial por decreto de lo que se considera el primer antecedente de los museos móviles. Véanse Figura 1 y 2.

Artículo 1º. Dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se crea un “Patronato de Misiones Pedagógicas” encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares con especial atención a los intereses espirituales de la

población rural. (...) La Comisión Central desarrollará los siguientes trabajos:
(...) Exposiciones reducidas de obras de arte a modo de compendiados museos circulantes que permitan al pueblo, con los recursos antes citados, participar en el goce y las emociones estéticas (p 1033 - 1034).

Figura 1.

Transporte del museo circulante



Imagen obtenida de: Residencia de estudiantes (2006). Exposición Las Misiones Pedagógicas 1931-1936.

Figura 2

Grupo de espectadores ante una copia de *Las Hilanderas*, de Velázquez, Cebberos (Ávila), hacia el 15 de noviembre de 1932



Imagen obtenida de: Residencia de estudiantes (2006). Exposición Las Misiones Pedagógicas 1931-1936.

Itinerantes internacionales

Restrepo (2010) en *Museo Itinerante: túnel de la memoria* describe y analiza la propuesta pedagógica puesta en marcha de un museo itinerante colombiano construido a base de lona inflable que cuenta con recursos tecnológicos, dirigido principalmente a víctimas del conflicto armado de la zona de Medellín. Encontrando

como hallazgos que el museo itinerante resultó un espacio de simbólica acogida para los destinatarios, tanto como un lugar de aprendizaje colectivo y reflexión.

Castellar, Reyes y Castro (2013) en su artículo titulado *Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los montes de María* rinden cuenta del museo como un instrumento para la transformación cultural y restauración social en una región colombiana conocida como “los montes de María”, misma que históricamente se ha visto envuelta en dinámicas violentas y territorio del crimen organizado. Mediante el funcionamiento del museo itinerante, los autores refieren al objetivo de recuperar elementos parte de la memoria colectiva de la región, así como relatos simbólicos identitarios para lograr la reconstrucción de dinámicas sociales que permitan la sana convivencia y el desarrollo de experiencias seguras en la comunidad.

Gouriévidis (2014) en *Museums and migration: History, Memory and Politics* aborda la representación que se le da al fenómeno migratorio en los museos, tocando de manera trascendental la importancia de los museos para la formación de identidades plurales, la generación de espacios propios de la diversidad y la revalorización de la memoria para fungir como agentes sociales de cambio dentro de la población migrante.

Itinerantes nacionales

Valdez, Aguilar y Contreras (2014) presentan al museo móvil “el camino de la ciencia” como un espacio de divulgación científica para la gente de Veracruz, México.

Se encuentra integrado por cuatro áreas diferentes: la sala de proyección digital, donde se proyectan videos documentales sobre la biodiversidad de Veracruz y abordan conceptos básicos de ciencias naturales, el planetario y dos salas temáticas con módulos interactivos de física y matemáticas respectivamente. El recorrido por todas las áreas tiene una duración total de dos horas, correspondiendo a cada área 30 minutos, aproximadamente. (p.16)

Encontrando como hallazgos y resultados que: el museo móvil ayuda a mejorar el manejo de conceptos científicos posterior a su visita; contribuye a aproximar a la población al conocimiento científico; permite la socialización y “funge como un mecanismo lúdico e inteligible para niños, jóvenes y adultos” (Valdez, Aguilar y Contreras, 2014, p. 19).

Bojorge (2015) Establece y analiza el incremento en la desaparición de los juguetes populares mexicanos en su investigación, encontrando como solución la implementación de un museo itinerante para reivindicar al juguete tradicional mexicano como un bien cultural y valorización. Encontrando como problemáticas: las gestiones burocráticas complicadas, los estigmas sobre el territorio michoacano como lugar de alto riesgo por la delincuencia, entre otros. Sin embargo, también se muestra como un espacio que brinda oportunidades a los productores y amplía el panorama cultural de quienes lo visitan.

Narvárez (2019) revisa el proyecto de investigación “Inclusión de los migrantes en proyectos museográficos” a través de una propuesta para exposición temporal sobre la comunidad del Barrio Chino de la Ciudad de México, investigación en la que concibe al museo como “un espacio de contacto o de diálogo entre las comunidades que llegan, aquellas que están de paso y las nacionales” (p.190). Esta investigación resulta pertinente debido a que señala el importante papel que puede jugar el museo en su relación con poblaciones migrantes: “introducir a la población migrante al idioma, tradiciones y costumbres del país de acogida, y, al público, al idioma, tradiciones y costumbres de los migrantes” (Narvárez, 2019, p.192).

Si bien los orígenes del museo móvil se remontan bastante tiempo atrás, aún podemos decir que el campo de la museología efímera en contextos migrantes es poco abordado, lo que de hecho, lo convierte en un área de investigación exploratoria y pertinente con las necesidades educativas de las niñas y los niños migrantes.

2.4 Pedagogía itinerante, herramienta creadora y creativa.

La itinerancia se instaura como un concepto político, social y cultural; aplicable en ámbitos teóricos y prácticos. Su uso y comprensión no se restringen a una cualidad física relacionada con el movimiento, sino que es parteaguas de un modelo paradigmático para entender al desplazamiento como propiedad creadora. La pedagogía itinerante surge en su categoría “nómada”, hace del peregrinaje un medio físico y filosófico para procurar su accesibilidad. La itinerancia es el reconocimiento del tránsito como experiencia formativa en los individuos y la adaptabilidad de los medios educativos para evolucionar trascendiendo el marco institucional.

Esta acepción itinerante, pensada desde el sur global, que implícitamente pretende la contextualización de la educación, se nutre de la misma pedagogía crítica y dialógica. Illich (1970) ya expresaba la necesidad de descentralización de las experiencias educativas a través de su crítica a la escuela como institución hegemónica de la educación. "No sólo la educación sino la propia realidad social han llegado a ser escolarizadas" (p. 9). Esta importante crítica a las estructuras de la educación formal, denota que las necesidades de la sociedad actual no pueden ser cubiertas en su totalidad por las estructuras físicas y administrativas de las escuelas tradicionales.

Al alumno se le "escolariza" de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la "escolariza" para que acepte servicio en vez de valor. (Illich, 1970, p. 7).

El juicio a la educación formal permite visualizar a la educación no formal e informal dentro de la itinerancia pedagógica como un componente que promueve y orienta hacia el desarrollo de una educación fortalecida de manera comunal, versátil y alcanzable. Es decir, las sociedades contemporáneas presentan necesidades educativas diversas, que exigen la búsqueda de medios desescolarizados.

Considerando que las poblaciones en procesos de tránsito migratorio incrementan sus necesidades de cobertura no formal, se entiende que el museo como la vida, no tiene grados de aprobación para la validación del individuo; no se imponen niveles, títulos, etc. El museo es un espacio simbólico de confluencia entre discursos, procesos y exploración; conduce a formas de investigación empírica, reivindica el recuerdo como eje creativo y construye a partir de él; genera espacios culturales de vida y socialización. La educación que fluye en espacios museísticos hace de éstos un mediador que facilita al individuo su posicionamiento como un productor cultural de significados.

La pedagogía itinerante encuentra su dualidad entre: moverse físicamente, y transitar ideológicamente a través de la divergencia que acompaña su devenir. Hablar de una pedagogía itinerante, es reconocer su flexibilidad al abrirse camino entre reflexiones, creaciones y formas de pensar-transmitir-transmutar-pensar.

Pensamiento narrativo-creativo y su interacción con la itinerancia.

2.5 El pensamiento narrativo y el museo

¿Cómo pensamos cuando pensamos? ¿Cómo resolvemos problemas y creamos significados? El psicólogo Jerome Bruner realizó una serie de trabajos que actualmente sirven como un acercamiento a las respuestas de tales preguntas, para explicarlo, es necesario comprender una diferenciación esencial que realizó acerca de lo que él divide como las dos formas del pensamiento o funcionamiento cognitivo del humano (Bruner,1986). Al primer tipo de pensamiento lo concibe como aquel pragmático, o, lógico científico, mismo que “trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación (...) su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción” (Bruner, 1986, p.24). Lo cual quiere decir, que este tipo de pensamiento se presenta de manera sistemática y racional, permite la resolución lógica de problemas, el análisis de situaciones y el establecimiento de argumentaciones de manera deductiva. Por otra parte, distingue al siguiente tipo de pensamiento, el pensamiento narrativo, mismo que “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso trata de (...) situar la experiencia en el tiempo y espacio” (p.25). Por tanto, sugiere que este tipo de pensamiento permite conocer y gestionar la realidad en el mundo:

“representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración (...) la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un «lugar» para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentaremos.” (Bruner, 1997, p. 84)

Los postulados de Bruner permiten comprender al pensamiento narrativo como aquel en que el individuo se significa a él mismo, pero también a la sociedad y la cultura a través de la práctica de escuchar historias, contar historias y ser partícipe de ellas, es decir, el humano es capaz de dotar de estructura a su realidad a través de relatos que genera de manera natural; uno piensa las cosas y las entiende por medio de secuencias narrativas que se crean de manera mental y se instauran como entidades dinámicas que podemos encontrar en cualquier aspecto de la vida. Cuando se piensa, se narra, se imaginan escenarios posibles de una vivencia, se toma a los actores y objetos que nos rodean como personajes, se busca sentido a estos personajes y sus acciones a través de historias que se imaginan, incluso si el personaje representa a

uno mismo. Entonces, los actos humanos tienen como trasfondo una innata capacidad narrativa, nuestros pensamientos se convierten en la trama de una historia (o varias).

Al respecto de lo anterior, Egan (1991) menciona que “somos animales narradores; solemos dar sentido a las cosas en forma de narración; nuestro mundo está estructurado en gran medida de acuerdo con la forma narrativa” (p.94). y concuerda con Bruner a partir de lo siguiente:

Una forma humana básica de dar sentido a las cosas está constituida por la adquisición de la capacidad para identificar y abstraer determinados hechos y acontecimientos a partir del flujo de experiencia y de imaginar otros, y de darles coherencia y sentido a través de la organización de los mismos en términos de pautas afectivas o ritmos emocionales (Egan, 1991, p. 100).

Asimismo, define a la narración como “la unidad lingüística que puede, en último término, fijar el significado afectivo de los hechos que la componen (...) orientan nuestras respuestas afectivas frente a los acontecimientos” (p. 97).

De esta forma, comprendemos al pensamiento narrativo y sus producciones, la narrativa, como elementos que trascienden lo escrito, y más bien como estructuras e interpretaciones del mundo que comienzan en el pensamiento y pueden ser reflejadas a través de cuentos, pinturas, películas o simples acciones y decisiones cotidianas. Por ello, se considera importante reivindicar y revalorizar el proceso narrativo a través de su estrecho contacto con el entendimiento del mundo a través de historias.

Al respecto del museo, el pensamiento narrativo permite navegar a los espacios museales a través de la lectura de historias por medio de los objetos y exposiciones. Desarrollar el pensamiento narrativo a través del museo permite la conexión y el diálogo entre períodos históricos, perspectivas, culturas y saberes. En el museo se cuentan historias que el usuario interpreta, significa, imagina y explora. Pero además, la narrativa es creación artística y representación estética socio-cultural creativa.

Boal (2009) popularizó la narrativa emancipadora a través de prácticas artísticas en lo que llamó el “Teatro del oprimido”, mismo que partía deconstruyendo el esquema de interacción entre -productor de arte- y -consumidor de contenido-. “el espectador ya no delega poderes en los personajes ni para que piensen ni para que

actúen en su lugar. El espectador se libera: ¡piensa y actúa por sí mismo! ¡Teatro es acción!” (p.49). Boal permite concebir a los espacios teatrales como productores de cultura en donde convergen elementos cotidianos y humanos, tales como la voz, el cuerpo, el sonido, la imaginación; para convertirse en expresiones de resistencia e intercambio. Por tanto, los espacios museísticos tienen esta misma cualidad artística descentralizada, ser testigos de reflexiones participativas, democráticas, humanitarias, políticas, creativas, imaginativas, etc. La construcción de narrativas propias y comunitarias resignifican al individuo, la creatividad es más que poder creador, narrarse es reivindicarse.

Parte de concebir al museo como un espacio alternativo diferenciado de estigmas, es también dar importancia a los individuos como creadores, más que consumidores. Crear como parte del pensar, ser parte de los espacios generadores, artísticos, libertarios; pensar desde la creatividad es derribar barreras entre el arte y lo humano, la cultura y sus sujetos participantes, la oralidad y sus réplicas, los museos y sus contenidos.

En palabras de García:

La creatividad es una especie de fuerza transformadora que da origen a nuevas experiencias, procesos y objetos, y como resultado de dicha creación y consecuente transformación, el sujeto creador modifica su subjetividad, su percepción de sí mismo y de lo que es capaz de hacer, es decir, su yo se fortalece al confirmar su potencialidad. (...) La creatividad es pensar de manera divergente, es decir, de forma original, única y singular, a partir de pensamientos que predominantemente no tienen que ver con la lógica (García, 2022, p. 14-25).

Es así que el pensamiento creativo se convierte en un eje que permite al individuo relacionarse con sus procesos educativos y hacerse partícipe de ellos. Hacer de la narrativa y la creatividad formas de creación y diálogo posibilita la formación de espacios educativos fructíferos que llamen al interés de los sujetos. La itinerancia pedagógica, entonces, se establece como una base teórica que reconoce la diversidad de contextos y vivencias como recursos valiosos para la adquisición de experiencias formadoras. Al integrar el pensamiento narrativo y creativo en este proceso, se propicia el potencial de los individuos para significar sus experiencias y

generar nuevas formas de reflexión, asimilación, comprensión y acción que los encaminen a un entendimiento liberador. Toda creación es un acto de re-creación y aprendizaje.

Capítulo 3. El museo alternativo

La reflexión de los espacios museales en su carácter alternativo (crítico, dialógico, propositivo, itinerante, libertario, educativo) radica en ¿Qué sucede en los museos?, ¿cómo es que el dinamismo de lo educativo se entreteje con las exposiciones museales y persigue un objetivo más que el de dotar de información al individuo? ¿Cómo el museo educa y se educa? ¿de qué forma se comunica y recibe comunicación?.

El museo es un constructo conceptual, una edificación simbólica dinámica que se desenvuelve entre el arte y la cultura; el objeto y el sujeto; la educación y el espacio. Tal como menciona García (2013) “es una de las instituciones más controvertidas e influyentes en el ámbito cultural, y en particular, en el ámbito patrimonial” (p. 84). Su complejidad identitaria se debe a la composición que lo posiciona como gestor del resguardo, apreciación, vida y colección; pero simultáneamente es capaz de ejercer como mediador, gamificador, centro de interacción, intercambio y difusión. Dicho de otro modo, el arquetipo de cada museo se genera a partir de sus objetivos, el contexto social, histórico, político, cultural y se ajusta en función de su audiencia, siguiendo una línea paradigmática bajo la que se gesta.

Una de las peculiaridades que hace a los espacios museales tan versátiles radica en la diferenciación teórica entre sus principales componentes doctrinales: la museología y la museografía. Siendo la primera “una filosofía de lo museal investida de dos tareas: (1) sirve de metateoría a la ciencia documental intuitiva concreta, (2) Es también una ética reguladora de toda institución encargada de administrar la función documental intuitiva concreta” (Deloche, 2001, como se citó en ICOM 2009). Lo que quiere decir que, la museología se encarga de ejecutar filosóficamente los principios o estándares desde los cuales se piensa a los museos, pero también puede hacerse cargo de elementos administrativos y documentales que constituyen al museo propio. Ejemplo de ello son corrientes como la museología crítica, que, tal como se abordó en el capítulo 2, mediante su exploración ontológica responde al para qué, cómo y por qué de los museos.

El otro pilar teórico, la museografía, puede ser entendida como:

El conjunto de técnicas desarrolladas para llevar a cabo las funciones museales y particularmente las que conciernen al acondicionamiento del museo, la conservación, la restauración, la seguridad y la exposición. (...) El uso de la palabra museografía procura designar el arte o las técnicas de la exposición (Mairesse et al., 2010, p. 55)

Es decir, la museografía está enfocada en el quehacer teórico y práctico de las exposiciones museísticas, aborda todo lo relacionado con el museo en su categoría sustancial de lo tangible y lo material; como el diseño de los espacios museales, la forma en que físicamente interactúan -o no- las obras con el individuo, el acomodo, el montaje y exhibición, etc. Rico (2006) sugiere que un mejor término para identificar a estas labores sería -expografía-. “La expografía abarca todos los conocimientos prácticos y técnicos que van desde la iluminación, conservación, etcétera, hasta los más sutiles del diálogo del objeto con la arquitectura, la ordenación y la relación entre las piezas de una exposición, la percepción del visitante y el estudio de los puntos de vista” (p. 17). Entonces, es a través de este dinamismo disciplinario que los museos pueden establecer el tipo de ideales sociales que perseguirán y pueden transmitir; así como la forma de comunicarlos a través de narrativas artísticas, expositivas y experienciales. Los museos son educación-cultura-comunicación.

Kaplun (2002) sugiere que existen modelos de educación y modelos de comunicación, mismos que cuando convergen, persiguen objetivos específicos. “A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (p. 15). Por ejemplo, la educación formal tradicional tiene un modelo comunicativo de transmisión unidireccional o bancario, en el que el profesor es un emisor de información y por lo tanto, el interés se coloca en los contenidos que se emiten. Es así como lo educativo tiene la capacidad de comunicar a través de ciertos paradigmas, según la intencionalidad formativa que se persiga.

Sin embargo, los procesos de comunicación educativa no se llevan a cabo sólo dentro de las instituciones educativas, no son propios exclusivamente de la educación formal, e incluso: comunicar no es inherente al habla. El mundo que nos rodea comunica a través de colores, formas, números, objetos, gestos, sonidos, etc. Por tanto, el mundo educa, y los museos educan a través de la forma en que se comunican.

En el contexto museal, la comunicación aparece como la presentación de los resultados de la investigación efectuada en la colección (catálogos, artículos, conferencias, exposiciones) y a la vez como la disposición de los objetos que la componen (exposición permanente e información ligada a ella) (...) La comunicación museal se presenta como la manera de compartir los objetos que forman parte de la colección y del mismo modo las informaciones resultantes de las investigaciones efectuadas con los diferentes públicos. (Desvallées y Mairesse, 2009, p.29)

Es así que la alternatividad del museo debería ser un modelo comunicativo-educativo no formal, de carácter endógeno (que coloca el énfasis en el proceso). Este modelo, en su relación educativa con el museo:

Exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación. Exalta asimismo la creatividad, el valor y la capacidad potencial de todo individuo. (...) puede emplear —y de hecho emplea— recursos audiovisuales, pero no para reforzar contenidos sino para problematizar y estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación (Kaplun, 2002, p. 48).

En términos más claros, se puede educar comunicando; el tipo de museo que se alinea con la problematización crítica-alternativa está museológicamente dirigido a la emancipación, y museográficamente diseñado para la interacción y participación. Es un museo que considera a los usuarios como sujetos activos, capaces de tener procesos multilaterales de comunicación y constante retroalimentación.

Parte de la comunicación museística-pedagógica se relaciona con la generación semiótica de significados y la hermenéutica de carácter interpretativo integral. Entendiendo a la semiótica como:

Una ciencia que estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación. Es decir, que la semiótica está vinculada a la comunicación y a la significación y, en última instancia, de forma que las incluye a las dos, a la acción humana. (Serrano, 1981, p. 7).

Y a la hermenéutica desde una visión fenomenológica como: una “ontología de la comprensión” (Ricoeur, 2003, p. 11). Es decir, la interpretación es una forma de -ser- y -existir- humanamente, o dicho de otro modo, ser es vivir interpretando. Como señala Ricoeur “la hermenéutica debería descubrir un modo de existir que fuese, de cabo a cabo, ser-interpretado” (Ricoeur, 2003, p. 16). Esto implica que interpretar y significar surgen a partir de la experiencia humana del -ser-.

Esta tesis propone una perspectiva de análisis a partir de la la relación entre los agentes que interaccionan (Véase Diagrama 1):

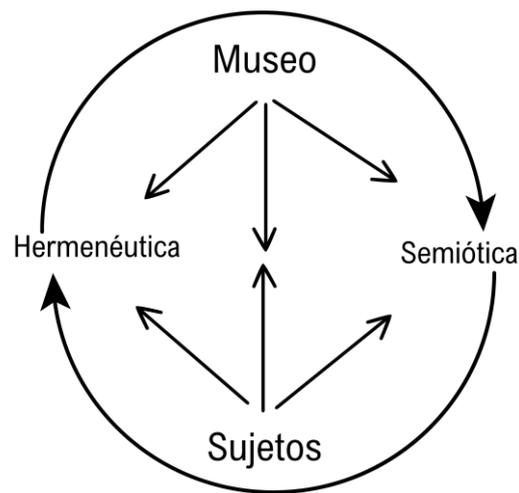


Diagrama 1

Interacción-interpretación

Elaboración propia, CDMX, 2023.

Museo-Semiótica: Aspectos como el sonido, la iluminación y los objetos, son transmisores, portadores de mensajes, comunicadores y creadores. La semiotización de espacios museales (Nombre que le otorgamos a la intersección) consta de una recuperación de signos y símbolos para la réplica, socialización y producción de significados culturales. Dichos significados se encuentran codificados en los artefactos culturales, objetos simbólicos, íconos patrimoniales, etc. Al mismo tiempo, se interrelacionan a través de la utilización del color, la narrativa visual y la exposición referente a lo museográfico. Esta conexión simbólica es el discurso del museo.

Sujetos - Semiótica: Esta relación gira en torno a la decodificación de mensajes múltiples, no solo propios del museo y sus contenidos, sino también del -yo en el museo-. Es decir, el museo comunicador se vuelve experiencia formativa y desencadena la lectura de signos y símbolos en la reflexión de significados vividos (percepción sensorial de los espacios museales, lectura de información simbólica, etc.), pero también el análisis ontológico de lo que el museo deconstruye o revoluciona a nivel personal. La interconexión impulsa al surgimiento del sujeto libertario, aquel que se encamina a decodificar y también a producir sus nuevos símbolos culturales, históricos e ideológicos. Se descripta desde lo existencial y se resignifica a través de semióticas corporales, mentales y sociales.

Sujetos - Hermenéutica: Más allá de la simple decodificación, los procesos de hermenéutica interpretativa requieren de la utilización del capital cultural para la interpretación de contextos y renegociación de significados en un nivel más profundo. Lo que quiere decir, los sujetos en su interacción con los espacios museales, no sólo decodifican información sino que la interpretan a partir de estructuras culturales, sociales, históricas y personales que dan pie a la creación de nuevas realidades y narrativas polisémicas. Las fuentes de interpretación (museos), desencadenan en el intérprete (sujetos) procesos dialécticos críticos a través de la hermenéutica. Tal como menciona Miranda (2006) "La hermenéutica crítica está basada en una visión dialéctica de la realidad. Al fundar su posicionamiento epistemológico en la tradición del pensamiento dialéctico dista de otras tradiciones de pensamiento que separan el conocimiento de la realidad y la praxis humana, y al mismo tiempo, el fenómeno de su esencia" p. 101.

Hermenéutica - museos: Antes de exhibir, el museo es también un interpretador. Hace evaluaciones para entender el significado de objetos, textos, hechos, historias, fenómenos, entre otros. Y parte de una realidad social específica para crear un diálogo cultural con ayuda de la lectura intrínseca de los elementos que lo componen. "Cuando hacemos comunicación educativa, estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes «para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad», o «para suscitar una reflexión», o «para generar una discusión»" (Kaplun, 2002, p. 15). Por otra parte, un medio para hacer a este proceso comunicativo aún más

significativo, es la retroalimentación. Ya que permite que el museo reinterprete y recontextualice de manera constante su propio quehacer.

A través de estas múltiples relaciones es que se devela el acto comunicativo que los museos mantienen en distintos niveles. Se comprende a partir de mensajes sensoriales, experiencias previas, estructuras socioculturales, contextos emocionales, “el sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia” (Freire, 2004, p. 127). Es una “lectura del mundo” (Freire, 2004), lectura de la realidad y del sí mismo lo que optimiza la comunicación en contextos museísticos y la convierte en un proceso participativo y crítico.

3.1 Museografía didáctica

En esta necesidad de interacción cíclica y dinámica comunicativa entre los museos y los sujetos, es que se hace imprescindible la inclusión de una corriente epistemológica que incentive la interacción entre ambos entes, el intercambio de ideas y la participación activa. Tal como menciona Kaplun (2002) “la comunicación educativa debe ser rica y variada; hablar muchos lenguajes. Abrir las compuertas a la creatividad y a la imaginación.” (p.100). Especialmente en el contexto museal de la educación no formal, hay un eslabón que persigue simultáneamente objetivos pedagógicos, comunicativos, expográficos y filosóficos: La didáctica.

Desvallées y Mairesse (2009) definen a la didáctica como “la teoría de la difusión de los conocimientos (...) la forma de presentar un saber a un individuo, cualquiera sea su edad” (p. 33). En este sentido, como afirma Camilloni (2007) la didáctica de manera general “es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos (...)” (p. 22). Se ocupa de hacer transmisibles y socialmente contextualizados a los contenidos que se quieren compartir.

Por otro lado y de manera complementaria, existen las didácticas específicas, “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza.”

(Camilloni, 2007, p. 23). Estas delimitaciones dependen del contexto, por ejemplo, la edad, la disciplina a transmitir, o los sujetos a quienes se dirige (en este caso, es una didáctica museográfica para NNA en procesos de movilidad migratoria). “Cuando la museografía pone énfasis en comunicar, mostrar y hacer inteligibles determinados objetos de estudio se relaciona estrechamente con las didácticas Específicas” (Llonch y Santacana, 2011, p. 12). Esto refiere a que la didáctica se encuentra estrechamente ligada con la pedagogía, y específicamente hablando de los espacios museales fortalece su capacidad comunicativa. En otras palabras, la didáctica es la voz de los contenidos.

Bajo este marco referencial, se ha desarrollado la museografía didáctica. Que se entiende como:

Un espacio tecnológico relacional, donde inciden las aportaciones y saberes de diversas ciencias y disciplinas tecnológicas (...) El objeto de la museografía didáctica es mostrar, dar a conocer, comunicar diferentes objetos de estudio —históricos, geográficos, artísticos, patrimoniales, tecnocientíficos, biológicos, etc.— a un determinado horizonte destinatario. (Llonch y Santacana, 2011, p. 12).

Entonces, la museografía didáctica se preocupa porque el asistente aprenda a través de un espacio musealizado, utilizando a los objetos, narrativas y elementos como mediadores del conocimiento, generadores de ideas y medios de intercambio intelectual. Dando pie a la didáctica del objeto, la interactividad, etc. “En el diseño y montaje de una exposición didáctica es preciso crear las condiciones para que se establezca una comunicación o diálogo entre lo que se quiere exponer y el público” (Santacana y Serrat, 2005, p. 81-82).

Los objetos, por ejemplo, se han posicionado como una herramienta transmisora y generadora de conocimiento, y los museos se han consolidado como lugares de encuentro con ellos. Alojando desde objetos antiguos, históricos, únicos, extraños, comunes, etc. Que al ser vistos desde su potencialidad didáctica, pueden llevar al sujeto a descubrir vestigios del pasado, del presente, del mundo que lo rodea y de su propia cultura/actualidad/persona. “El museo es una institución cultural que tiene como apoyo el objeto, que podríamos comparar con el palimpsesto, pues su tejido nos pone en contacto con la memoria, con la pluralidad de tiempos que carga, que todo texto acumula” (Cabral, 2008). Como se veía en el capítulo 1, los objetos

representan de manera simbólica un registro físico de modos de vida, memoria y cotidianidad. “El museo, como contenedor de objetos de la colectividad, revela historias que la crónica es incapaz de mostrar” (Santacana y Llonch, 2012, p. 95). Los objetos tienen un valor intrínseco que los sujetos le otorgan y por tanto, son un elemento excepcional para transmitir y educar a través de ellos. Cuando son utilizados con fines didácticos dentro de los museos, generan este tipo de alternativa formativa .

Los objetos pueden transformarse, en determinadas circunstancias, en auténticos núcleos de interés (...) como soportes de la memoria y depositarios de recuerdos y emociones, muchos objetos contribuyen a proporcionarnos nuestra identidad. Los humanos a veces nos identificamos con algunos objetos; ante momentos de tensión o tragedia, salvaguardamos de entre lo nuestro algunos objetos simbólicos, ya sea una foto, una muñeca o un recuerdo. (Santacana y Llonch, 2012, p. 85-91)

El usuario del museo bajo la corriente didáctica de la museografía, encontrará interacción y no solo apreciación dentro de la experiencia museística. Dicho de otro modo, la museografía didáctica permite que los elementos del museo generen por sí mismos procesos educativos y comunicativos, tomando en cuenta el contexto social, sector etario y demás aspectos de los usuarios.

La educación, en un contexto específicamente museal, está unida a la movilización de los saberes surgidos del museo, con miras al progreso y al florecimiento de los individuos. A través de la integración de esos conocimientos se logra el desarrollo de nuevas sensibilidades y nuevas experiencias (Desvallées y Mairesse, 2009, p.32-33)

Asimismo, la museografía didáctica trasciende de lo meramente expositivo y lo artístico canónico contemplativo, porque no pretende sólo satisfacer los intereses estéticos de los usuarios, sino que su objetivo es el de crear andamiajes pedagógicos a través del arte, los sentidos, palabras, reflexiones, preguntas, objetos, etc.

En lineamiento con este paradigma libertario, Garcia (1989) concibe a los museos como espacios de la educación no formal que alojan representaciones físicas y simbólicas del patrimonio cultural. “El museo y cualquier política patrimonial deben

tratar a los objetos, los edificios y las costumbres de tal modo que, más que exhibirlos, hagan inteligibles las relaciones entre ellos, propongan hipótesis sobre lo que significan para quienes los vemos o evocamos” (p. 23). Esto es, de alguna u otra forma, los museos se convierten a través de su narrativa y objetos en gestores patrimoniales que, bajo un paradigma participativo, deberán procurar que su visión de patrimonio cultural sea colectivamente construída y valore el significado de los objetos a través del lente social. Siendo el patrimonio “un espacio de disputa económica, política y simbólica” (p.13). Los objetos representan a través del significado que los individuos conciben sobre ellos y la carga histórica-cultural que le adjudican.

En el campo museal-educativo, subyace una corriente de la “educación patrimonial”, basada en la dialéctica emancipadora, que antropológicamente guía a la museología didáctica a través de su concepción de los objetos, la exhibición y el patrimonio cultural. García (2009) explica que el concepto de Patrimonio cultural durante la primera mitad del siglo XX fue utilizado como una narrativa estado-nacional coercitiva para reforzar los valores culturales hegemónicos que se poseían y hacían a los individuos integrantes de una nación con una determinada identidad y pertenencia. Sin embargo, en décadas posteriores, las sociedades globalizadas trascienden lo territorial y forjan identidades culturales complejas, provocando que el sentido de patrimonio cultural y pertenencia evolucione:

La llamada “sociedad posmoderna”, ha multiplicado las miradas en torno a la valoración del patrimonio. Pues ha generado mecanismos transterritoriales para relacionarnos y construir nuestras identidades a partir de íconos, que van mucho más allá de la identidad nacional (...) Pero por otra parte, con la necesidad de reafirmar identidades locales que puedan establecer diferencias en el mundo global (...) Este momento reclama un encuentro entre la memoria y la identidad de los ciudadanos, para lograr el desarrollo local frente a los procesos de globalización (García, 2009, p. 272).

En este contexto, la educación patrimonial es una forma de comunicación entre los sujetos, su identidad y los elementos físicos que la representan. Los andamiajes pedagógicos se retoman de los elementos patrimoniales-culturales, para hacerse asequibles y dialógicos con la sociedad.

Un patrimonio reformulado teniendo en cuenta sus usos sociales, no desde una mera actitud defensiva, de simple rescate, sino con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia, puede involucrar a nuevos sectores. No tiene por qué reducirse a un asunto de los especialistas en el pasado: interesa a los funcionarios y profesionales ocupados en construir el presente, a los indígenas, campesinos, migrantes y a todos los sectores cuya identidad suele ser trastocada por los usos hegemónicos de la cultura.(García, 1989, p. 23).

En suma, es imperativo para el museo ser un espacio culturalmente incluyente que estimule la participación política, la memoria histórica y retome a los bienes patrimoniales como medios educativos para el desarrollo del sujeto en sus distintas dimensiones.

Asumimos la Educación Patrimonial como un proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social (García, 2009, p. 274).

Bajo el marco de una museología didáctica para niños, niñas y adolescentes en procesos de movilidad migratoria los museos y sus exposiciones deben servir como un punto de encuentro entre culturas, creencias y sistemas de ideas. Medios en que el sujeto se apropie de su realidad a través de la interacción y entienda las realidades subyacentes. Pero además, que la cultura material no sea la única representada en estos. Parte de la museografía didáctica es también encontrar los medios para evocar aquella cultura que no se palpa, pero existe. La que se canta, se recuerda, se vive, se transita, y que cada individuo aloja en sus propios espacios museales mentales, corpóreos, emocionales. Lo personal y lo colectivo componen a lo identitario; lo histórico y lo contemporáneo coexisten en el poder creativo/imaginativo de los usuarios. Entonces, educar también es fomentar el pensamiento creativo.

3.2 Hermenéutica de memoria y olvido: pedagogías del cuerpo y sensorialidades

*“Nada es más misterioso, para el hombre,
que el espesor de su propio cuerpo”
(Le Bretón, 2002).*

Si bien hasta ahora hemos concebido a los museos como un espacio de albergue de la memoria, tal como menciona Chagas (2008) “los museos son territorios de memoria y de olvido, así como son lugares de poder, de combate, de conflicto, de litigio, de silencio y de resistencia; en ciertos casos, pueden incluso ser no-lugares”. (p.16)

Uno también aprende olvidando. No sólo en el estricto proceso neuronal de selección y eliminación de información, tampoco se incentiva a la pérdida de la memoria histórica, sino más bien, la memoria y el olvido son abstracciones humanas pedagogizables. El museo con sus objetos exhibidos, la vitrina de los abuelos con figurillas y el escritorio de un docente con sus curiosidades; son materialidades apreciadas con historia y memoria. El tic tac de un reloj, las canciones de cuna, las hebras del cabello, son manifestaciones sensoriales, abstracciones emocionales y propiedades corporales que también alojan historias y memorias:

Comete un error quien piensa que existe una única posibilidad de memoria y que esa posibilidad implicaría la repetición del pasado y del ya producido; (...) comete un error quien piensa que hay humanidad posible fuera de la tensión entre el olvido y la memoria. Es esa tensión, al contrario de lo que podría parecer, la que garantiza la eclosión de lo nuevo y de la creación (Chagas, 2008, p. 7).

La memoria y el olvido son fuentes creadoras de saberes, que a veces se encuentran monopolizadas en sus registros físicos externos y estancadas en la antigüedad. Las pedagogías del cuerpo y los sentidos convergen en la existencia del usuario museal. En otras palabras, el museo puede estimular mecanismos de regresión histórica social, identificación cultural y aprendizaje mediado a través de objetos y símbolos de quienes lo utilizan/visitan. Pero también, puede involucrar la sensorialidad, sensibilidad y corporeidad de los individuos para alentar experiencias significativas propias. Las narrativas históricas también pueden ser narrativas personales. “Nadie nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los [individuos] se educan entre sí con la mediación del mundo“ Freire (1970).

¿Es posible una museografía del cuerpo? ¿El museo puede generar procesos de comunicación educativa a partir del cuerpo en sus múltiples dimensiones (física, mental, espiritual, vivencial, etc.)?

Teóricamente, la museografía es un campo infinito para la transdisciplinariedad, y podemos comenzar con diferenciar a dos principales vertientes en este desarrollo. La primera, concebir al cuerpo como un andamiaje político, histórico y personal. Un portador de experiencias, encuentros, prácticas, historias y pensamientos; capaz de mediar a sí mismo en la adquisición de saberes, de aprenderse y transformarse:

El sujeto pedagógico ya no es una conciencia que aprende y otra que enseña, sino cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y pueden no sólo enseñar saberes acerca del cuerpo, sino construir conocimientos corporales. Porque el cuerpo conoce (...) Queremos construir conocimiento sobre nosotros, sobre los demás y sobre el mundo, queremos aprender a vivir el mundo (Ferreirós, 2016, p. 4)

Entonces, el cuerpo aprende, y se aprende a través de él; enseña y explora. La pedagogía del cuerpo es configurar la práctica educativa a partir del conocimiento de los cuerpos como experimentadores y generadores. Educar para conocerse es educar por la identidad. “Las personas no aprendemos solamente a través del intelecto, sino que lo hacemos también a través de todo el cuerpo” (Planella, 2003, p. 199). Educar a partir del cuerpo es un acto político alternativo. Hacer visible al cuerpo mismo en espacios libertarios es contrarrestar el despojo de los cuerpos como entes sabios. “La pedagogía ha de posibilitar instalar en los cuerpos metáforas liberadoras” (Planella, 2003, p. 199).

La museografía que educa para liberar, lo hace también corporalmente. La opresión ha atravesado históricamente a los cuerpos, los ha aislado por su propia piel y multiplicidad, e incluso su valoración se ha cosificado, siendo entendidos exclusivamente como un medio para satisfacer las necesidades del capital. Pero si el cuerpo se concibe integralmente, entonces se aprende con movimiento (y se mueve para aprender), se aprende con la piel, con las experiencias, la voz. Se aprende con la memoria y se aprende del olvido de lo que aloja.

Los cuerpos también son textos sobre los cuales los regímenes de poder han escrito sus recetas. Como punto de encuentro con el mundo humano y no humano, el cuerpo ha sido nuestro medio más poderoso de autoexpresión y el más vulnerable al abuso. Por lo tanto, nuestros cuerpos son evidencia de los dolores y alegrías que hemos experimentado y las luchas que hemos hecho. Las historias de opresión y rebelión se pueden leer a través de ellas (Federici, 2020, p. 59).

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que la museografía corpórea y las pedagogías del cuerpo no “educan” exclusivamente para transmitir saberes que el cuerpo recibe, sino que evocan el surgimiento de epistemologías que en él residen, a partir del autoconocimiento y la autovaloración. De esta forma dan lugar a conocimientos paralelos de lo normativo, puesto que se revaloriza lo común, lo vivencial, lo propio. Como menciona Sabido (2022) “Una pedagogía que con el cuerpo y desde el cuerpo enlace voces, saberes, sentires y críticas a las formas tradicionales, sexistas, clasistas y racistas del conocer”(p.132). Al final del día, conocer comienza por conocer-se y si el sujeto no identifica su cuerpo simbólico, su carga histórica y su brebaje experiencial, entonces no se hará consciente de la realidad en la que vive y que puede transformar. Conocerse los sentires es conocer; conocer la histórica raíz del color de piel que se habita, es conocer; conocer los procesos y necesidades, es conocer. Por consiguiente, apropiarse de saberes y comandar reflexiones que nacen del -yo- es posible, necesario y revolucionario. “El ser humano es cuerpo y tiene un cuerpo (...) tiene unas vivencias y disposiciones vivenciales. (...) vive corporalmente el espacio y el tiempo. Y, puesto que el tiempo humano es histórico, su biografía es, también, una experiencia corporal.” (Gallo, 2009, p. 233).

Como se ha abordado con anterioridad, los museos han sido asimilados como “templos del saber”, “resguardos del conocimiento”, “espacios de admiración”. Y es justo por esta razón que la museografía puede hacer parte de sí misma al eje simbólico del cuerpo en humanidad y los conocimientos que de él surgen. Va más allá de interactuar con el usuario, sino que reconoce que el usuario a su vez es museo. Museo que alberga reliquias auto-históricas, momentos trascendentales, colecciones memorísticas, rostros, visajes, lecciones, movimientos, trayectos, etc. Por ello, las corporeidades son capaces de obtener saberes a partir de su recorrido guiado

(desencadenado por la museografía), y de enseñar a la otredad a través de su narrativa. En resumen: Espacios museales que promuevan la musealización humana.

La corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo. La corporalidad materializa el existir y actualiza la existencia, en el cuerpo y a través del cuerpo se registran los acontecimientos de la existencia. (Gallo, 2009, p. 233).

Probablemente, una de las bases epistemológicas de la museografía corporea, sea la fenomenología de la percepción, que fija a la realidad como una experiencia exclusiva de la consciencia del cuerpo. En otras palabras, el cuerpo existe en el mundo y por lo tanto, la consciencia le es inherente, no hay separación porque una es condición para que exista la otra. El cuerpo es el sujeto, no es que le pertenezca al sujeto (porque tendría que preexistir una conciencia para poseer, pero la conciencia se funda de la experiencia del existir corporal) "El cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo [y] ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo" (Merleau, 1957, p. 163-165). Por lo tanto, del cuerpo, del yo, se funda la percepción. "No hay que preguntarse, pues, si percibimos verdaderamente un mundo; al contrario, hay que decir: el mundo es lo que percibimos" (Merleau, 1957, p. 16).

No obstante, a partir de los cuestionamientos de Merleau es que surge la segunda vertiente de la museografía corporea, aquella que tiene que ver con los estudios sensoriales. "El sentir (...) reviste la cualidad de un valor vital, la capta, primero, en su significación para nosotros, para esta masa pesada que es nuestro cuerpo, y de ahí que el sentir implique siempre una referencia al cuerpo" (Merleau, 1957, p. 73). Es decir, la sensorialidad es una abstracción encarnada. Por lo tanto, el aparato sensorial (los sentidos) tienen una relación directa con el mundo y no pueden ser solo "percibidos", sino que son vividos por la totalidad de -ser-, o de -existir-. De esta forma, la museografía corporea también se preocupa por la forma en que el museo puede educar a través de los sentidos, siendo estos revalorizados como un campo de cultura y saberes que permiten conocer, asociar, disfrutar, etc. Y que tienen una dualidad físico-interpretativa.

Los estudios sensoriales presentan una amplitud de ángulos, por ejemplo, las pedagogías encarnadas, la educación somática, la antropología de los sentidos, la arqueología sensorial, etc. Hamilakis (2015), brinda una visión crítica decolonial que abre paso a conceptualizar lo sensorial como un territorio político y cuestiona la forma occidental de limitar lo sensorial:

Las experiencias sensoriales no son sólo sinestésicas sino también kinestéticas; todas implican movimiento, así como la articulación y el trabajo conjunto de muchos sentidos. Por lo tanto, las modalidades sensoriales son infinitas, ya sea por la infinidad de cosas, como por las situaciones contextuales y lugares donde la experiencia sensorial se desarrolla. (Hamilakis, 2015, p. 43).

Los saberes ancestrales reconocían cualidades sensoriales y extrasensoriales corpóreas múltiples; es decir, la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato no resultaban las únicas formas válidas de percibir y sentir al mundo. Sin embargo, el colonialismo se encargó de arrebatar estos saberes y deslegitimarlos. En relación con esto, la antropología de los sentidos estudia cómo las percepciones sensoriales están mediadas por la cultura en que se desarrollan. Por ejemplo, las culturas occidentales se han basado en la supremacía de la vista como su principal canal de percepción sensorial, construyendo realidades físicas y simbólicas alrededor de lo óptico. Mientras que “Los aviliks disponen de un vocabulario que contiene una docena de términos para designar los distintos modos en que sopla el viento o la contextura que tiene la nieve. Y desarrollan un vocabulario amplio en materia de audición y de olfacción. Para ellos, la vista es un sentido secundario en términos de orientación” (Le Bretón, 2007, p. 20).

Entonces, las múltiples sensorialidades habitan en el humano, y no solo eso, sino que éste vive a través de ellas, aunque se encuentren relegadas. “Las percepciones sensoriales arrojan físicamente al hombre al mundo y, de ese modo, al seno de un mundo de significados; no lo limitan, lo suscitan” (Le Bretón, 2007, p. 21). Es a través de las sensorialidades que el cuerpo se desenvuelve en las narrativas paralelas, la hermenéutica del cuerpo que siente, percibe, se mueve.

Los sentidos son canales privilegiados de comunicación pues cumplen la vital función de ponernos en relación con el mundo que nos rodea, y que en gran medida compartimos con los demás. Tocar y ser tocado, ver y ser visto, oler y ser olido, escuchar y ser escuchado son funciones corporales que dan lugar a

formas de relacionarse o modalidades de comunicación que no pasan por los procesos dialógicos sino a través de la compleja actividad sensorial. (Dominguez, 2022, p. 93).

Se entiende que el cuerpo es uno, es propio y es un todo, sus dimensiones se integran y confluyen en todo momento. Por lo tanto, las sensorialidades habitan entre el plano de lo real y lo simbólico, permitirse -sentir- en la amplitud del espectro sensorial abre las puertas a nuevas realidades de lo humano, amplía lo que se concibe como realidad e incluso lo que se quiere de la realidad a través de la imaginación sensorial, la memoria sensorial y el olvido sensorial.

Así pues, la sensorialidad se ha relacionado estrechamente con la evolución museográfica. La museografía tradicional de la contemplación es un claro ejemplo de la supremacía visual que permea lo social. El museo tradicional es para ver y admirar, nunca tocar, y mucho menos posible la idea de oler, mover, oír... Sin embargo, en las nuevas museografías son cada vez más las exposiciones que buscan una experiencia integral por medio de la participación de sus usuarios con oportunidades sensoriales múltiples, como el MUCHO (Mundo Chocolate Museo), que promueve experiencias conjuntas del sentir-oler-probar-ver con el cacao; o el MUPE (Museo del Perfume) que genera vivencias museales con el olfato como su mediador central. Ambos localizados en Ciudad de México.

En función de lo anterior, un museo alternativo propone que las experiencias sensoriales y de participación del museo también se descolonicen. Recuperar el foco sobre el cuerpo y sus múltiples formas de sentir, el espectro interminable de las sensorialidades, la consciencia-contacto-percepción, los procesos de comunicación sensibles y suprasensibles, etc.

Con relación al ser humano que se encuentra en procesos de movilidad migratoria, se piensa en una museografía accesible y asimilable, en primer lugar, al hacerse presente en espacios que inundan la vida social de la cotidianeidad transitoria y buscar formas de democratizar la cultura. Pero también, por su disposición abierta a la recepción de múltiples saberes culturales, sociales y personales, sin importar su proveniencia oral, corporal, sensorial, académica, etc. La museología alternativa pretende espacios en que el sujeto que migra se sienta libre y acompañado. Que la sensorialidad crítica transforme y que la interactividad corpórea impulse cambios creativos.

3.3 Hacia la construcción pedagógica de una autoetnografía de la niñez: herramientas antro-po-educativas

La resistencia identitaria de la niñez es un territorio de acción pedagógica resonante, que a través de procesos contextualizados, puede desencadenar genuinas prácticas críticas, de amor, de diálogo, creatividad y ternura. Dado el hecho de que la emancipación no es un saber aprendido, sino un proceso que comienza por la reflexión ante los distintos tipos de opresión, la pedagogía puede hacer asequibles los andamiajes que revalorizan el ser niñez y el saber siendo niñez.

La presente tesis aspira a que los individuos sean quienes realicen análisis propios a partir de herramientas varias y por ello, se presenta el enfoque autoetnográfico con perspectiva pedagógica y antropológica; retomando el pensamiento narrativo y la creación de lo creativo-imaginativo para su uso popular en la reflexión de sí mismos.

Hasta ahora, se ha comprendido que existen múltiples formas de saber, así como distintas herramientas para investigar, recopilar información, conocer y divulgar los saberes. Una de las perspectivas emergentes sobre el conocer, es la Autoetnografía, misma que ha sido utilizada como un método alternativo investigativo útil, “una técnica que busca que el sujeto-investigador explore en sus experiencias de vida, centrándose en los correlatos que las vuelven originales, innovadoras y productoras de conocimiento” (Rojas y Leal, 2019). En otras palabras, se investiga a partir de las experiencias personales para encontrar significados.

Una manera de ver a la autoetnografía es ubicándola en la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia (Blanco, 2012).

Hacer autoetnografía es realizar una indagación de la identidad, y por ello, su utilización en el contexto de niños, niñas y adolescentes migrantes parte de reconocer que dichos sujetos pueden expresar sus experiencias identitarias a través de un tipo de investigación del “sí mismo”, dedicada para el “sí mismo” que considere sus condiciones físicas, emocionales y sociales a partir de representaciones de su

corporeidad y narrativas diversas para entenderse, reconfigurarse y reivindicarse a través de sus trayectorias y diversos territorios simbólicos, físicos y culturales. La niñez también posee saberes y desarrolla conocimientos legítimos valiosos. Se investiga a partir de las experiencias personales para encontrar significados.

El contexto de migrar es de distintas formas una vivencia trascendental para los NNA, y, a pesar de que es un acontecimiento instintivo, natural y socialmente compartido, una experiencia migratoria nunca será igual que la de otro. La carga emocional que se envuelve, las rutas que se transitan, los sentires del cuerpo, etc. Son ejemplos del porqué los procesos de movilidad migratoria son abstractos, múltiples, turbulentos. Las auto-etnografías liberan a las memorias recopiladas; y quizás pueden reconocer que -cierto- recuerdo se aloja en las alegorías del dolor del cuerpo, o tal vez que es posible generar conocimiento a partir del tránsito. En realidad, cualesquiera que sean los hallazgos autoetnográficos, contextualizar la propia experiencia migratoria es un proceso significativo para quienes la transitan.

Por otra parte, es imperante la necesidad de que la migración sea narrada por migrantes. Esto abre camino a conocer el contexto desde las propias narrativas de lo que siente, piensa y vive la niñez en su tránsito. Asimismo, hace aún más asequible una pedagogía contextualizada en el conocimiento de las necesidades y realidades educativas.

¿Autoetnografía para qué? ¿Cómo puede la pedagogía alentar el desarrollo de pensamiento crítico en favor de brindar horizontes múltiples para los Niños, niñas y adolescentes que se encuentran en procesos de movilidad migratoria?

En contextos de movilidad, la educación más que nunca debe hacer énfasis en los procesos y también hacerse presente en el proceso de tránsito. La autoetnografía es literalmente un proceso, es investigación y estudio; es descubrimiento de la configuración de lo que me rodea, a partir de lo que soy. Adicionalmente, durante la acción de desplazamiento en que la niñez se desenvuelve, las autoetnografías son método, práctica y proceso. Para hacer autoetnografía hay que auto-preguntarse y auto-responderse. Entonces, responder lo personal, da pie a la búsqueda de respuestas universales.

De acuerdo con las ideas de Dominguez (2023) los grupos marginados experimentan diversos tipos de violencia sistemática y estructural, incluyendo entre

estas a la violencia acústica, fundada en las relaciones sociales mantenidas con el ruido y el silencio.

La violencia acústica no solo implica el poder de los decibeles, no solo implica el hacer ruido como nosotros lo concebimos, sino otras maneras de violentar. Por ejemplo el silenciamiento, ¿A quién se hace callar? ¿Cómo se hace callar? ¿Qué palabras o qué voces merecen ser escuchadas? (...) y otra de las formas de imponer violencia acústica tiene que ver con “hacer oídos sordos”, es decir ignorar lo que otros tienen que decirnos (Domínguez, 2023).

De manera evidente, las sociedades de movilidad migratoria están expuestas estrechamente a esta dinámica de callar y suprimir la voz fisiológica, audible y simbólica. Ante tal desigualdad sonora, la voz ha sido desvalorizada, porque la visibilidad de la realidad migratoria tiende a desestabilizar el status quo de la dominación. Por lo tanto, las voces de la migración son un territorio político y humanizante de representación, a través de ellas es posible pluralizar y democratizar las estructuras sociales; hacen audible a la alteridad y se reivindican como parte de una cultura que también les pertenece. La autoetnografía por su parte, alienta a esta voz, comienza por ser el instrumento en que el sujeto valora su propia existencia y experiencia; el sujeto se cuestiona, se asume, se narra, se hace su propio medio y sujeto.

A pesar de lo anterior, la pluralidad de los niños, niñas y adolescentes que transmigran no se puede homogeneizar ante la narrativa escrita y la oralidad. Es decir, no se asume que en un contexto de educación efímera (y museística) se pueda educar para redactar. Por tal razón, desde los paradigmas pedagógicos, se proponen una serie de herramientas antropológicas (ya existentes) para conceptualizarlas educativamente (hacerlas asequibles, interesantes y lúdicas) en niños, niñas y adolescentes; y generar autoetnografías de la niñez imaginativa, creativa y crítica. Estas herramientas antro-po-educativas se basan en narrativas visuales, táctiles, creativas, sonoras o plurales.

Cartografías corpóreas

Las cartografías corpóreas son, como su nombre lo indica, mapas del cuerpo, o, mapear a partir del cuerpo. Esta herramienta puede ser utilizada para la auto-

contextualización de las dimensiones y los “límites” del cuerpo de la niñez migrante. Existen múltiples formas de realizarlos y trazarlos, integrando técnicas artísticas, palabras, símbolos, dibujos, materiales, etc.

“body mapping” is the process of creating body maps using drawing, painting or other art based techniques to visually represent aspects of people’s lives, their bodies and the world they live in. Body mapping is a way of telling stories, much like totems that contain symbols with different meanings, but whose significance can only be understood in relation to the creator’s overall story and experience. [El “mapeo corporal” es el proceso de crear mapas del cuerpo utilizando el dibujo, la pintura o cualquier otra técnica que represente de manera visual aspectos de la vida de las personas, sus cuerpos y el mundo en el que viven. El mapeo corporal es una forma de contar historias, muy similar a los tótems que contienen símbolos con diferentes significados, pero cuyo significado sólo puede ser entendido en relación con la historia y experiencia general de quien los creó] (Gastaldo, et al., 2012, p.5).

Las cartografías del cuerpo son oportunidades para la expresión, la imaginación, la recreación, el esparcimiento. Estos mapas corporales permiten asumir al cuerpo como territorio político y conformarlo por experiencias, sentires y arraigos propios; trazarlo con historias, adornarlo con texturas, simbolizar lo que duele, plasmar sus marcas, bosquejarle caminos. Son una oportunidad de pensar en los cambios recorridos, la gente que se ha amado, la cultura que rodea, la piel que delimita, y encima, concebirse como arte y artista. Seleccionar los colores que resuenan en la obra que mi propio cuerpo representa, aquellos que me gustan; los elementos que marcan, se borran, sobresalen, se ocultan. Pensar ¿cuáles son mis dimensiones?, ¿De qué tamaño concibo a las partes de mi cuerpo?, ¿Qué heridas guardo bajo la ropa?, ¿Quién está en mis pensamientos y en mis afectos?, ¿Qué lugares me acompañan?, ¿En qué parte siento cada emoción?, ¿Desde dónde me gusto o disgusto?, ¿Cómo está mi cuerpo al transitar?, ¿Qué rasgos he transformado migrando?, etc.

Sonoridades

En el campo de los estudios sonoros se alojan una infinidad de posibilidades de andamiaje pedagógico para tomar a la voz, la acústica, la escucha, la música, el silencio, el ruido, entre otros; como constructores de conocimiento y posibilidades autoetnográficas del sonido. Feld (2013), introdujo el concepto de “acustemología” como “una unión de la acústica con la epistemología [que investiga] la primacía del sonido como una modalidad de conocimiento y de existencia en el mundo” (p. 222). Es decir, la acustemología es una forma de conocer y generar conocimiento a partir del sonido en sus múltiples manifestaciones. Entonces, escuchar es una práctica para el saber, y los sonidos son reflejo de los hablantes y sus realidades. “A través de la escucha somos capaces de elaborar complejas categorías conceptuales a partir de las percepciones sensoriales” (Domínguez, 2019, p. 95-96). Las sonoridades reflejan realidades sociales, contextos históricos, acervos auditivos, legados musicales, etc. “La vida social adquiere relevancia por un fondo sonoro que no cesa nunca” (Le Bretón, 2002, p. 109).

Hacer autoetnografía sonora no solo permite trabajar con elementos del sonido para recordar, imaginar y analizar, sino que construye una identidad de la escucha, incluso de aquella escucha intrapersonal. Y además, propicia la generación de saberes. “El carácter sonoro de la audición y el habla constituye un sentido encarnado de la presencia y la memoria” (Feld, 2013, p. 222).

La autoetnografía sonora es el proceso para la práctica acustemológica, cada individuo tiene su propio universo de sonidos, compuesto por sus cartofonías, su voz, y, en el caso de NNA procesos de movilidad migratoria: la acústica del tránsito, los ruidos de la migración, el timbre de ser niñez, etc. Algunas preguntas relacionadas con sonoridad y autoetnografía de la niñez podrían ser:

¿Cómo suena mi realidad?, ¿cuál es la historia auditiva de mis experiencias?, ¿qué sonidos han estado presentes durante mis vivencias?, ¿qué sonidos aloja mi cuerpo?, ¿cómo reacciona mi voz ante mis emociones?, ¿qué sonidos han acompañado mi tránsito?, ¿Qué voces tienen mis afectos?, ¿Quién posee los sonidos que me reconfortan?, ¿Qué alcance tiene mi voz?, ¿A qué suena ser niño/niña/adolescente?, ¿Qué y a quienes escucho?, ¿Cuáles son los sonidos de la migración?.

Bajo esta mirada, se puede narrar con sonidos y también narrarse a través de ellos.

Paisajes sonoros y su potencialidad como narrativa autoetnográfica

El término de “paisaje sonoro”, remite a la amalgama de sonidos presentes en un entorno específico. Podemos entenderlos como “cualquier campo de estudio acústico (...) puede ser, ya una composición musical, ya un programa de radio, ya un entorno acústico (...) consiste en acontecimientos escuchados, no en objetos vistos”. (Schafer, 2013, p.24-25). Entonces los paisajes sonoros surgen de la práctica auditiva, del escuchar y reconocer. Son bosquejos auditivos y esquemas sonoros de la realidad natural, humana, social, geográfica, etc.

En este sentido, pueden ser utilizados como herramienta autoetnográfica por medio del recuerdo y la experiencia aural a través de la invención imaginativa de paisajes sonoros para representarse. Es decir, imaginar combinaciones sonoras, o, componer -mentalmente- paisajes de sonidos que, de alguna forma u otra sean el -yo-.

Por ejemplo, si tuviéramos que analizar el paisaje sonoro de una playa, entonces sabemos que nos vamos a encontrar con los sonidos de las olas rompiendo, probablemente gaviotas graznando, etc. Así que, si tuviéramos que analizar el paisaje sonoro de una persona ¿Cómo sonaría?, especialmente sabiendo que esa persona no es un tercero; más bien es el proceso autoetnográfico desde la representación sonora. ¿Qué sonidos tiene mi existir? ¿cómo suena mi identidad?. “El sonido participa activamente y de diversas maneras en el juego de las identidades sociales, es decir, como rasgo identificador y diferenciador. El sonido es siempre un indicio de algo, de alguien, de un momento o de un lugar.” (Domínguez, 2015, p. 96).

Sin embargo, este puede ser solo el punto de partida, ya que, al final, la autoetnografía es método y proceso ¿Cómo la niñez puede hacer de su autoetnografía una fuente para generar hipótesis a preguntas emergentes?

Schafer (2006) menciona “la manera de mejorar el paisaje sonoro mundial es bastante simple. Tenemos que aprender a escuchar (...) El objetivo primordial consistiría en comenzar a tomar decisiones conscientes sobre el propio diseño de nuestro entorno sonoro” (p.15). Lo que pone en contexto las posibilidades pedagógicas de: el diseño sonoro como técnica imaginativa.

Es decir, la autoetnografía sonora enseña a escuchar el mundo de sonidos, pone en práctica las capacidades auditivas de plasmar realidades e identidades. Esta autoetnografía trasciende en forma de diseño sonoro. El diseño sonoro es el acto de imaginar y crear realidades posibles a través de la acústica. La forma en que puedo concebir nuevas perspectivas a partir de la idea de cómo quiero que se escuchen.

El diseño del paisaje sonoro no se hace desde arriba o afuera, sino desde adentro, y se logra a través de la estimulación de grupos cada vez más numerosos de personas que aprendan a escuchar los sonidos que les rodean con una mayor atención crítica. (Schafer, 2006, p. 14).

La puesta en práctica de la autoetnografía sonora es un método auditivo de investigación de la realidad. Lo que se escucha del mundo permite conocer, por ejemplo, ¿Cuál es la experiencia auditiva y sonográfica de ser menor migrante?, entender cómo el mundo se desenvuelve a través de los sonidos. El diseño sonoro es partir de estos supuestos de la escucha para comprender los sistemas sociales a partir de ella, y pensar en paisajes que tengan determinadas características sonoras y composiciones. Por ejemplo: Ciudades con mayor presencia de sonidos naturales y voces hablando lenguas indígenas; fronteras con pronunciamientos de amabilidad; escuelas con composiciones musicales y ecos de risas, etc. E incluso, diseños sonoros más complejos, como: los sonidos de la pluralidad étnica, la acústica de los cuerpos en equidad, entre otros.

Para imaginar alteridades sonoras posibles, es necesario conocer sonidos diversos, o prestar atención a aquellos que se presentan. En este caso, la niñez en tránsito como coleccionadora de sonidos, pensadora de la acústica y diseñadora de realidad.

Las autobiografías textiles

Dentro del amplísimo espectro de los medios y posibilidades narrativas, podemos encontrar a la práctica textil como un elemento ancestral para preservar historias, plasmar cosmovisiones y simbolizar la realidad a través de las telas, el bordado, los tejidos, etc. Un claro ejemplo son los huipiles, rebozos, y prendas que a través de los

hilos, colores y patrones plasman elementos de la vida humana y natural. Sin embargo, “El tejido como narrativa ha sido históricamente apropiado en la mayoría de los casos por mujeres, quienes han expresado con sus hilos la experiencia y el conocimiento femenino heredado por generaciones” (Rivera, 2021, p. 30). Lo que hace de esta práctica, una práctica política y de resistencia cargada de simbolismos. De esta manera, las narrativas textiles son:

las innumerables acciones poéticas que utilizan diferentes materialidades y/o conceptos textiles, desde el bordado, el crochet, el tricot, la tapicería (...) hasta la búsqueda de fibras y tramas digitales, practicadas por artistas, artesanos, estudiantes, aspirantes y curiosas/os para visibilizar narrativas personales y/o de grupos y comunidades (Borre, 2023, p. 407).

Por ello, las prácticas textiles son una excelente oportunidad para desarrollar autoetnografías a través de una “autobiografía” en donde se articulen el arte, lo táctil, las concepciones del paisaje, la realidad, creencias y cosmovisiones, cultura, tradición, etc. Estas autobiografías textiles pueden retomarse en formato de lienzos bordados, el collage textil, los hilos trenzados, tejidos, etc. Fomentar estas prácticas en las infancias fortalece los arraigos con un tipo de aprendizaje popular, transmisible y lleno de carga histórica que defiende los medios paralelos de documentarse decolonialmente.

Autobiografías capilares

Kaplun (2002) habló de los lenguajes humanos, mencionando las formas en que la estética del cuerpo comunica, entonces, sobre el cabello y el peinado:

Pueden ser un lenguaje. Basta recordar las largas y enmarañadas melenas de los hippies y cómo estas se convirtieron, en la década de los sesenta y setenta, en una expresión de desafío, de protesta, de rechazo al orden establecido. Con un signo ideológico distinto, en la década de los noventa, los «cabezas rapadas» (skin heads) representan a algunos grupos radicales de derecha o neonazis, y el uso de coletas representa a los jóvenes pertenecientes a diferentes grupos sociales e ideológicos. Entre las doncellas asiáticas, la forma de disponer las flores sobre su cabeza expresa: «Aún no tengo novio» o «Ya

lo tengo». Análogamente, en las comunidades indígenas de Guatemala, la función de ir al lago a buscar agua está asignada a las doncellas. Cuando un joven ve a una muchacha yendo por agua al lago, llevando grácilmente el cántaro sobre su cabeza, lee el signo: «Puedo acercarme a ella, pretenderla» (Kaplun, 2002, p. 99).

Entonces, lo relativo a lo capilar también conforma narrativas personales, es una forma de expresión, de resistencia y de estética que emite mensajes. ¿Por qué no utilizar nuestros cabellos como formas de narrarnos y conocernos?. Este cuestionamiento plantea la aplicación de una práctica capilar quizá performática, pero también simbólica; auto construida y narrada a partir del cabello. Las autobiografías capilares entonces resultan una herramienta autoetnográfica, un medio de expresión que nos pertenece. No solo el sujeto hace arte de sí mismo, sino que hace arte consigo mismo como lienzo, como herramienta, como símbolo.

Así como las que se han recorrido hasta ahora, existen una serie de narrativas alternativas y paralelas que pueden ser integradas en la mediación museográfica de un museo transitorio. (Véase capítulo 4). Pero es necesario abrir el debate para repensar los efectos que la migración tiene sobre las identidades de personas menores de 18 años en tránsito y las formas en que se conoce, se investiga y se es en el medio y el mundo.

Capítulo 4. ¿Pedagogía interseccional?

Los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en procesos de movilidad migratoria irregular, se ven expuestos a diversas dinámicas de opresión sistemática que les obligan a excluirse de la educación como práctica reflexiva, lúdica y principalmente: accesible. Uno de los principales retos en el quehacer pedagógico de la movilidad irregular tiene que ver con los tiempos de estancia indefinidos en los diferentes territorios geográficos, que atraviesan las personas en procesos de tránsito.

Las rutas por las que se desplazan, los medios de transporte que utilizan, las condiciones climáticas adversas, la presencia de pandillas o de crimen organizado; la falta de ubicación de refugios y albergues, la eficiencia de los coyotes; así como las escasas posibilidades económicas, entre otros, son variables que determinan y modifican los tiempos y contextos en que los sujetos en procesos de tránsito se mueven a través del país. Todo ello convierte a la incertidumbre temporal en un factor que impide la continuidad e inserción educativa de niños, niñas y adolescentes en el ámbito formal regular. Este hecho por sí solo, demanda la creación e instauración de estrategias pedagógicas que se adapten a los escenarios de movilidad, en armonía con la comprensión de la complejidad que implica desplazarse.

A ese respecto, para Pastor (2004) como para muchos, la educación representa una necesidad básica a satisfacer “En las zonas rurales de países en vías de desarrollo, así como en las zonas urbanas marginales o degradadas, las necesidades de aprendizaje van estrechamente ligadas a las necesidades básicas de supervivencia” (p. 15). Es por ello, que el presente trabajo surgió a partir del reconocimiento de la falta de perspectivas interseccionales y a corto plazo para la educación de NNA en la complejidad de sus procesos de tránsito. Entendiendo a la interseccionalidad como el concepto que:

Hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas. (...) Se puede entender como un estudio sobre las relaciones de poder, que incluyen también vivencias que pueden ser señaladas

como “abyectas”, o “pertenecientes a los márgenes”, o “disidentes” (Platero, 2014, p.56).

Esto refiere a que la interseccionalidad aborda el reconocimiento de la opresión que enfrentan ciertos individuos, o, las opresiones que actúan sobre ellos simultáneamente. Dichas opresiones pueden surgir por motivos de edad, etnia, raza, religión, sexo, género, orientación sexual, identidad sexual, lengua, origen, clase social, aspecto físico, capacidades cognitivas, etc. Por tanto, es preciso actuar en favor de los procesos educativos interseccionales a través de acciones que ayuden a orientar el quehacer pedagógico. En el caso específico, se propone atender la realidad educativa del tránsito irregular a través de la innovación pedagógica y la exploración de nuevos espacios educativos desde el ámbito museal. Rodríguez (citada por la Universidad Pedagógica Nacional, 2016) plantea que “se requiere pensar en una propuesta de intervención que se adapte [a las necesidades de los migrantes] y se modifique en función de los contextos particulares”. Haciendo alusión a la importancia que debe cobrar la pedagogía para diversificar y visibilizar su potencial transformador; especialmente en un país de gran afluencia de tránsito migratorio como México.

Bajo este panorama y como se ha mencionado en capítulos anteriores, se presenta la posibilidad de analizar y resignificar a los espacios educativos no como establecimientos fijos, sino presentarlos más bien como alternativas que atienden a poblaciones diversas en contextos adaptados a la realidad social específica. Se permite vislumbrar al museo como un espacio culturalmente trascendente y flexible, portátil e itinerante y adaptado a los contextos migrantes. En este sentido:

El museo se desmaterializa, no es más un espacio físico limitado por cuatro paredes, se deja inundar por la vida real. (...) Así, las barreras institucionales se pierden, la educación artística se produce en un lugar intermedio, no hay delimitaciones entre institución educativa y museística, todo es territorio de posibilidades (Huerta, 2011 citado en Rajal, 2018, p. 52)

El museo se convierte en un ente móvil e itinerante, flexible, popular, educativo y comunicativo. Pretende convertirse en una herramienta educadora que contempla la oralidad como una forma narrativa, toma en consideración la cultura y sus procesos de transformación en la vida de movilidad. El museo, en resumen, se convierte en un

elemento vivo capaz de transmitir cultura e identidad, de intercambio de capital intelectual y experiencial.

Con base en lo anterior es que se enunció la pregunta central de investigación para el presente trabajo: ¿El museo puede resultar un espacio alternativo e itinerante generador de oportunidades educativas para los menores migrantes en tránsito por México?.

Como aproximación a tal cuestionamiento, se utilizó una metodología cualitativa para sustentar desde una posición interpretativa y un enfoque que se compone por:

Métodos de recolección de los datos no estandarizados. (...) consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. (...) Proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y completo” de los fenómenos, así como flexibilidad. (Sampieri, *et. al.*, 2014, p. 19).

Así que, además de la revisión documental y el estudio de casos a través de fuentes bibliográficas; se implementó la aplicación de “Soy Arte y Territorio”, una exposición museística con talleres autoetnográficos que buscó, mediante la práctica directa, analizar el papel de los museos itinerantes en el contexto migratorio.

4.1 Soy Arte y territorio: intervención pedagógica

Soy Arte y territorio fue la intervención pedagógica que se realizó en el albergue para personas en procesos de movilidad humana “Casa fuente”. Bajo los siguientes ideales:

- Los museos llegan a donde sucede el tránsito
- Los museos son quienes visitan a sus usuarios
- El arte y la cultura confluyen en el entorno contextual

Casa Fuente

Casa fuente es un albergue establecido como organización de la sociedad civil, a cargo de su fundadora: Beatriz Fuentes; constituido legalmente desde el 2012 y actualmente reconocido por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), que brinda refugio, alimentación, atención médica y acompañamiento a familias, mujeres, niños y niñas en situación migratoria. Se encuentra ubicado en Calle Piedra Prieta No. 4. Colonia La Cascada, Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Este albergue abrió sus puertas para permitir llevar a cabo la intervención pedagógica “Soy Arte y territorio”, gracias a su interés por el desarrollo físico, mental y emocional de las personas a las que aloja. El contexto de dicho albergue refleja un profundo interés por la integridad de sus habitantes, mismos que, eventualmente van avanzando en su camino fuera de ahí, según el ritmo al que se desplacen.

Como primera fase, previo a la puesta en práctica de las exposiciones museísticas y talleres, se realizó una entrevista semi-estructurada con Beatriz Fuentes; socióloga, trabajadora social y directora del albergue. Esta charla tan enriquecedora, permitió conocer aspectos relevantes sobre el albergue, la situación migratoria, las personas en tránsito, etc.

Casa Fuente, se originó como una organización dedicada a dar atención a mujeres, niños, niñas y comunidad LGBTIQ+, víctimas de violencia en México. Sin embargo, en el año 2018, comenzó a notarse el gran impacto de las caravanas migrantes y la mayor afluencia de mujeres y personas menores de edad (aspecto previamente abordado en el capítulo 1). Situación que transformó a la organización en un albergue para mujeres migrantes, sus hijos, hijas; y niñas, niños y adolescentes no acompañados.

En el 2018 se presenta la situación migratoria en caravanas, particularmente aquí en la Ciudad de México se hizo un cuello de botella, y si no había lugar para los hombres, pues menos para las mujeres. De tal manera que el gobierno nos identifica y nos pide que resguardamos a las chicas que vienen en calidad de migrantes (...) a la fecha se ha incrementado mucho la migración de mujeres, ha cambiado mucho el flujo migratorio y Casa Fuente

ha sido una parte esencial en la ciudad de México, ya que especialmente en la pandemia, el estado se vio incapaz de atender a una población tan grande como las mujeres migrantes. Somos una organización que está de acuerdo en el libre tránsito. Nada menos antes se fueron 25 mujeres de aquí, en el tren, se fueron con sus hijos. Las mujeres son sujetas de violencias muy fuertes por parte del estado, que han tenido que dejar todo, salirse de sus raíces, su familia, su entorno, su cultura. (Beatriz Fuentes, comunicación personal, 26 de Abril de 2024).

La organización del albergue desde entonces, se constituye a partir de la repartición de tareas de las mujeres. Aquellas que tienen hijos o hijas, no pueden dejarles en el albergue sin su compañía y supervisión, ya que el albergue no se puede hacer responsable de las infancias.

Las mujeres llegan aquí, se incorporan a los quehaceres, tienen roles y se organizan, se hacen responsables de la casa (...) Hay niños no acompañados que transitan por la república mexicana y de repente los agarra migración, los trae, y solo los dejan. Los niños no acompañados vienen con coyote invariablemente, y la mayoría de ellos tienen familia ya en Estados Unidos. Pero este es un refugio de puertas abiertas (Beatriz Fuentes, comunicación personal, 26 de Abril de 2024).

Posteriormente, dado el contexto de la migración, el albergue abrió sus puertas para hombres, tras la necesidad evidente de algunas familias al desplazarse juntas y no encontrar un lugar digno que protegiera su unidad e integridad.

Dentro también hay padres de familia, tuve muchas familias y tuvimos que cambiar el concepto y el modelo de atención. Yo no puedo, como parte de la cultura de la no violencia, excluir y separar a familias, no puedo decir "los papás se van a un lado y que la migración acabe con ello, las mujeres a otro". (Beatriz Fuentes, comunicación personal, 26 de Abril de 2024).

Para el momento en que se visitó Casa Fuente (26 de Abril de 2024) se encontraban alojadas aproximadamente 60 personas, provenientes de los siguientes países: Venezuela, Ecuador, Guatemala, El Salvador, Haití, Honduras y Afganistán. De las cuales, alrededor de 34 estuvieron presentes durante la intervención pedagógica (ya que el resto se encontraba desempeñando actividades laborales o personales fuera del albergue). De esta cifra, 16 eran mujeres; 1 era hombre; 12 eran niños y niñas entre los 2 y los 12 años de edad; y 5 adolescentes de entre 12 y 18 años. Este hecho refleja no sólo la pluralidad cultural de la migración de paso por México, sino también la diversidad lingüística, ideológica y contextual de las personas en procesos de desplazamiento.

Con respecto a los espacios, Casa Fuente cuenta con: Un pequeño recibidor con escritorios, espacios para recepción de donaciones, libreros y una pequeña zona de dormitorios para el personal y colaboradores (enfermeras, prestadoras de servicio social, etc.). Además, tiene cocina, comedor, una pequeña terraza, zonas comunes y el área de dormitorios para las personas en procesos de movilidad. La capacidad ideal del albergue es para 35 personas, aunque, según Beatriz Fuentes, hay ocasiones en que la afluencia de personas en busca de refugio es tan exorbitante, que toda la casa se convierte en territorio de cobijas y colchonetas, llegando a alojar hasta 128 personas. Véase Imágenes 1 y 2.

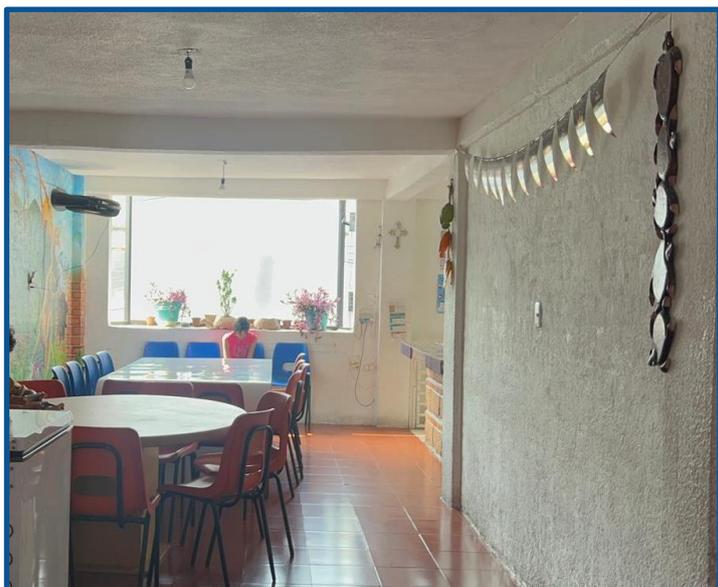


Imagen 1

Comedor

Fotografía Propia, CDMX, 2024.



Imagen 2

Zona común

Fotografía Propia, CDMX, 2024.

Al ser considerada una sociedad civil, el albergue “Casa Fuente” se vale de recursos no estatales, gubernamentales o institucionales para subsistir. Es decir, se mantiene a flote gracias a las personas voluntarias, las donaciones, la colaboración con otros albergues para la recaudación de fondos, etc. Aspecto que resulta complejo dadas las necesidades de acceso médico, alimentación, servicios básicos y la conexión a internet, etc.

Aceptamos todo tipo de donaciones, la más funcional es que nos donen alimentos (...) como somos autónomos, de repente pedimos para pagar la luz, el gas, el internet. Bueno, el internet aquí es básico, es su manera de comunicarse con las personas. (Beatriz Fuentes., comunicación personal, 26 de abril de 2024).

En general, Casa Fuente es un lugar en donde predomina la colectividad, la colaboración, nace la amistad, confluyen las ideas, juegan las infancias y principalmente: se dignifican las vidas. Dentro del refugio se escuchan distintas voces, idiomas y acentos; hay fuerza y cansancio; compañía e inclusión; hay historias que se guardan en silencio, hay un hogar sin importar su temporalidad.

El museo/ La exposición museística

Kaplún (2002) sugiere que para promover procesos dialógicos y participativos, es necesario “partir de la gente”. Conocer el contexto de la población o sujetos para quienes se hace comunicación/educación y tomar en cuenta su cultura, intereses, estructura social, etc. A esta etapa inicial del proceso comunicativo se le llama: Prealimentación. “Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa” (Kaplún, 2002, p. 72-73).

En el caso de la presente investigación, el museo es el medio de comunicación, y la etapa de prealimentación ha sido plasmada a lo largo de los capítulos anteriores, siendo: *los niños, niñas y adolescentes en tránsito por México* el grupo focal co-

creador de los procesos de comunicación y educación a través del museo. Se tiene claro el concepto de tránsito migratorio, también se conoce el contexto de las personas que transmigran, la dimensión de esta movilidad; el tratamiento de los niños, niñas y adolescentes, etc. Lo que ofrece una perspectiva acerca de ¿Sobre qué quiere/puede dialogar el museo? y ¿con quiénes se va a dialogar?

La propuesta curatorial/pedagógica para la intervención “Soy Arte y territorio” fue diseñada con base en la museografía didáctica, participativa y alternativa. Se consideraron los ejes teóricos abordados en capítulos anteriores, las sensorialidades, corporalidades, entre otras. Además, se valió de la integración de lo que Kaplún (2002) llamó *los múltiples lenguajes de los seres humanos*:

- *La palabra*
- *El Movimiento*
- *La Escritura*
- *El dibujo*
- *La música*
- *La canción*
- *La Danza*
- *La vestimenta*
- *El cabello*
- *Los perfumes*
- *Los sabores*

“La comunicación educativa debe ser rica y variada; hablar muchos lenguajes. Abrir las compuertas a la creatividad y a la imaginación” (Kaplún, 2002, p. 97-100). En este sentido, se ha pretendido integrar museográficamente un amplio espectro de lenguajes humanos de carácter verbal, no verbal, artístico, simbólico, etc. Con el fin de enriquecer al museo y llevarlo hacia la participación e inclusividad.

A continuación, se presentan los guiones curatorial y museográfico de la propuesta pedagógica museística. Para lo que es necesario advertir el sentido alternativo desde el que se concibe a los museos, previniendo cualquier tipo de falta que podría considerarse al tener como modelo la forma común de musealizar. En otras palabras, esta es una propuesta museal libertaria y divergente, y por tanto, sus guiones tuvieron que encontrar la forma de serlo también.

Guión curatorial

Museo itinerante “Domitila Olivera: Raíces que se conectan”

Raíces que se conectan es un museo de carácter itinerante, apto para usuarios/ audiencias de cualquier edad y contexto sociocultural, mayormente afín a los públicos migrantes, pero específicamente contextualizado (y dirigido) a niños, niñas y adolescentes en procesos de movilidad y tránsito migratorio por México. Este museo es un anclaje entre las raíces populares de la sociedad mexicana y su vinculación con otros espectros culturales, partiendo de la vida cotidiana. A través de instrumentos, narrativas y registros materiales de la memoria y la cultura, se pretende que los individuos generen puentes de conexión entre sus raíces culturales, y las raíces ancestrales, familiares, políticas, simbólicas de otros y del mundo. En esta modalidad tienen un lugar preponderante los artefactos mexicanos banales, que se convierten en instrumentos mediadores de este proceso.

Asimismo, este museo promueve la musealización de espacios comunes y de confluencia social.

El concepto del museo se inspira en la semiótica del hogar de Domitila Olivera, una mujer originaria del municipio Santos Reyes Nopala, Oaxaca. Domitila a los 16 años tuvo que desplazarse internamente hacia el Estado de México; llevando consigo la cultura Chatina de su lugar de origen, portando siempre sus raíces a través de territorios y costumbres. Después de 51 años fuera de Nopala, la señora Domitila se convirtió, sin quererlo, en una curadora de lo cotidiano y ha pasado la vida preservando desde lejos una cultura que siempre será suya; una identidad que conserva su legado. Su hogar, por tanto, es zona multiterritorial que sostiene prácticas tradicionales. Desde afuera se puede oler cuando hornea pan de yema o prepara chocolate de agua para el día a día, pero dentro, la cocina es el más puro reflejo de su halo identitario; es donde se asienta la firmeza de su origen a través de la profunda imbricación de sus prácticas. Allí, se encuentran exhibidos los más sublimes utensilios de la cocina tradicional Oaxaqueña: cántaros y jarritos; ollas y cucharas; platos y canastas. Todos los elementos siendo productos de lo artesanal y con una magnífica historia detrás. (Véase collage 1).

Por su estética, ambiente y materiales, este lugar emana siempre una sensación de calidez, se siente como un espacio paralelo a la cotidianidad normativa,

un sitio en el que de manera natural, la interacción con los objetos construye la realidad, porque cada uno esconde narrativas, que al estar exhibidos es imposible no intentar descifrar. Pero así, con ellos, se come, se bebe, se comparte, se convive, es decir, forman parte de la cotidianidad que constituye la cultura y al propio sujeto.

Los objetos son cotidianos, pero también son mediadores de crónica y registros; portadores de memorias y recuerdos; contruídos para específicos usos y costumbres; contenedores de prácticas y patrimonio.

La posibilidad de llevar a Oaxaca, con sus tradiciones, sus registros materiales, sus creencias y sus hábitos; a través de una cocina hasta el Estado de México, es un majestuoso acto de transmisión cultural, y refleja cómo es que subyacen procesos de comunicación educativa no formal en la infinidad de espacios que rodean el devenir humano.

De aquí, surgen las posibilidades: hacer museo a lo cotidiano y proporcionar espacios de calidez simbólica, a través de elementos culturales.



Collage 1. Cocina de Domitila Olivera
Fotografía propia. Cuanalan, México, 2024

Bajo este contexto, los objetivos del museo “Domitila Olivera: raíces que se conectan” son:

- Generar procesos de diálogo y reflexión a través de objetos, juegos y experiencias museales.

- Involucrar al cuerpo y sus distintas sensorialidades como mediadores de saberes.
- Promover la autoetnografía a través del museo.
- “Que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad” (Kaplún, 2002, p. 48).

Raíces que se conectan está compuesto por nueve exposiciones, estratégicamente delimitadas en ejes temáticos. Sin embargo, cada una se integra por sus propias colecciones y oportunidades de interacción y diálogo con los usuarios. Éstas son:

1. Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.

Está conformada por la colección de artefactos cotidianos de Domitila Olivera. Busca evocar un contraste entre lo tradicional y el hogar mexicano; capaz de conectar con la familiaridad de cada usuario a través de texturas, materiales y la estética no contemporánea de lo que se usa (y/o usaba) para calentar, guisar, preparar, servir, etc. Creando puentes, por ejemplo, a través del “molinillo” (para espumar chocolate) como artefacto de fácil reconocimiento entre los países de América, por resultar una herencia de las culturas mesoamericanas en la región y que aún se encuentra concebido como parte de lo tradicional dentro de la normalidad de algunas cocinas.

2. Numismática: ¿Valor simbólico?

Esta exposición pretende reflejar el valor simbólico del dinero a través de colecciones de billetes y monedas de distintos periodos históricos y regiones estado-nacionales. Partiendo desde los “bilimbiques mexicanos”, o billetes revolucionarios, se hace un recorrido a través de momentos históricos en los que incluso el dinero ha tenido que modificarse para formar parte de las luchas sociales. Asimismo, mediante un álbum de billetes antiguos de América y el mundo, se presentan oportunidades para el reconocimiento de los demás países en su complejidad socioeconómica-contextual. La exposición culmina con una colección contemporánea de monedas provenientes de distintos países y denominaciones, incluyendo Colombia, Costa Rica, Guatemala, Perú, Chile, Argentina, entre otros.

La numismática es una oportunidad para preservar aquello que fluctúa en la vida diaria, según el entendimiento de su contexto histórico, político y simbólico.

3. Aluminio y cerámica: El arte popular

En esta exposición, el arte popular es exhibido a través de objetos “comunes”, para reflejar su potencial de transformar lo ordinario en artefactos con alto valor artístico y estético que enmarcan simbolismos emocionales, cosmovisiones, creencias, etc. Se utiliza una colección de repujado, cerámica guerrerense, obsidiana, etc. Pretende apreciar y centralizar el arte de los pueblos y regiones; así como las estéticas no hegemónicas. Básicamente, refleja cómo las comunidades se han valido de diferentes materiales y recursos para narrar su historia, preservar sus tradiciones y transmitir su cultura. Exposición punto de partida para -narrar- paralelamente.

4. Narrativas textiles: Entre bordados

Esta exposición invita a “leer” o más bien descifrar las narrativas que se generan a partir de los textiles en objetos como vestidos y mantas, que hablan sobre su lugar de origen, la persona que los realiza, el contexto bajo el cual se cuentan y reflejan los relatos. Por ejemplo, los vestidos con bordados tenangos, en donde se puede portar más que sólo ropa, sino que se porta historia, ideologías, percepciones del mundo natural, etc. A través de colores y figuras. ¿Cuáles son las puntadas, los elementos y los símbolos que narran mi propia historia?

5. Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables

Leer es imaginación, creación, identidad, revolución, emancipación; es experiencia y camino, es descubrimiento y ocio. Desde la clásica forma de narrativa: la escritura; se ponen al alcance colecciones de libros para que el usuario interactúe con ellos, pueda leerlos y decodificarlos, y se adentre en la emancipación que parte del leer y ser leído; leerse incluso a sí mismo. Las colecciones son libros grandes, resistentes, palpables; con ilustraciones artísticas, con historia plasmada. Y también, la literatura -Infantil-, que visibiliza y explora territorios, que preserva costumbres, que remonta a lugares y

espacios. Esta colección da un espacio a los libros en sus múltiples y valiosas potencialidades con las y los lectores.

6. Historias y mapas del cuerpo: cartografías corpóreas

Las formas en que la interactividad del museo se puede poner en práctica para potencializar instrumentos de autoconocimiento, de reconocimiento identitario y de autonarrativas, son uno de los campos de estudio de la presente colección. Por lo tanto, la exposición enmarca una actividad múltiple de reconocimiento por medio de siluetas, interacción a través del acto de participar en la construcción de la silueta; autoexploración para seleccionar los afiches y coproducción con la propia exposición, puesto que componer las siluetas desde la memoria, los recuerdos, las experiencias, los símbolos; se convierte en un construir la obra de arte que todos ven y admiran, pero también en la que todos participan y se identifican.

7. Animal - animalito

Exposición que integra la actividad lúdica y de aprendizaje en el museo. Se compone por un memorama de especies animales endémicas de los diferentes países y regiones de América. Alude a la identificación identitaria y al aprendizaje natural a través de la interacción con el material didáctico.

8. El devenir de la realidad

Exposición fotográfica de tono artístico narrativo que revela paisajes, ambientes y escenarios diversos en México y el mundo, como representación de la diversidad cultural y contextual de la que se es parte. Desde grandes ciudades y el bullicio cuasi audible del paisaje sonoro a través de una fotografía, hasta la calma de las olas del mar en el pasar de las horas. Los elementos que hacen a la vida en cierto lugar -la vida que cotidianamente se posee-.

9. Trueque

Retomando el ancestral sistema de comercio, la exposición “trueque” invita a realizar un intercambio cultural a través de objetos simbólicos como reflejo de los vestigios materiales de la otredad. Tener contacto con los artefactos de diversas personas, sus costumbres, tradiciones, sus colecciones; y al mismo tiempo, dejar lo propio para que alguien más lo descubra y lo lea (hermenéutica y semiótica).

Como resultado, cada exposición propone procesos dialógicos, dinámicas de aprendizaje, actividades de reflexión y apropiación de saberes; intercambio de experiencias, oportunidades de autoconocimiento, desarrollo identitario; ejercicios autoetnográficos, valorización de las narrativas paralelas, co-creación artística y educativa, etc. A través de un museo de composición horizontal y decolonial.

Las exposiciones invitan a explorar las narrativas más allá de los estados nación y toman de eje angular los procesos de creación de “lo común” en México como un tapete de olores, sonidos, sabores e historia que denotan que el arte y lo valioso, parte de lo cotidiano y común.

Guión Museográfico

En general, el guión museográfico esclarece aspectos relacionados con la distribución del museo, la ubicación de las obras, la iluminación, los soportes de las exhibiciones, apoyos visuales, etc. Sin embargo, dado que el museo itinerante “*Domitila Olivera: Raíces que se conectan*” es un constructo flexible y adaptable al contexto, no tiene una estructura fija con respecto a sus ejes temáticos y exhibiciones. Por lo que este guión relata la experiencia museográfica de montar “a ciegas”, sin conocer el espacio en el que se podrá desarrollar, y tener previsto cada elemento para comunicar la verdadera experiencia museal a los usuarios.

Como se ha mencionado con anterioridad, el guión museográfico está sustentado en la museografía didáctica, misma que “aporta una mirada educativa al espacio museológico. En ella se incorporan una serie de estrategias que facilitan la apropiación de distintos saberes sobre los contenidos temáticos” (Chávez, 2018, p. 53).

Los principios museográficos del museo *Domitila Olivera* son:

- Los objetos son mediadores de saberes y aprendizajes, por lo tanto: todo se puede tocar
- El museo es para interactuar, socializar, dialogar y divertirse
- Todas las sensorialidades hacen parte de la experiencia humana y museística.

Una vez delimitados los objetivos del museo y habiendo seleccionado los ejes temáticos, se realizó una minuciosa selección de las obras, en colaboración con las artistas, artesanas y propietarias/os de los objetos que conformaron el material expositivo del museo y cada exhibición. Ahondando en la exploración del contexto histórico de cada elemento, su elaboración, significado, proveniencia, etc.

Material expositivo

Núm	Fotografía	Ficha técnica	Colección	Observaciones
1		<p>- Anafre de barro Autor: Artesanos de la comunidad de Santos Reyes Nopala, Oaxaca Material: Barro Medidas: 42cm x 35cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	Debido a su gran peso, fragilidad y dimensiones, se diseña una estrategia para procurar su integridad y traslado adecuados
2		<p>- Metate y Metlapilli Autor: Artesanos de San Juan Teitipac, Oaxaca Material: Piedra Criolla Medidas: 42cm x 26cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	Debido a su gran peso y dimensiones, se diseña una estrategia para procurar su integridad y traslado adecuados

3		<p>- Tenate (canasta) Autor: Artesanos de la comunidad de Juquila, Oaxaca Material: Palma Medidas: 29cm x 27cm Propietario: Domitila Olivera</p>	<p>Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.</p>	
4		<p>- Cántaro (para servir agua) Autor: Artesanos de la comunidad de tiltepec, Oaxaca Material: Barro Medidas: 19cm x 32cm Propietario: Domitila Olivera</p>	<p>Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.</p>	<p>Obra de material delicado.</p>
5		<p>- Jícaras de Guaje Autor: Artesanos de la comunidad de La Cañada, Oaxaca Material: Semilla de guaje Medidas: 15 cm x 18cm Propietario: Domitila Olivera</p>	<p>Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.</p>	
6		<p>- Abanico Autor: Artesanos de la comunidad de Santos Reyes Nopala, Oaxaca Material: palma Medidas: 42cm x 35cm Propietario: Domitila Olivera</p>	<p>Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.</p>	
7		<p>- Molcajete y tejolote Autor: Artesanos de San Juan Teitipac, Oaxaca Material: Piedra Criolla Medidas: 22cm x 15cm Propietario: Domitila Olivera</p>	<p>Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.</p>	<p>Debido a su gran peso y dimensiones, se diseña una estrategia para procurar su</p>

				integridad y traslado.
8		<p>- Molinillo y olla chocolatera Autor: Artesanos de la comunidad de Santa María Atzompa, Oaxaca Material: Barro y madera Medidas: 19cm x 26cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	Obra de material delicado.
9		<p>- Jarrón decorativo Autor: Artesanos de la comunidad de Tehuantepec, Oaxaca Material: Barro negro Medidas: 19cm x 32cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	Obra de material delicado y con alto valor sentimental para la propietaria
10		<p>- Set de vajilla de barro Autor: Artesanos de la comunidad de Santa María Atzompa, Oaxaca Material: Barro Medidas: 19cm x 32cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	Obra de material delicado.
11		<p>- Canasta de mimbre Autor: Artesanos de la comunidad de Juquila, Oaxaca Material: Palma Medidas: 29cm x 27cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	
12		<p>- Guaje Autor: Artesanos de la comunidad de La Cañada, Oaxaca</p>	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que	

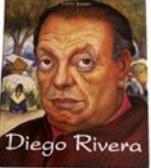
		Material: Semilla de guaje Medidas: 15 cm x 29cm Propietario: Domitila Olivera	enmarcan historia y arte.	
13		- Juego de jarra y jarritos Autor: Artesanos de la comunidad del centro de Oaxaca, Oaxaca Material: Barro Medidas: 19cm x 32cm Propietario: Domitila Olivera	Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.	Obra delicada, de alto valor monetario y simbólico familiar.
14		- Gato Guerrerense Autor: Artesanos de la comunidad de Ocoteppec, Guerrero Material: Barro pintado y horneado Medidas: 30 cm x 12cm Propietario: Mirka Valeria Urbina	Aluminio y cerámica: Arte Popular	Obra delicada
15		- Portarretratos Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 23 cm x 20cm Propietario: Dulce Ma. Mendoza	Aluminio y cerámica: Arte Popular	Obra de especial cuidado por su tipo de elaboración y pigmentos.
16		- Portallaves Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 60 cm x 12cm Propietario: Dulce Ma. Mendoza	Aluminio y cerámica: Arte Popular	Obra de especial cuidado por su tipo de elaboración, dimensiones y pigmentos.

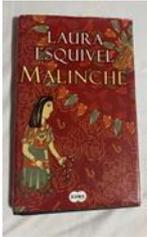
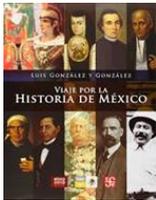
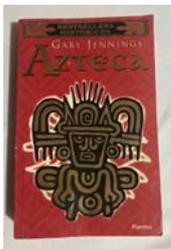
17		<p>- Cruz Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 22 cm x 15cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
18		<p>- Medallón Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 23 cm x 20cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
19		<p>- Corazón Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 7 cm x 7cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
20		<p>- Camafeo Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 6 cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	

21		<p>- Espejo Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 23 cm x 21cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
22		<p>- Aretes varios Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: varios tamaños Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	Obras de especial cuidado por fragilidad.
23		<p>- Corazón Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 10cm x 7cm Propietario: Dulce Ma. Mendoza</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
24		<p>- Cruz Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 22 cm x 15cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	

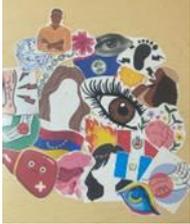
25		<p>- Colibrí Autor: Artesana Griselda Suárez N. de la comunidad de Teotihuacan, México. Técnica: Repujado Medidas: 23 cm x 20cm Propietario: Griselda Suárez Navarrete</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
26		<p>- Piedra de obsidiana Autor: Artesana de la comunidad de Teotihuacan, México. Material: Obsidiana Negra Medidas: 9 cm x 11cm Propietario: Juan Ranulfo Urbina</p>	Aluminio y cerámica: Arte Popular	
27		<p>- Guajolote Autor: Domitila Olivera de la comunidad de Santos Reyes Nopala, Oaxaca Material: Manta y estambre Medidas: 45cm x 45cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Narrativas textiles: Bordados	
28		<p>- Bordado mixteca Autor: Artesanos de la comunidad de Ocotlán de Morelos, Oaxaca Técnica: Deshilado Medidas: 95cm x 70cm Propietario: Domitila Olivera</p>	Narrativas textiles: Bordados	
29		<p>- Vestido Tenango Autor: Artesanos de la comunidad de Tenango, Hidalgo Técnica: Bordado Talla: M</p>	Narrativas textiles: Bordados	

		Propietario: Dulce Ma. Mendoza		
30		- Vestido de manta Autor: Artesanos de la comunidad de Mérida, Yucatán Técnica: Bordado Talla: M Propietario: Mirka Valeria Urbina	Narrativas textiles: Bordados	
31		- Vestido Bordado Autor: Artesanos de la comunidad Chiconcuac, Estado de México. Técnica: Bordado Talla: M Propietario: Dulce Ma. Mendoza	Narrativas textiles: Bordados	
32		- Bordado a cuadrillé Autor: Domitila Olivera de la comunidad de Santos Reyes Nopala, Oaxaca Material: Manta y estambre Medidas: 45cm x 45cm Propietario: Domitila Olivera	Narrativas textiles: Bordados	
33		- Bilimbiques Chihuahua	Numismática ¿Valor simbólico?	Obra de alto valor monetario y simbólico para el propietario. Requiere cuidados minuciosos por su antigüedad y fragilidad.

34		<p>- Bilimbiques 1914 - 1915</p>	<p>Numismática ¿Valor simbólico?</p>	<p>Obra de alto valor monetario y simbólico para el propietario. Requiere cuidados minuciosos por su antigüedad y fragilidad.</p>
35		<p>Monedas internacionales contemporáneas Países: México, Colombia, EEUU, Canada, Chile, Costa Rica. Propietaria: Dulce Ma. Mendoza</p>	<p>Numismática ¿Valor simbólico?</p>	
36		<p>- Monedas conmemorativas Independencia y Revolución País: México Propietaria: Mirka Valeria Urbina</p>	<p>Numismática ¿Valor simbólico?</p>	
37		<p>- Álbum de billetes internacionales Países: México, Argentina, Costa Rica, Cuba, Nicaragua, Honduras, Venezuela, Colombia, Paraguay, Brasil. Propietaria: Mirka Valeria Urbina</p>	<p>Numismática ¿Valor simbólico?</p>	<p>Obra de alto valor monetario y simbólico para el propietario. Requiere cuidados minuciosos por su antigüedad y fragilidad.</p>
38		<p>- Diego Rivera: su arte y sus pasiones Autor: Souter, Gerry Editorial: Numen Num. De Tomos: 2 Temática: Arte e Historia</p>	<p>Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables</p>	

		Propietario: Mirka Valeria Urbina		
39		- Frida Kahlo: Detrás del espejo Autor: Souter, Gerry Editorial: Numen Num. De Tomos: 2 Temática: Arte e Historia Propietario: Mirka Valeria Urbina	Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables	
40		- Malinche Autor: Esquivel, Laura Editorial: Suma de Letras Temática: Narrativa Histórica Propietario: Mirka Valeria Urbina	Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables	
41		- Viaje por la historia de México Autor: González y González, Luis Editorial: Fondo de Cultura Económica Temática: Etapas Históricas y Biografías. Propietario: Mirka Valeria Urbina	Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables	
42		- Azteca Autor: Jennings, Gary Editorial: Planeta Temática: Novela Histórica Propietario: Mirka Valeria Urbina	Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables	

43		<p>- Colección: Los viajes de Pluvio Autor: Robles Boza, Eduardo Editorial: Trillas Num. De Tomos: 5 Propietario: Mirka Valeria Urbina</p>	<p>Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables</p>	
44		<p>- Silueta Niña Autor: Mirka Valeria Urbina Material: Cartón y pintura acrílica Medidas: 1.50cm x 1.20cm Propietario: Mirka Valeria Urbina</p>	<p>Historias y mapas del cuerpo. Cartografías corpóreas</p>	<p>Obra original llevada a cabo para desarrollar Auto-Etnografías desde las cartografías corpóreas en el contexto del museo</p>
45		<p>- Silueta Niño Autor: Mirka Valeria Urbina Material: Cartón y pintura acrílica Medidas: 1.50cm x 1.20cm Propietario: Mirka Valeria Urbina</p>	<p>Historias y mapas del cuerpo. Cartografías corpóreas</p>	<p>Obra original llevada a cabo para desarrollar Auto-Etnografías desde las cartografías corpóreas en el contexto del museo</p>
46		<p>- Silueta Mujer Autor: Mirka Valeria Urbina Material: Cartón y pintura acrílica Medidas: 1.50cm x 1.20cm Propietario: Mirka Valeria Urbina</p>	<p>Historias y mapas del cuerpo. Cartografías corpóreas</p>	<p>Obra original llevada a cabo para desarrollar Auto-Etnografías desde las cartografías corpóreas en el contexto del museo</p>
47		<p>- Silueta Hombre Autor: Mirka Valeria Urbina Material: Cartón y pintura acrílica</p>	<p>Historias y mapas del cuerpo. Cartografías corpóreas</p>	<p>Obra original llevada a cabo para desarrollar Auto-Etnografías desde las</p>

		Medidas: 1.50cm x 1.20cm Propietario: Mirka Valeria Urbina		cartografías corpóreas en el contexto del museo
48		- Afiches varios Autor: Mirka Valeria Urbina Material: Impreso en Opalina enmicado Medidas: Varios tamaños Propietario: Mirka Valeria Urbina	Historias y mapas del cuerpo. Cartografías corpóreas	Ilustraciones propias diseñadas con herramientas de Canva
49		- Canasta de trueque Autor: Mirka Valeria Urbina Material: Madera Medidas: 45cm x 45cm Propietario: Mirka Valeria Urbina	Trueque	Compuesto por diversos elementos, tales como: Monederos, pañuelos, pulseras, postales, collares, llaveros, servilletas, etc.
50		Juego de Memoria fauna Autor: Mirka Valeria Urbina Material: impreso en opalina, cartón y enmicado Medidas: 14cm x 10cm Propietario: Mirka Valeria Urbina	Animal- Animalito	Obra original llevada a cabo para poner en práctica el sentido lúdico del museo, diseñado con herramientas de Canva.
51		-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2024 Lugar: Cuanalan, México	El devenir de la Realidad	

52		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2024 Lugar: Cuanalan, México</p>	El devenir de la Realidad	
53		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2024 Lugar: Cuanalan, México</p>	El devenir de la Realidad	
54		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2024 Lugar: Cuanalan, México</p>	El devenir de la Realidad	
55		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2024 Lugar: Cuanalan, México</p>	El devenir de la Realidad	
56		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2023 Lugar: Coyoacán, México</p>	El devenir de la Realidad	

57		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2023 Lugar: Islas Barú, Colombia</p>	El devenir de la Realidad	
58		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2023 Lugar: Cartagena de Indias, Colombia.</p>	El devenir de la Realidad	
59		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 22 Lugar: Puerto Escondido, México</p>	El devenir de la Realidad	
60		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2023 Lugar: Coyoacán, México</p>	El devenir de la Realidad	
61		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2022 Lugar: Barrio Chino, México</p>	El devenir de la Realidad	

62		<p>-Memorias fotográficas Autor: Mirka Valeria Urbina Mendoza Año: 2024 Lugar: Reforma, México</p>	<p>El devenir de la Realidad</p>	
----	---	---	----------------------------------	--

Con el afán de desarrollar un tejido somático integral de la experiencia museal y procurar que el usuario se sienta extensamente en un museo; se diseñó material adaptable a la flexibilidad museográfica buscada, tomando en cuenta los planeamientos de Serrat (2005) acerca de la elaboración del material didáctico en el contexto museal. Bajo esta óptica, todo el material pretende responder a los ideales de significatividad y utilidad; presentando resistencia, durabilidad, sencillez, ampliabilidad y economicidad. En este sentido, los apoyos para la exhibición están adaptados al tamaño de niños, niñas y adolescentes (no exceden alturas de 130 cm), así como están abiertos a la manipulación e interacción (No hay vidrios, cristales o protecciones que impidan tocarlos). Para ello, se utilizaron materiales de bajo costo, fácil acceso y altas posibilidades de manipulación, tales como cartón, papel, hojas, opalina, pinturas, etc. (Véanse figuras 7, 8 y 9 sobre el proceso).



Figura 7. Elaboración de material.

Imagen propia (2024)



Figura 8. Elaboración de material.

Imagen propia (2024)



Figura 9. Elaboración de material.

Imagen propia (2024)

En resonancia con la sexta exposición “Historias y mapas del cuerpo”, se retomaron las bases de la cartografía corpórea como herramienta antro-po-educativa, para adaptar y crear originalmente una actividad museal interactiva a partir de siluetas y afiches. Esta actividad consiste en que el usuario haga uso de las siluetas ya trazadas y puestas al alcance del museo, para colocarle afiches, mismos que se encuentran a su libre disposición, divididos en tres cajas de categorías o dimensiones:

1. Dimensión física. Representaciones y características corporales. Ejemplos: cabello, ojos, orejas, alegorías del dolor, cicatrices, cortadas, adornos corporales, etc.



Figura 11

Textos de grupo

Elaboración propia.

Acolman, México, 2024.



Figura 12

Textos de grupo

Elaboración propia.

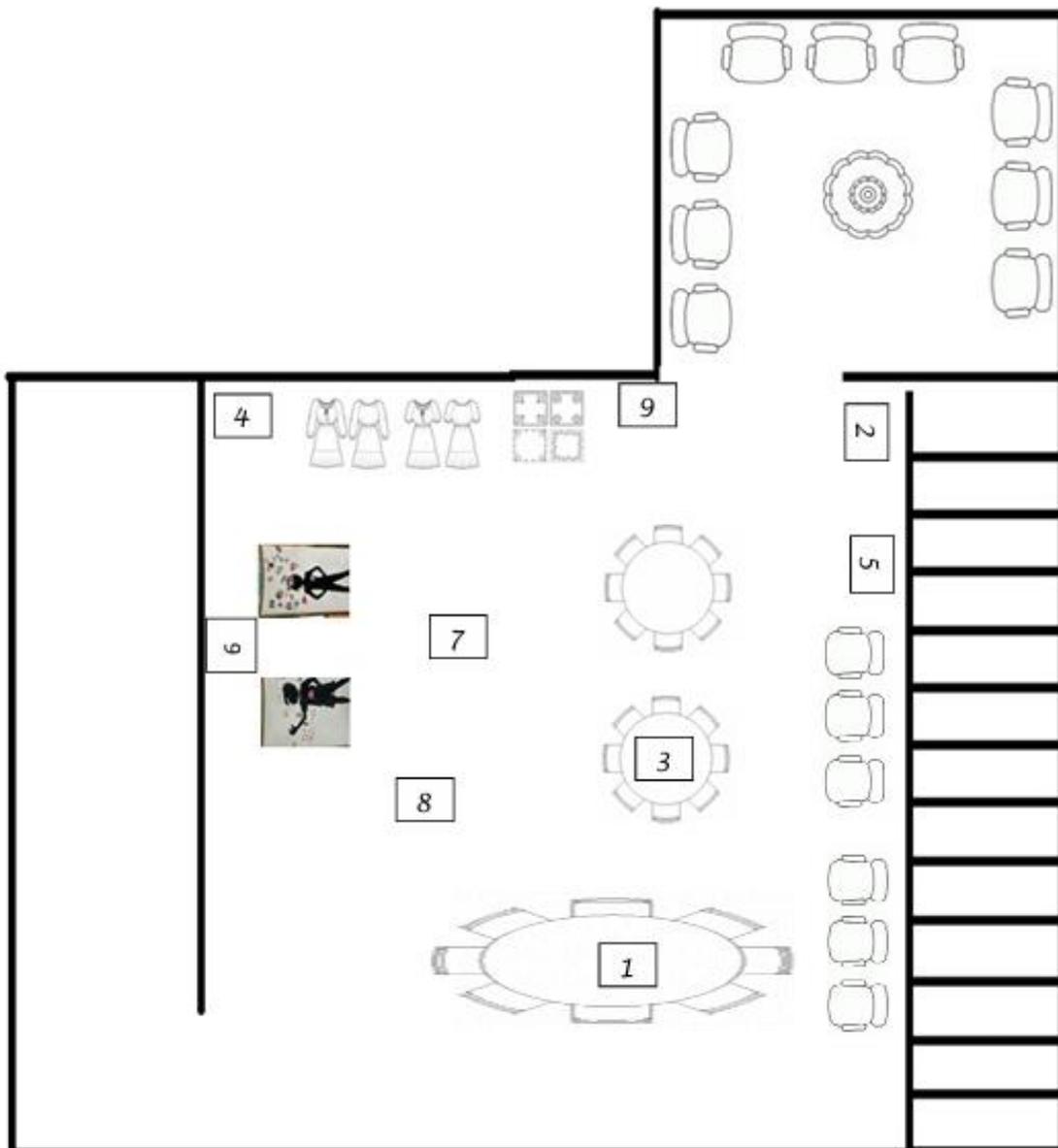
Acolman, México, 2024.

Puesta en práctica del museo

Para la presente intervención museográfica y primer montaje del museo, se transportó todo el material en la cajuela de una camioneta convencional. Poniendo especial atención en la protección e integridad de las obras. Al llegar al albergue “Casa Fuente”, se realizó un recorrido exprés de reconocimiento, para visualizar las posibilidades de montaje en cada exposición, según el espacio disponible y los medios. Quedando distribuído de la siguiente manera:

DISTRIBUCION DEL MUSEO

1. Entre lo tradicional y lo cotidiano: utensilios que enmarcan historia y arte.
2. Numismática: ¿Valor simbólico?
3. Aluminio y cerámica: El arte popular
4. Narrativas textiles: Entre bordados
5. Letras: Libros, Arte y colecciones. Ejemplares explorables
6. Historias y mapas del cuerpo: cartografías corpóreas
7. Animal - animalito
8. El devenir de la realidad:
9. Trueque



Con la colaboración de “Casa Fuente”, y el apoyo de un equipo multidisciplinario de cuatro personas bajo la responsabilidad total, guía y supervisión de la autora de la presente investigación, se logró el montaje del museo en su totalidad. Véanse figuras 13, 14, 15 y 16.



Figura 13
Museo “Domitila Olivera”
Ciudad de México, 2024



Figura 14
Museo “Domitila Olivera”
Ciudad de México, 2024



Figura 15
Museo “Domitila Olivera”
Ciudad de México, 2024



Figura 16
Museo “Domitila Olivera”
Ciudad de México, 2024

Interpretaciones de la Mediación museística

¿Qué sucedió en “arte y territorio”? ¿Qué alcances pedagógicos se develaron en la intervención?. Para dar cuenta de aquellas preguntas la presente investigación se vale, en primer lugar, de la observación participante como herramienta del acto investigativo; respaldada por registros fotográficos, visuales y auditivos que se recuperaron durante todo el proceso. Es importante mencionar que los nombres e identidades de las personas participantes, han sido modificados con la finalidad de resguardar su identidad.

Fecha: 26 de Abril de 2026

Lugar: Ciudad de México, México.

Espacio: Albergue “Casa Fuente”

Situación: Implementación de “Museo itinerante Domitila Olivera”, actividad educativa museística.

Propósito: Analizar la pertinencia y viabilidad del museo como un espacio alternativo e itinerante capaz de generar oportunidades educativas dirigidas a niños, niñas y adolescentes migrantes en tránsito por México

Aspectos considerados:

- Posibilidades jurídicas, normativas e institucionales:

Categorías de observación	Comentarios
Barreras legales	No se identifican prohibiciones legales, ni jurídicas que impidan la puesta en práctica de museos itinerantes como facilitadores culturales
Barreras estructurales	La red de módulos y albergues del DIF está concentrada mayormente en las zonas fronterizas, sin embargo el crecimiento exponencial de la migración ha provocado el aumento en presencia de personas en procesos de movilidad migratoria a lo largo de todo el país; siendo el centro de México un nuevo foco de asentamientos. A pesar de ello, los organismos locales (DIF) no cuentan con sistemas de atención, rutas de

	<p>acción, o capacitación suficiente para procurar el cuidado y atención integral de niños, niñas y adolescentes a nivel municipal, y según el caso, a nivel estatal o federal.</p> <p>Dificultad de comunicación con las instancias del estado para la solicitud de generar propuestas pedagógicas en los espacios de concentración de NNA.</p>
El papel de la sociedad civil	<p>Gran presencia de organizaciones civiles como promotoras del bienestar de las personas en procesos de desplazamiento migratorio.</p> <p>Total disposición a la colaboración, abriendo sus espacios ante las propuestas educativas, y esencialmente interesados en explorar las posibilidades de la museología aplicada en los contextos de situación migratoria</p>
Implicaciones estructurales y financieras.	<p>Sin un sustento económico de cualquier institución gubernamental o independiente, la posibilidad de llevar a los museos itinerantes a distintas partes de la república para su acercamiento con grupos de personas en movilidad migratoria, es prácticamente imposible</p>

Debido a que la investigación dirige su enfoque hacia Niños, niñas y adolescentes en procesos de movilidad migratoria; se tomó como referencia el marco jurídico mexicano con relación a las funciones del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la familia (y sus instituciones homólogas) como organismo responsable de la integridad, asilo y protección de Niños, niñas y adolescentes en contextos de movilidad Humana. Partiendo de ese punto, se estableció contacto con distintos centros estatales y municipales del DIF, pertenecientes a la zona central de México para solicitar información acerca del modelo de atención desarrollado para las infancias en movilidad, debido a la clara presencia de flujos migratorios de tránsito. Esto se realizó con la finalidad de poder identificar centros de atención con presencia de Niños, niñas y adolescentes para implementar la propuesta pedagógica. Sin embargo, los funcionarios de dichos centros (Acolman y Tecamac) manifestaron desconocer por completo el hecho de que la institución DIF era responsable de la coordinación con las instancias federales necesarias para salvaguardar la integridad de Niños, niñas y adolescentes no acompañados.

En vista de tal hecho, se intentó establecer contacto con la coordinación del Centro para la Atención a la Niñez en Contexto de Migración, ubicado en Ciudad de México, a cargo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF). Se tuvo básicamente el mismo resultado: nulas posibilidades de establecer comunicación con los organismos.

Esto podría denotar una clara necesidad de implementación de estrategias de atención para NNA que no se encuentran en estados fronterizos, donde existe mayor “concentración”, pero también, quizá la imperante tarea de capacitar a los funcionarios del DIF en materia migratoria.

A pesar de ello, tanto las leyes migratorias de México, como los acuerdos internacionales de la ONU, impulsan y brindan apertura a la implementación de estrategias que fomenten espacios de disfrute y conocimiento para niños, niñas y adolescentes en procesos de movilidad. Hecho que puede considerarse totalmente contrario a una prohibición o impedimento de los espacios museales.

En las observaciones de este espacio, es necesario y relevante mencionar el enorme campo de intervención que los museos itinerantes podrían ocupar, tan solo a través de la puesta en práctica de los museos dentro de los espacios de albergue, refugio y cuidado para personas en condición migratoria, que están reguladas por organizaciones civiles. Es decir, las organizaciones civiles constituyen una fuerza esencial en la protección de los derechos y la satisfacción de las necesidades básicas de las personas que transitan por México, siendo una red de gran presencia a lo largo del país. Además, presentan oportunidades de comunicación, diálogo y colaboración accesible, interesadas por las oportunidades educativas de la experiencia museal, tal como Casa Fuente.

En resumen, la implementación del museo itinerante en el marco de la migración de tránsito por México puede resultar desafiante y enfrentarse a múltiples retos y limitantes; sin embargo, también existen diversas formas de contextualizarlo en entornos adecuados, haciéndolo una posibilidad educativa viable.

Pese a la riqueza cultural que pueden portar los museos itinerantes y las posibilidades educativas que generan, estos tienen implicaciones estructurales y financieras. Por ejemplo, el coste económico de transportar al museo (gasolina, medio de transporte, casetas, etc.); la logística laboral de las personas que colaboran con

su montaje e instalación, la preservación de las obras y el coste del material, etc. Por lo tanto, si no se encuentran instancias de carácter público o privado que puedan apoyar el proyecto y brindarle sustento económico, entonces el museo sería financieramente inviable para ponerse en práctica con solo una persona a cargo de todos los aspectos involucrados.

- La interacción museo - usuarios

Categorías de observación	Comentarios
Interacción usuarios-montaje	<p>En todo momento tanto los niños, niñas y adolescentes, como el resto de integrantes de “Casa Fuente” se mostraron cómodos, colaborativos y respetuosamente expectantes hacia las actividades que se realizaron en el lugar que representa su espacio de vivienda y convivencia.</p> <p>Los niños crearon espacios de juego, mientras que algunos adultos ofrecían su apoyo para el montaje del museo</p>
Niños y niñas	<p>La forma en que niños y niñas interactuaron y participaron en las diversas exposiciones denota una clara inclinación por los elementos lúdicos y aquellos visualmente adaptados a las infancias.</p> <p>La inclusión de más actividades de juego y un mayor número de objetos infantiles en las exposiciones puede enriquecer la experiencia para las y los niños</p> <p>El museo sirvió para la creación de espacios de confluencia social entre niños, y oportunidades dialógicas entre usuarios-museo; usuarios-usuarios.</p>
Adolescentes	Su interacción con el museo fue efectiva, pero apartada de la convivencia social
Adultos	<p>El mayor impacto del museo en su cualidad educativa, dialógica, transmisora, divertida, participativa, etc. Se pudo observar en las personas adultas.</p> <p>Sugiriendo que tal vez el museo no se</p>

	debería limitar a niños, niñas y adolescentes, si no que debería ampliar sus posibilidades e incluir a los adultos como usuarios y partícipes de las experiencias museales en sus procesos de desplazamiento.
--	---

Desde la planeación del museo, se ha considerado involucrar procesos de interacción bidireccionales, es decir, ciclos de comunicación abierta; intentado buscar opiniones de personas que están, o han estado en procesos de tránsito migratorio por México, con la finalidad de no solo conocer a la población a la que se dirige la propuesta, sino también reconocer sus puntos de vista respecto al museo. Cuando la idea del museo itinerante se compartió en el 2023 con J. Riva, (persona que transitó de manera irregular por México y había logrado llegar a Estados Unidos), expresó lo siguiente:

Encontrarse un espacio así de recreación y como sea ver algo de la cultura de nuestro país, eso sería algo muy importante para nosotros los migrantes. Imagínate que venimos en el camino luchando sufriendo y es una lucha dura cruzar por México, pero imagínate que te encuentras un espacio que recuerda tu cultura de alguna forma, eso sería importante, algo bueno, te levantaría anímicamente saber que es tomada en cuenta la cultura de tu país, independientemente de las cuestiones políticas. Pero eso es algo bonito, cualquier migrante se desboca, cualquier migrante buscaría ver las conexiones entre las culturas y la suya (Riva, J. comunicación personal: sobre el museo, 9 de Mayo de 2023).

Entonces, previo al montaje de la propuesta museal-pedagógica; ya existía un antecedente que sugería el hecho de que las y los usuarios podrían verse motivados a interactuar con el museo.

Sin embargo, hablando del contexto específico vivido en “Casa Fuente”, podemos observar que, recién que los elementos del museo se hicieron presentes en el albergue, dentro de cajas y contenedores; las y los niños comenzaron a interactuar con ellos. Sacaron libremente las cosas, comenzaron a tocar y preguntar por ciertos

materiales y de hecho, se tomaron la libertad de armar su propio espacio con lo que encontraron (Véase Figura 21 y 22) .



Figura 21

Interactuando con el material

Ciudad de México, 2024



Figura 22

Interactuando con el material

Ciudad de México, 2024

Poco a poco, las exposiciones comenzaron a montarse, los talleres empezaron a ser preparados con el material sobre las mesas, y los objetos expositivos transformando un nuevo espacio. En todo momento las niñas y niños continuaron interactuando con los elementos, pero siempre respetando y siendo cuidadosos, así como permitiendo que el espacio se inundara de museo.

Cuando el museo se montó en su totalidad, se observaron tres formas de interacción, particularmente delimitadas según los grupos etarios.

Niños y niñas (entre 2 y 12 años): Comenzaron explorando todas las exposiciones, tocando monedas, utilizando elementos como el molcajete, y viéndose atraídos por el bordado, especialmente por “el guajolote”. Sin embargo, se centraron en la exploración de objetos y artículos mayormente contextualizados para infancias. Por ejemplo, los libros de Pluvio, las siluetas de cartografías infantiles con sus respectivos afiches, etc. En algún momento de la experiencia, todas y todos los niños presentes, se concentraron en el área lúdica de “animal-animalito”, generando interacciones que produjeron risas, participación y aprendizaje. En aquel memorama, se podía escuchar cómo mediaban turnos, descubrían especies y disfrutaban. (Véase figura 23).



Figura 23

Niños y niñas en el museo

Ciudad de México, 2024

Esta particularidad respecto a las interacciones de niños y niñas podría sugerir que, a pesar de que el espacio museal cumplió con su objetivo de atraer a los usuarios y hacerlos parte de él, para generar espacios de interacción y diálogo; quizá, el museo pudo haber incluido una mayor cantidad de elementos lúdicos e infantiles para enriquecer la experiencia de este sector etario.

Adolescentes: Por su parte, las y los adolescentes tuvieron una peculiar forma de interactuar con el museo. Leyeron con atención las fichas de cada exposición, observaron todos los elementos de manera cuidadosa, atenta, callada. Incluso, fue el sector etario que tuvo menos contacto físico con los objetos. Pero, se observó un notable interés cuando realizaron preguntas y pudieron relacionar los elementos del museo con sus culturas propias. Realizando algunas interacciones y preguntas como: “Mi abuelo nos regaló una moneda antigua, es de oro y siempre la traemos ¿en dónde podemos investigar si tiene valor?”.

Adultos: Finalmente, las observaciones que se generaron a partir de los adultos en el museo resultan impresionantes. Desde que iniciaron su recorrido por el espacio museal, comenzaron a formar filas en cada exposición para poder recorrerlas, explorarlas e interactuar con ellas. En las exposiciones de utensilios de cocina y de arte popular, algunas de ellas compartieron comentarios personales. “Ese lo usaba mi abuela para el chocolate”, “ese lo he visto en programas de México, ahí hacen sus salsas”, “Que bonito jarrón con sus tacitas”. Véase figura 24.



Figura 24

(Adultos) en el museo. Mujeres y hombre
Ciudad de México, 2024

Los espacios como “cartografías corpóreas” se llenaron de mujeres compartiendo sus experiencias, ayudándose a colocar los pines, platicando sobre sus banderas, buscando afiches de manera minuciosa, etc. Lo que claramente resultó un éxito en relación con el objetivo dialógico autorreflexivo y compartido. Véase figura 25.



Figura 25

Las cartografías del cuerpo en el museo
Ciudad de México, 2024

La exposición de la “narrativa textil” tuvo un impacto importante en los procesos dialógicos y de comunicación. Entre las mujeres se pudieron escuchar expresiones

como: “Yo siempre he querido uno de éstos”, “Tómame una foto con éste”; “Los bordados son muy bonitos, creo que es de mi talla, a mí me gustaría llevarlo pero en dónde lo guardo, jaja”. Véase figura 26



Figura 26

Narrativas textiles

Ciudad de México, 2024

Este tipo de interacciones enriquecedoras fueron una constante entre todas las exposiciones. Algunos usuarios, por ejemplo, reconocieron billetes de sus países en la exposición numismática, y emocionados se aproximaban a otros para contarles. “¡Mi abuelo tenía estos billetes antes, en Venezuela!”.

Incluso, en el fervor que les causaba buscar billetes de sus países, tomaron el álbum y comenzaron a hojearlo frente a la tesista/facilitadora de la propuesta pedagógica, incluyéndola a través de explicaciones sobre la historia que conocían de los billetes o ciertos recuerdos significativos. Este hecho abrió paso a una charla personal, histórica, política y cultural en la que todas estaban inmersas compartiendo, preguntando, riendo. (Véase figura 27)



Figura 27

Numismática

Ciudad de México, 2024

Otro elemento importante, es que la mayoría de usuarios adultos, decidieron documentar visualmente al museo. Es decir, tomaban fotos y videos sobre las exposiciones, los objetos, sus creaciones, etc. Algunas de ellas enviaron de inmediato la foto a sus familiares, otras lo hacían “por el recuerdo”. Esto denota que la experiencia museal trascendió de los límites físicos, y llegó a diversas personas a través de la interpretación y connotación que le dio cada usuario. Pero además, probablemente también refiere a que el museo sirvió como un puente de conexión entre culturas, recuerdos, memorias y personas. Recordar y aprender. Véase figura 28.



Figura 28

Registros fotográficos: momento a recordar

Ciudad de México, 2024

Esta observación resulta trascendente ya que podemos ubicar los alcances del museo incluso más allá del público menor de edad al que está dirigido. Dando cuenta de que el grupo etario no es un limitante para pensar al museo desde su potencial pedagógico. En el buen sentido, el museo itinerante puede repensarse y ser una herramienta educativa para las personas en procesos de movilidad migratoria en tránsito por México, de manera general. Hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes.

La experiencia museal después de encontrarse en confluencia con los usuarios, no volvió a ser la misma. Se encontraba co-construída, narrada e interpretada; tenía nuevas obras artísticas, las siluetas ya no eran solo parte de la

escenografía, los juegos ya habían comunicado saberes y principalmente generado procesos dialógicos.

Durante el desarrollo del museo, fue posible observar un predominio de la curiosidad, actitudes de entusiasmo, sentido de colectividad, aprendizajes significativos y experiencias enriquecedoras. Los comentarios de Beatriz Fuentes, directora de casa fuente, tanto como de las personas habitantes con las que se puso en práctica la propuesta, fueron relevantes, haciendo hincapié en los momentos, recuerdos y aprendizajes tan significativos que se pueden generar a través de los espacios pedagógicos.

En este sentido, podemos sugerir que la didáctica aplicada en espacios museales, la alternatividad crítica y las narrativas paralelas resultan medios que facilitan a los museos, el generar múltiples conexiones con la gente y impulsan la generación de nuevas dinámicas sociales dentro del acto de desplazamiento. Asimismo, concluimos que los espacios museales con perspectiva interseccional, y de carácter itinerante son una oportunidad viable para generar procesos de comunicación múltiples, y conformar una herramienta de educación no formal útil para niños, niñas, adolescentes y adultos en situación migratoria de tránsito.

4.2 Los talleres

Para complementar la intervención pedagógica como parte del paradigma didáctico museal y con el fin de reforzar los sustentos metodológicos, se implementaron dos talleres didácticos: "Cartografías corpóreas", y "El recuerdo sonoro"; con la participación de todas y todos los residentes temporales de Casa Fuente.

Los talleres didácticos (...) [representan] otro de los ejes básicos de la acción didáctica (...) Su principal característica es que constituyen entornos esenciales para el tratamiento de los procedimientos; es decir, del desarrollo de las capacidades y habilidades cognoscitivas de los usuarios, en su más amplio sentido (Serrat, 2005, p. 162).

En este caso específico, la utilidad metodológica de los talleres se alinea con la puesta en práctica de las posibilidades autoetnográficas en la narrativa oral, escrita y paralela; y en la educación museística emancipadora decolonial multisensorial.

Dichos talleres fueron pensados y desarrollados de manera auténtica y original, retomando siempre el soporte teórico que yace plasmado en esta tesis.

Los talleres se pusieron en práctica con la totalidad de habitantes del albergue que se encontraban en el momento, quienes en total fueron 34 participantes de diferentes edades, nacionalidades, e incluso con acentos e idiomas diversos. Cabe resaltar que al menos 12 de ellos eran niños, niñas o adolescentes.

Taller 1. “Cartografías corpóreas”

Este taller corresponde a la categoría de talleres didácticos de expresión, que “fomentan habilidades y capacidades como el disfrute, la creatividad y la imaginación, así como procesos de análisis y síntesis, identificación y descripción, expresión de ideas y sentimientos, etc.” (Serrat, 2005, p. 170). Por tanto, tiene como objetivo que todos los participantes elaboren su propia cartografía corpórea, entendiendo a los mapas del cuerpo como una práctica artística y reflexiva; de expresión y representación. Así mismo se pretende que puedan a través de sus historias corporales conectar con la alteridad, representar su identidad, escuchar sus dolencias, preservar sus andares, reconocer sus transiciones.

- Preparación del taller.

Después de una serie de prácticas y pruebas con materiales diversos se decidió trabajar con acetato para plasmar las siluetas de cada cuerpo, debido a su transparencia, impermeabilidad, flexibilidad, durabilidad y resistencia. En este sentido, una superficie artística con tales cualidades es un campo traslúcido para el pleno desarrollo de la creatividad y los procesos de creación. Pero también, se pensó en dicho material debido a su cuasi semejanza simbólica con las placas radiográficas, que irónicamente, permiten también revelar la información del cuerpo.

Además del acetato, se integró una extensa serie de materiales para su libre uso, tales como: botones, pegatinas, trozos de tela con diversas texturas, marcadores, colores, pinturas, e incluso, mapas con diferentes regiones geográficas de América y el mundo. (Véase figura 18)



Figura 18
Materiales del taller
Elaboración propia
Ciudad de México, 2024

- Puesta en práctica del taller

Como introducción al taller, se comenzó explicando brevemente el concepto de cartografía y el cómo cada persona puede mapear a partir de sus propios cuerpos, y trazar el reflejo de historias personales, culturales, sociales y políticas. Esto dio pie a la presentación de las cartografías corpóreas como una expresión artística del sí mismo/a en donde se asume al cuerpo como territorio. De manera adicional, se generó un diálogo sobre el simbolismo de las partes del cuerpo, y cómo cada una de ellas puede representar diversos aspectos de la vida y las experiencias. Por ejemplo, el corazón representado a los afectos; la cabeza a las memorias; las manos al trabajo, etc.

Posteriormente, la actividad práctica dio inició. Cada participante eligió libremente la silueta con la que se sentían en afinidad y representación. Hicieron uso de los materiales a su libre elección y se adentraron en la conceptualización de sus mapas corporales. En este proceso, se prepararon preguntas guía para incentivar el pensamiento autoetnográfico de los sujetos en caso de que alguien lo requiriera para tomar fuentes de inspiración y reflexión.

- ¿Qué se siente habitar tu cuerpo?

- ¿Guardas tradiciones en el cuerpo?
- ¿Qué te conforma y desde dónde lo hace?
- ¿Qué paisajes tiene tu cuerpo?
- ¿Cuáles son los caminos que te trazan?
- ¿Hay algo que te duela en este momento?
- ¿Cuáles son las fronteras de tu cuerpo?
- ¿Qué cosas de tu cuerpo admiras más?
- ¿Hay algún objeto, color o textura que creas que puede conectar contigo en algún sitio corporal?
- Piensa en algún lugar que represente algo trascendental para tí ¿Cómo influye ese lugar en la persona que eres hoy?
- ¿Tienes alguna cicatriz, que más bien al día de hoy ya sea una historia?
- ¿Qué ha pasado tu cuerpo al migrar?
- ¿Cómo se ven los pensamientos que te acompañan en el tránsito?

Una vez que las y los participantes finalizaron sus obras, se compartieron con el grupo en general. Teniendo la oportunidad de mostrar sus mapas del cuerpo, como obra configurada desde la dimensión artística, su realidad física, los constructos simbólicos y sus transversalidades emocionales. Todo ello al final del día, conforma la historia de una vida; las huellas de un transitar humano.

Para cerrar el taller, se invitó a las y los participantes a formar parte del museo a través de sus obras; incorporarlas como parte de la exposición “Historias y mapas del cuerpo: cartografías corpóreas” en un acto significativo de socialización y representación del arte auto-histórico. El taller funge como un intermediario para que los participantes se apropien no solo de narrativas, métodos de investigación y experiencias artísticas enriquecedoras; sino que también inunden los espacios culturales museales.

Interpretaciones del Taller #1

Fecha: 26 de Abril de 2026

Lugar: Ciudad de México, México.

Espacio: Albergue “Casa Fuente”

Situación: Implementación de “Cartografías corpóreas”, actividad educativa museística. Taller de cartografías corpóreas

Propósito: Analizar el alcance de los museos para ser entes educadores y fomentar las autoetnografías en la niñez, como método de exploración del mundo y de sí mismos.

Aspectos considerados:

- Métodos pedagógicos puestos en práctica

Previo al montaje del taller, Beatriz, directora de “Casa Fuente”, advirtió sobre los posibles desafíos que éste podría enfrentar, siendo muy específica con la necesaria inclusión de todas y todos los miembros de la casa.

Necesito que todos y todas participen, no sé qué estrategia puedan generar para incluir a las personas que hablan otros idiomas, pero tienen que participar y sentirse como las demás. Las mujeres de Afganistán traen situaciones muy fuertes, traen una depresión brutal, con justa razón, pero yo diría que sí tienen que tener una atención particular con ellas. Por ejemplo, de las cuatro personas de Afganistán, dos de ellas hablan Inglés, y de las dos de Haití solo una entiende un poco de Español. Tal vez esto les ayude a integrarse y a no sentirse diferentes (Beatriz Fuentes, comunicación personal, 26 de Abril de 2024).

Afortunadamente, la autora de la presente tesis y otro miembro del equipo multidisciplinario tienen dominio sobre el idioma inglés, por lo que se lograron acuerdos para poder dar atención especializada y personal de manera coordinada a las personas que requirieran apoyo respecto al idioma. Entonces, los talleres fueron impartidos en dos idiomas: Inglés y Español, procurando realizar las traducciones en voz alta, para que todos los miembros escucharan en ambos idiomas.

Cuando recién comenzó el taller, curiosamente los niños, niñas y adolescentes se concentraron en una sola mesa sin que esto fuera una indicación, se apartaron de sus madres y comenzaron a ocupar el espacio, charlando entre ellos y tocando el material. Lo que creó una división etaria que resultó provechosa, ya que las madres

no tuvieron que estar “a cargo” de sus hijos, sino que ambos se dedicaron únicamente a desarrollar su expresión artística por medio de los mapas del cuerpo.

Tanto niños, como adolescentes y adultos comenzaron a elaborar sus cartografías con una increíble dedicación y concentración. Estaban ensimismados buscando materiales, sintiendo texturas, recortando cosas, buscando colores.

“Quiero un botón, pero de manzana verde, ese tiene que ir aquí”; “Necesito más tela de este color, voy a ponerle solo una manga”.

Al finalizar sus producciones, se abrió el espacio de diálogo y socialización, lo que probablemente resulta el momento más especial por su carga emocional, simbólica y dialógica en toda la experiencia. La primera voluntaria, sorpresivamente, fue la mujer de Afganistán. Quien dijo haber encontrado en su cartografía un medio de expresión tranquilizante e importante. Ella habló frente a todos y todas en Inglés, mientras sus palabras eran traducidas al español para la comprensión de los demás.

A partir de ahí, el resto de mujeres comenzó a participar, explicando sus mapas corporales, los simbolismos que habían colocado e inundando la atmósfera con inevitables sentimientos, historias y narrativas de vida.

Es importante resaltar que todas las intervenciones en español, fueron traducidas al Inglés, delante de todos y todas. A continuación se presenta la transcripción de algunas participaciones.

1. “En mi mapa corporal voy a iniciar por este tipo de textura, quiero que la vean, es una textura que considero tiene muchos compartimentos pequeños y está en la parte de mi estómago ¿qué significa? es el disturbio, lo que pasé en la travesía desde que inicié en la selva del Darien. Yo tengo miedo a las alturas y me tocó duro cuando tuve que subir las colinas de la selva del Darien, yo sentía que me desmayaba y era una presión que me tomaba totalmente el estómago, me faltaba la respiración y bueno el miedo, el susto, la angustia, todo lo quiero representar a través de este tipo de tela, todo eso lo tengo en mi estómago. También aquí (estómago) deposité la angustia de las veces que veíamos a migración, que teníamos miedo de que migración nos bajara de un autobús. Fui secuestrada, me enfermé mucho en el camino, para mí la travesía si fue muy difícil. En el mapa de mi mente traigo plasmado, escrito en grande “Familia”, muchos seres queridos en Venezuela. Al lado plasmo la bandera: tres colores que me hacen sentir orgullosa de mi país que lo llevo en mi corazón

y lo voy a representar de la mejor forma posible. En mi corazón hay una textura rosada, suave, porque así considero que soy yo, soy una persona cariñosa que da mucho amor, que aporta para las demás personas de manera positiva. Pero también está un pedacito de textura de un color quizá un poco negativo y un poco áspero, que es la tristeza que representa el haber dejado todo en mi país y el haber dejado a mis tres hijos, estos botones representan a mis tres hijos, el de 13 años, el de 12 y el de 6, que son tres motivos grandes que tengo para tomar la esperanza que la marqué aquí (el pecho) de color verde. No sé si aquí acostumbran a marcar la esperanza de color verde, en Venezuela sí, y la marqué porque a pesar de todo lo negativo, tengo la esperanza de salir adelante y en algún momento reencontrarme, si Dios me lo permite, con mi familia nuevamente de forma positiva y bonita.” (Saavedra, L. comunicación personal, 26 de Abril de 2024). (Véase Figura 28).

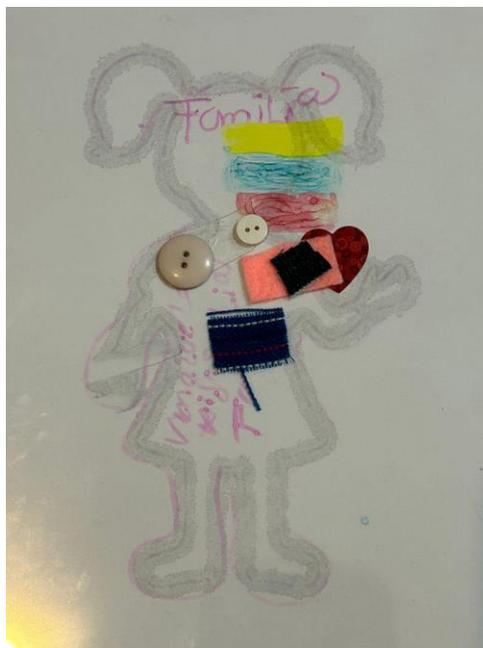


Figura 28

Cartografía del cuerpo

Elaborada por mujer asistente al taller

Ciudad de México, 2024

2. “Puse el corazón en mi mente porque siempre estoy pensando en cosas buenas, de forma positiva. Me gusta mejorar a partir del conocimiento, del

estudio y de aprender cosas nuevas. Y también dibujé aquí el mapa de Brasil, porque cuando estuve ahí estudié mucho, trabajé duro, estudiaba 12 horas al día y recuerdo esa experiencia. Puse este corazón en donde está mi corazón porque también me gusta compartir amor, compartirlo con otras personas, de otros países, sin importar su lugar de origen. Me gusta ser una persona que quiere a todos, tiene muchos amigos de cualquier lugar y para cada situación. También puse algo aquí en mi mano, porque durante el camino siempre he tenido libros en la mano porque amo los libros, aunque a veces me han hecho burla sobre eso. Durante mi viaje tuve una lesión en la mano, por eso en este lado está representado. Puse esto aquí (pies), la silueta de Panamá, porque ahí caminé mucho y de esta forma represento el dolor que sentía en los pies, en las rodillas, en la espalda y los hombros. (Areizo, A. Comunicación personal, 26 de Abril de 2024). Véase figura 29.



Figura 29

Cartografía del cuerpo

Elaborada por mujer asistente al taller

Ciudad de México, 2024

3. “Lo que es en mi mente tengo el corazón, que todavía extraño Guatemala, y extraño a mi mamá y a mi hijo. Y otra de las cosas que puse fue la travesía,

que fue de Tapachula para acá, fue más como una aventura, yo no lo hallo tan peligroso, ni tan difícil, ni tan cansado ni nada porque todo fue en carro. Una parte sí caminamos pero para mí no fue difícil.” (Luna, T. Comunicación personal, 26 de Abril de 2024). Véase figura 30.

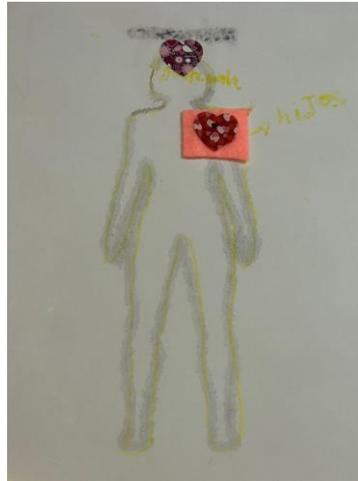


Figura 30

Cartografía del cuerpo

Elaborada por mujer asistente al taller

Ciudad de México, 2024

4. “Yo puse aquí lo que recuerdo, o sea en mi país, Guatemala, mi familia que dejé en Guatemala. Vamos por un sueño americano para prosperar con nuestra familia. Veníamos caminando, tenía ampollas en mis pies, en el camino, es ir con la maleta y tomando agua caliente porque no hay donde comprar. Cuando veníamos caminando en la carretera, los camiones y los carros se nos pegaban mucho, entonces con el aire sentíamos raro. Pero todo es riesgoso. (Váldez, Y. Comunicación personal, 26 de Abril de 2024).” Véase figura 31).



Figura 31

Cartografía del cuerpo

Elaborada por mujer asistente al taller

Ciudad de México, 2024

5. “Vengo de Venezuela. Mi travesía si fue algo complicada, me deprimí mucho. O sea dejé a mi hijo de 15 años, era prácticamente mi compañero de siempre, andábamos juntos para arriba y para abajo, pero me tocó dejarlo. Para mí el pasar la selva fue algo deprimente, los lugares de dormir prácticamente no eran mi estilo, eran basureros. En mi mente sigue estando mi Venezuela, porque para mí Venezuela va a ser siempre el mejor país. Siempre pensaba en mi familia, en mi mamá, en mi hijo de Venezuela y en mi hija mayor que está en Estados Unidos, con mi nieta, y eso me daba más alivio para seguir. Cuando llegué a México, si tuve una caminata un poco fuerte, me quemé todos los brazos y la cara. Y al llegar aquí a Casa Fuente tuve la oportunidad de conocer muy buenas amigas que ya no están y otras que siguen estando, pero son las que me mantienen ahí. Siempre estamos juntitas para seguir conversando y seguir dándonos apoyo, y gracias a ellas me he sentido bien últimamente. Bueno y ya pronto estaré con mi familia y con mi hija, terminaré esta larga travesía con depresión, llanto. Pero aquí vamos, todos agarraditos de la mano de Dios.” (Ramírez, C. Comunicación personal, 26 de Abril de 2024).” Véase figura 32

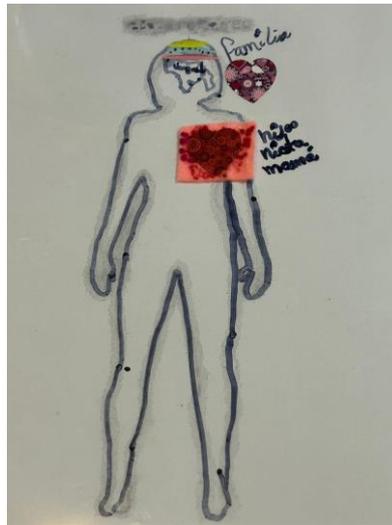


Figura 32

Cartografía del cuerpo

Elaborada por mujer asistente al taller

Ciudad de México, 2024

6. Vengo de Ecuador, con mi niña sola desde Ecuador. Yo represento aquí en mi corazón y en mi mente, hay dos corazones por mi hija, dejé a mi hija mayor que tiene 12 años, no la pude traer porque no tenía los papeles el papá. Y no vengo por travesía ni por ningún sueño americano, sino porque tuve problemas en mi país con una persona que buscaba hacerme daño, entonces me tocó salir y era por aquí o era por Colombia, pero como me daba mucho miedo que él se entere entonces preferí salir y nadie de mi familia sabe, por eso represento aquí un corazoncito negro con esta textura, porque sí se siente soledad al saber que nadie se imagina en dónde estoy. Estoy sola con la bebé, ni siquiera mi hija mayor sabe pero tengo fé y esperanza, por eso pongo aquí un muñequito en mi mente que está descansando, porque ya quisiera descansar de todo esto. Es difícil estar por acá, nadie sabe y tanto allá no se descansa la mente porque no llego al destino, todavía no hay un descanso pero hay una fé y una esperanza de que todo pasa, por eso lo plasmé con este descanso y la naturaleza que para mí es algo significativo lo hice con este botoncito porque creo que Dios habita en cada parte bonita de la naturaleza entonces ya va llegar ese descanso de todo esto que uno está viviendo.” (Domínguez, L. Comunicación personal, 26 de Abril de 2024).” Véase figura



Figura 33

Cartografía del cuerpo

Elaborada por mujer asistente al taller

Ciudad de México, 2024

Cada historia compartida a través de los mapas del cuerpo, desencadenó una serie de reacciones emocionales y procesos dialógicos que podrían posicionar a los talleres museales como un complemento ideal para nutrirse en comunidad; compartir las autonarrativas del tránsito, entender al cuerpo y conocer.

Con respecto a las niñas, niños y adolescentes, se observó una dinámica diferente. Ya que, mientras la mayoría de representaciones de adultos se mantuvieron con pocos elementos decorativos, éstos estaban cargados de simbolismos a los que dotaron de significados y solo su autor podía explicarlos. Pero en el caso de las infancias, optaron por representar de manera mucho más literal y ampliamente expresiva desde el sentido artístico. Sus mapas hablaban por sí mismos. Véase figuras 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40



Figura 34

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024



Figura 35

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024



Figura 36

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024



Figura 37

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024



Figura 38

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024



Figura 39

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024



Figura 40

Cartografía del cuerpo

Elaborada por infancia asistente al taller

Ciudad de México, 2024

Asimismo, las infancias optaron por no exponer de manera oral sus mapas, sino más bien, fueron narrando para sí mismos y entre ellos a lo largo del proceso creativo. Utilizaron fielmente al arte como método narrativo.

En conclusión, el fomento a la autoetnografía desde el museo y sus componentes resultan una herramienta de aprendizaje efectiva, generadora de participación, comunicación interseccional y reflexiones. Lo que propicia un espacio dialógico, emocional, abierto; de admiración, resiliencia, valentía. Las mujeres se apoyan entre ellas al conocer sus historias, se apoyan, resisten.

Todos los mapas, sin importar la edad, fueron distintos, porque cada uno recorre historias y caminos de experiencias migratorias; son trayectorias de personas en movimiento, evocan procesos que trascienden idiomas, países y territorios.

Taller 2. “El recuerdo sonoro”

Este taller se desarrolló con el objetivo de expandir la experiencia museal a través de la didáctica sonora, la imaginación y la creatividad. Es decir, utilizar los sonidos como punto de partida para aprender y crear. Aunado a lo anterior, el taller fue diseñado de manera auténtica, creando un juego de cartas para incluirlo como experiencia lúdica en comunidad en el que se evoca al recuerdo sonoro y la producción e imitación de sonidos.

- Preparación del taller

Atendiendo a la necesidad de brindar espacios de juego, arte y reflexión sensoriales, se eligió trabajar con la sonoridad por su amplísima capacidad de poner en práctica la imaginación humana. La premisa era: recordar sonidos pero también producir los sonidos propios para fomentar la colectividad, poner en práctica la memoria, llegar a nuevos lugares a través de la imaginación, y narrar el presente a través de sonidos.

Como primera etapa, se ideó la propuesta de llevar a cabo el taller a partir de un juego que permitiera la comunicación horizontal entre las y los participantes por medio de los sonidos; dando como resultado: “Dilo con sonidos”. Basado en una sencilla y popular forma de juego que gira en torno a adivinar lo que el equipo contrario tiene como cometido expresar. Por tanto, se hizo el planteamiento del juego en torno a sus características físicas y estéticas; su funcionamiento dinámico, las reglas, objetivos, elementos, etc. Posteriormente, se reunieron y elaboraron los materiales e instrumentos necesarios para desarrollar la práctica dinámica de dicho juego, tales como tambores, libretas pequeñas, abanicos, triángulos de percusión, marcador de puntos, pelotas, panderos, papeles, y un set de carta diseñado originalmente con ayuda de Canva, impreso en opalina y enmicado. (Véase figura 19).



Figura 19

Materiales del taller

Ciudad de México, 2024

- Dinámica del juego

Tomando como referencia al juego social, tradicional y popular de interpretar por medio de mímica ciertas situaciones u objetos, se desarrolló “Dilo con sonidos”, una forma de reestructurar la dinámica con base en el factor sonoro como la única forma de comunicarse y además, con la finalidad de poner en práctica consciente a los registros de sonido que naturalmente hacen parte del ser humano. Sin olvidar la importancia de generar espacios lúdicos dentro del museo.

Edad: 3 años en adelante

Jugadores: 2 a ∞

Tiempo de juego: 25 minutos aproximadamente

Componentes:

- Set de cartas
 - ❖ **cartas de desafío verde** - objetos - representación individual
 - ❖ **cartas de desafío amarillo** - situaciones - representación colectiva
 - ❖ **cartas de desafío azul** - paisajes - representación colectiva
- marcador de puntos
- cronómetro
- 3 tambores
- 3 pares de baquetas
- 3 triángulos de percusión
- 3 abanicos
- 2 panderos
- 2 silbatos
- 1 balón
- trozos de papel celofán

Modo: Deberán formarse dos equipos con un número equitativo de integrantes

Objetivo: Ser el equipo en sumar más puntos a través de la representación y adivinanza de las cartas sonoras.

¿Cómo se juega?:

El set de cartas se divide en tres tomos según su color. Las cartas verdes tienen valor de **un punto**, las amarillas y azules equivalen a **dos puntos**.

Los equipos toman turnos para representar el mayor número de cartas posibles en intervalos de tiempo de dos minutos; mientras el otro equipo intenta adivinar y viceversa.

Las y los integrantes serán libres de escoger cualquier color de carta, sabiendo que las **verdes** deben representarse de manera **individual** para simular objetos; y las **amarillas - azules** de manera **colectiva** para recrear paisajes sonoros.

Para representar las cartas, deberán valerse ÚNICAMENTE de manifestaciones sonoras. Mismas que podrán generarse desde el cuerpo, o con ayuda de los instrumentos dispuestos.

Ganadores: el equipo que obtenga más puntos al finalizar seis rondas de representación sonora (tres por cada equipo)

(Véase figura 20)



Figura 20

Cartas del juego

Elaboración propia

Ciudad de México, 2024

- Puesta en práctica del taller

Se dio inicio al taller mediante una charla acerca del recuerdo sonoro y cómo es que el sonido tiene la asombrosa capacidad de evocar memorias y emociones al conectarse con las personas, las situaciones y los saberes. Por ello la importancia de jugar con el sonido, gozar el sonido, experimentar con sonidos y hacer presente con mayor consciencia aquella sensorialidad en la cotidianidad. Por lo anterior el objetivo del taller sería jugar, imaginar y socializar con sonidos para explorar las experiencias propias y de los/las demás. De esta forma, se presentó el juego “Dilo con sonidos”, esclareciendo cualquier duda y proporcionando apoyo y seguridad para participar en él.

Tras culminar la actividad lúdica, se invitó a los participantes para compartir de manera voluntaria algún recuerdo sonoro que quizás a través del juego y sus onomatopeyas, pudo haberse rememorado, o, alguno que les resulte significativo y tenga la capacidad de evocar, tan solo con el recuerdo de la escucha, emociones, ideas y memorias. Cuando las intervenciones comenzaron a surgir, se aprovechó la oportunidad para repartir una pequeña libreta a cada participante del taller e invitarle a llevar a cabo un diario sonoro en ella. Para así, poder llevar registros de la vida en sonidos, poder expresar su devenir a través de preservarlo en sonidos, y comprender a la sonoridad como un medio de expresión y preservación.

Finalmente, para el cierre del taller se creó una composición sonora entre todas y todos los asistentes, con la motivación de ponerle sonido a la premisa: ¿A qué sonaba el día de hoy?, y crear recuerdos sonoros del devenir, desde el compartir, con el vivir.

Interpretaciones del taller #2

Fecha: 26 de Abril de 2026

Lugar: Ciudad de México, México.

Espacio: Albergue “Casa Fuente”

Situación: Implementación de Taller del recuerdo sonoro

Propósito: Analizar la importancia de la didáctica y la pedagogía lúdica sensorial en los espacios y talleres museales

Aspectos considerados:

- Estrategias didácticas empleadas en el taller

Para este taller, se utilizó como base teórica a la acustemología del sonido, mencionada en el capítulo 3. De esta forma, el propósito fue que las y los asistentes aprendan a través de la consciencia sonora. Asimismo, se retomaron las bases didácticas lúdicas para fomentar el aprendizaje colectivo y reivindicar la importancia de la diversión en contextos socialmente complicados, tal como los procesos de migración en tránsito.

- Nivel de participación y logros del taller

En el marco de la intervención pedagógica “Soy arte y territorio”, la implementación del taller “El recuerdo sonoro” fue la actividad final. Esto quiere decir que previamente, ya se conocía a los participantes y la atmósfera de confianza y participación era notable. Por lo tanto, todas las personas participantes se mostraron con una actitud abierta a la colaboración.

La formación de equipos se conformó mezclando niños, niñas, mujeres, adolescentes y también, incluyendo al único hombre, que se mostraba muy entusiasta. Durante el juego de cartas “dilo con sonidos” las risas fueron una constante. Los equipos utilizaron todo lo que podían para generar sonidos, incluso creando ruidos extraños desde las posibilidades del cuerpo. Véase Figuras 41, 42 y 43.



Figura 41

Juego “dilo con sonidos”
Ciudad de México, 2024



Figura 42

Juego “dilo con sonidos”

Ciudad de México, 2024



Figura 43

Juego “dilo con sonidos”

Ciudad de México, 2024

Finalmente, el taller resultó un espacio de diversión y comunidad. Los participantes realizaron sus autoetnografías a partir de la conexión entre sonidos y

experiencias personales, adicionalmente, contando con el apoyo de los diarios sonoros como un medio para documentar sus experiencias auditivas y las historias a través de manifestaciones audibles y onomatopeyas. Véase figuras 44, 45, 46, 47



Figura 44
Juego “dilo con sonidos”
Ciudad de México, 2024



Figura 45
Juego “dilo con sonidos”
Ciudad de México, 2024

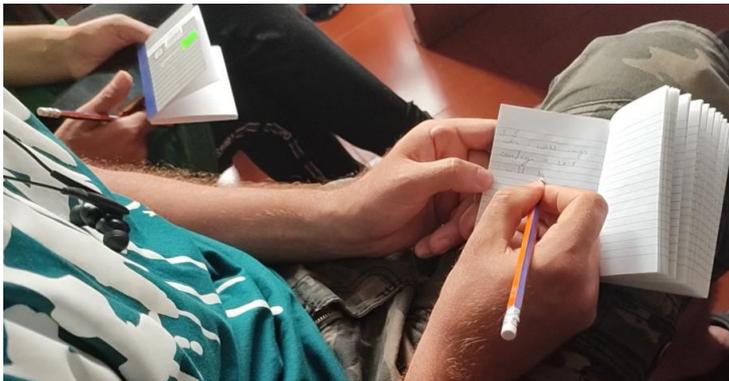


Figura 46
Juego “dilo con sonidos”
Ciudad de México, 2024



Figura 47
Juego “dilo con sonidos”
Ciudad de México, 2024



Figura 48
Juego “dilo con sonidos”
Ciudad de México, 2024

Para las infancias que no sabían leer ni escribir, se implementó un método de registro a través de dibujos, ligados con sentimientos; esto a través de símbolos. A continuación se citan algunas participaciones:

1. “Mi recuerdo sonoro es del teléfono, cuando hace ring ring. Me recuerda cuando hablo con mi madre y mi hijo, me pongo muy feliz al escuchar lo que me cuentan qué les pasa día con día”
2. “Los sonidos que me gustan son de la lluvia y de los pájaros. Y también el sonido de la gaseosa cuando la abro, porque me encanta la sensación”.

Finalmente, la creación sonora que se produjo en conjunto, nos regaló un momento de plenitud, felicidad, escándalo, liberación. El ruido que creamos en comunidad, cambió el paisaje sonoro de nuestro presente, la actualidad y el devenir de las vidas y no solo eso, sino que los colocó en un lugar activo y protagónico frente a su vida. Véase figura 49 y 50.



Figura 49

Creando sonidos

Ciudad de México, 2024



Figura 50

Creando sonidos

Ciudad de México, 2024

En conclusión, el sonido es capaz de enriquecer no solo la experiencia museística, sino la experiencia humana. El ruido evoca liberación, la voz porta historias, el canto poetiza experiencias; en este sentido, escuchar, sonar y reír son

puertas hacia espacios alternos, rodeados por sonoridades alternas en donde uno se hace consciente de lo que dice y escucha.

Por todo lo anterior mencionado, el museo itinerante y los talleres que lo acompañan, hacen accesible un tipo de socialización, comunicación y procesos educativos activos, significativos; que se alojan en el individuo y deconstruyen el la premisa de “aprender desde afuera”, creer que el conocimiento habita exclusivamente en lo externo a uno mismo. Son, por tanto, herramientas que con mediación pedagógica, resultan viables para niños, niñas, niños, adolescentes y adultos en proceso de tránsito migratorio. Las estrategias de montaje del museo, la distribución de las exposiciones, el ambiente museal, la curaduría, la selección de objetos y actividades; así como la mediación logística sugieren resultar efectivas y enriquecedoras. La dinámica, didáctica y organización empleada en los talleres; la mediación y el andamiaje que éstos proporcionaron también resultó provechosa y enriquecedora. Las autoetnografías develaron nuevas perspectivas de concebir a la migración y producir saberes de lo propio, del viaje, el camino, los trayectos, etc.

Sin embargo, existen elementos institucionales y estructurales que pueden hacer de esta propuesta, una con cimientos mejor establecidos y capaz de lograr un mayor alcance, a través de la comunicación con las entidades públicas, locales, federales, etc.

Conclusiones

En el extenso campo de la pedagogía, la escolarización no siempre es medio, oportunidad, incluso puede no ser objetivo, ni camino, tránsito o destino. La diversidad contextual humana obliga a la existencia de una pedagogía para la vida misma. Pero ¿qué es la vida misma cuando se está envuelto en contextos de migración?. Quizá entonces, la educación ahí no busca destinos, sino que acompaña; es tránsito, también es cambio y transformación.

En este sentido, surge la primer conclusión: Se necesita pedagogía de la migración, o quizá, pedagogía para la migración. Es decir, pensar en la educación desde la complejidad que los procesos migratorios demandan es imprescindible y esta tesis a través de sus ejes jurídicos, normativos, teóricos y prácticos han reforzado tal planteamiento. La migración tiene estructuras sociales, económicas y epistemológicas específicas, que educativamente deben ser abordadas con la atención que requieren. En concordancia con esto, un abordaje que intenta responder ante esta necesidad es: la educación no formal. Campo que diversifica sus objetivos, sus públicos y por lo tanto, extiende su alcance transformador. La educación no formal es el marco de referencia a partir del cual se deriva la propuesta de repensar a las instituciones museísticas en el contexto interseccional, itinerante y crítico.

Previo a la investigación, se planteaba la total deconstrucción de la institución museística, sus públicos y alcances. Sin embargo tras la elaboración de la tesis actual, se propone repensar al museo de forma transversal y abordarlo pedagógicamente, colocar el énfasis en la potencialidad educadora, comunicadora, transmisora de los medios no formales y la educación patrimonial-cultural.

En el proceso de tránsito, la continuidad educativa estructurada y escolarizada es, en pocas palabras, imposible; pero ¿Qué sucede cuando uno sale de un museo? Se aprende. A través del recorrido, la visita, la imaginación; uno va conociendo procesos históricos, empapándose de vestigios y nunca se sale siendo el mismo, ni conociendo menos que antes, sino lo contrario. Por ello, cuando los museos se presentan en el camino, también transmiten, enseñan. Son arte, objetos, historia, narrativas, y cada uno de estos elementos representan oportunidades pedagógicas que enriquecen. Los medios de educación no formal deben ser capaces de proporcionar herramientas que el sujeto pueda apropiarse simbólicamente para sí

mismo, manipular y poner en práctica, convirtiéndolo a éstos en un andamiaje, y al sujeto en un mediador.

Por otra parte, la presente tesis permite concluir como planteamiento que: Lo didáctico es político. Es decir, el quehacer de la didáctica y sus nexos interminables con la pedagogía son medios de incidencia social a partir de la enseñanza y la construcción del conocimiento. En el estricto sentido de la didáctica en los museos ¿Qué participaciones son permitidas? y ¿al alcance de quiénes está el arte?; ¿Cómo se transmite la cultura?, ¿Cómo es mediado el entorno educativo de las minorías?

La transformación social también parte de lo que se enseña y cómo se enseña; la reproducción del poder comienza desde lo que se aprende y desaprende.

La temática del museo propuesto no gira en torno a un proceso histórico puntual, tampoco a una ciencia específica, y mucho menos plasma los vestigios de una civilización concreta. Sino que hace uso de medios artísticos, sensoriales y visuales (mediados por la didáctica) para fijar su objetivo como un gestor de procesos de investigación. **El museo se trata de aprender de sí mismos.** No hay consumidores de contenido, hay productores de saberes y generadores de diálogo para el aprendizaje crítico. Por otra parte, uno de los principales hallazgos de la presente tesis es que, si bien delimitar es necesario, la propuesta es apta para enriquecer la experiencia educativa no solo de niñas, niños y adolescentes, sino también del público adulto en general.

Las autoetnografías como forma de investigar, conocer y generar conocimiento sirven a un tipo de aprendizaje narrativo, imaginativo y creativo. Se relacionan con las artes, la educación socioemocional, las sensorialidades. Y pueden ser promovidas para que las infancias hagan de ellas herramientas de registro, de identidad, de descubrimiento. “Emocionarse, soñar, imaginar, reír son también maneras ricas e imprescindibles de conocer” (Kaplun, 2002, p. 103).

Referencias

Aguirre, C., y Vázquez, A. (2004) Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 3(3), 339-362

Alonso, L., García, I. (1999), Diseño de exposiciones: Concepto instalación y montaje. Alianza Editorial.

Álvarez, P. (2009) Espacios educativos y museos de Pedagogía, enseñanza y educación. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación.*, (19), 191-205

Aplazaba, M. (2010). *Migraciones Centroamericanas a Estados Unidos en el contexto de la Globalización (1980-2010) [Tesis de Pregrado, Universidad de Chile]*. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109961>

Arbues, E. (2014). Los museos como espacios sociales de educación [Museums as educational social spaces]. *Estudios sobre educación*, (27), 133-151.

Arias, A., Araluce, O. (2015). *Migración de tránsito por la ruta del occidente de México: actores, riesgos y perfiles de vulnerabilidad*. *Migración y desarrollo*, 13(24), 81-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66042749003>

Augé, M. (2000). *Los no lugares: Espacios del anonimato*. (M. Mizraji, Trad.). Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1992).

Blanco, C. (2000). *Las migraciones Contemporáneas*. Alianza Editorial

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004

Boal, A. (2009). Teatro del oprimido. Alba editorial.

Bojorge, C. (2015). Museo itinerante del juguete: rescate, difusión y revalorización del juguete popular mexicano. 2° Encuentro Nacional de gestión cultural (Diversidad, tradición e innovación en la gestión cultural).

<http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/263/2ENGC041.pdf?sequence=1>

Borre, L. (2022). Narrativas Textiles: ¿Cuáles regímenes de verdades buscamos crear?. *MODOS: Revista de História da Arte*, 6(2), p.405–44.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8667448>

Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana (original publicado en 1979).

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa Editorial.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. (Gómez, J. y Linaza, J. trad.). Alianza Editorial

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. (Díaz, F. trad.). Machado

Bustamante, J. (2015, 28 de Mayo). En Mesa Migración y Cultura Primera Parte: Jornadas sobre cultura y migración #1. El Colegio de la Frontera Norte. [video] YouTube. <https://youtu.be/FIN09QK1qas>

Cabral, M. (2008). Los museos y el público joven. En Londoño, M (Ed.), *Museos, educación y juventud* (pp. 23-30). Ministerio de Cultura.

Camilloni, A., Cols, E., Besabe, L., Feeney, S. (2007). *Didáctica general y didácticas específicas: El saber didáctico*. Paidós

Cano, R. (2018). El museo móvil. EVE Museos e innovación museológica.

Castellar, S. Reyes, I. Castro, G. (2013). Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes de María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia. *Ciudad Pazando*, 6(1), 159-174.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (s,f).

Migración <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion>

Chávez, G. (2018). Museografía didáctica: Percepciones sobre el patrimonio mediante la construcción de colecciones itinerantes. Una experiencia en el Proyecto Memorama “Migrantes” de la preparatoria Iberoamericana. *Revista Ciencias y Humanidades*, VII(7), 47-75. <https://oaji.net/articles/2022/11095-1659970153.pdf>

Comité de los Derechos del Niño. (2005). Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen (Observación General No. 6).

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11

Comité de los Derechos del Niño. (2017). Principios generales respecto a los niños en el contexto de la migración internacional (Observación General No.

22).

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F22&Lang=en

Coombs, P y Ahmed, M. (1974, versión en español en 1975). La lucha contra la pobreza rural: El aporte de la educación no formal. Tecnos

Coombs, P. (1968). The world educational crisis: a systems analysis. Oxford University Press

Creswell, J. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions. SAGE Publications.

Deloche, B. , (2001). Le musée virtuel. Presses universitaires de France.

Desvallées, A., Mairesse, F. (2009). *Conceptos claves de museología*. ICOM

Dewey, J. (1967, segunda edición en español en 2004) *Experiencia y educación*. (Luzuriaga, L. trad.). Biblioteca Nueva

Domínguez, A. (26 de Julio 2023). Imaginación sonora: utopías, distopías y auralidades alternativas.[Ponencia] En XXXV Coloquio Internacional de imaginación crítica: Experiencias sonoras y radiofónicas. Ciudad de México, México. https://www.youtube.com/live/_rgPRjCwaYU?si=dd7p0usytfjqfg6l

Domínguez, A. (2022). La dimensión sensorial de la comunicación: Itinerarios de investigación sobre sonido, comunicación y cultura. En Blanco, C., y Quijano, P. (eds.) *Mujeres de la comunicación: México*. (pp. 87-93). Friedrich Ebert Stiftung

Domínguez, A. (2019). El oído: un sentido, múltiples escuchas. *El Oído Pensante*, 7(2),92-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552972594009>

Domínguez, A. (2015). El poder vinculante del sonido: La construcción de la identidad y la diferencia en el espacio sonoro. *Alteridades*, 25(50),95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74743764008>

Dreher, J. (2017). Fenomenología de la memoria. Superando el antagonismo entre memoria individual y memoria colectiva. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 25-45. <https://doi.org/ISSN01208462>

Durand, J. (2007). *Braceros: Las miradas mexicana y estadounidense*. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.

Dussel, E. (1995). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. (5ª ed.). Editorial Nueva América. (Original publicado en 1977)

Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. (1ª ed.). Editorial Docencia.

Düvell, F. (2012). Transit migration: A blurred and politicised concept. *Population, Space and place*, 18(4), 415-427.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.

Federici, S. (2020) Más allá de la periferia de la piel: Repensar, reconstruir y recuperar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo. *Traficantes de Sueños*.

Feld, S., (2013). Una acustemología de la selva tropical. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(1),217-239.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105029052010>

Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador En *Cartografías Pedagógicas Latinoamericanas*. *Descolonizar la pedagogía*.

<https://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html>

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. (2da ed). Siglo XXI

Freire, P., (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2da ed). Siglo XXI

Gaceta de Madrid (1931, sábado 30 de mayo). Gaceta de Madrid. Núm. 150.

Gallo, L., (2009). EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN DA QUÉ PENSAR: PERSPECTIVAS HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2),231-241.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137013>

García, I. (2013). *Museografía Creativa*. En Arnaldo, J. (ed). *Modelo Museo. El coleccionismo en la creación contemporánea* (pp. 83-98). Universidad de Granada.

García, M, (2022). *Creativa mente*. Universidad Pedagógica Nacional.

García, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Paidós.

García, N. (1989). ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. *Antropología, Revista interdisciplinaria del INAH*, (15-16), 11-24.

<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/20973>

García, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7(2), 271-280.

<https://doi.org/10.25145/j.pasos.2009.07.019>

Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., and Davy, C. (2012). Body-Map Storytelling as Research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping.

<http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping>.

Giroux, H. A. (1983). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. (Álvarez, B. trad.). FCE.

Gobierno de México. (2019). Nueva política Migratoria del Gobierno de México 2018-2024. Centro de Estudios Migratorios/Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas/ Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración /Secretaría de Gobernación. http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Panorama_de_la_migracion_en_Mexico.

González, A. (2015). Migrantes centroamericanos en tránsito por México: trayectorias, redes y riesgos [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de tesis digitales complutenses. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1026139834>

Gonzalez, J. (2000). *Harvest of Empire: A History of Latinos in America*. Penguin Books.

Gouriévidis, L. (2014). *Museums and migration: History, Memory and Politics*. Routledge

Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma.

Gutiérrez, A. (2020). Las migraciones contemporáneas y la cultura material de los migrantes desde la Arqueología y la Museología [Tesis de maestría, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. Mediateca INAH. <http://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/tesis%3A2825>

Hall, S. (2021) Cultural Identity and Diaspora. En Selected Writings on Race and Difference. (Gilroy, P. and Wilson, R, Ed.). Duke university press (Original publicado en 1990).

Hamilakis, Y. (2015) Arqueología y Sensorialidad: Hacia una Ontología de Afectos y Flujos. *VESTÍGIOS – Revista Latino-Americana de Arqueología Histórica*, 9(1), 29 - 53.

Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la lectura

Hernández, F. (2006) Planteamientos teóricos de la museología. Editorial Trea, Gijón.

Hernández, L. (2013), Migración en tránsito por la zona metropolitana de Guadalajara, insumos para seguir pensando en los derechos humanos. *Migración en tránsito por la zona metropolitana de Guadalajara: actores, retos, perspectivas, desde la experiencia de FM4, Paso Libre*. Dignidad y Justicia en el Camino A.C.

Huizinga, J. (1938). *Homoludens*. Alianza editorial, Emecé editores.

ICOM [International Council of Museums]. (2022) Definición de museo. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

ICOM [International Council of Museums] (1971) Resolutions adopted by ICOM's 10th General Assembly.

Illich, I. (1970) *La sociedad desescolarizada*. Posada

INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2017, 5 de julio). Museología en *Diccionario Ilustrado del INAH*. INAH TV [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gxGO7TYF2rl&list=PLrCDRHBaJg-QtLTcmFodv7PESKegUa7Rs&index=18>

INE (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile) (s,f). *Migración* <https://www.ine.gob.cl/ine-ciudadano/definiciones-estadisticas/poblacion/migracion>

Kaplún, J., (2002). Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular. Editorial CAMINOS

Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva visión.

Le Breton, D. (2007). El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos. Nueva visión.

Ley General de Los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 17 de Abril de 2024, (México).

Ley de Migración, Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 26 de marzo de 2024, (México).

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra.pdf>

Llanos, L. (2023, 18 de enero). ¿Por qué hacer Antropología del Territorio?. Etnograf Gestión & Cultura AC. [video]. Youtube.

<https://youtu.be/yHwjRt5rwrU>

Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad Y Desarrollo*, 7(3), 207–220.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-54722010000300001&script=sci_abstract

Llonch, N., Santacana, J.(2011). *Claves de la museografía didáctica*. Milenio

Mairesse, F. (Et. Al). (2010). Conceptos Claves de Museología. ICOM.

Merleau, M. (1957). Fenomenología de la percepción. Editorial Planeta

Miranda, G., (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. Revista de Ciencias Sociales (Cr), I-II(111-112),101-117.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311209>

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>

Museo de Botones Destro (s, f.) Exposición Permanente, Temporal, Itinerante.

<https://www.museobotonespanama.com/espa%C3%B1ol/conceptos/exposicion-permanente-temporal-e-itinerante/>. Fecha de consulta: 11 de Noviembre de

2022

Narváez, M. (2019) Las comunidades migrantes como parte del museo, una propuesta curatorial En Romero, E. (D. ED.) *Museología Crítica: temas selectos. Reflexiones desde la Cátedra William Bullock. (188-195)*. MUAC.

OIM (Organización internacional para las Migraciones) (s, f.) *Sobre la*

migración. [https://www.iom.int/es/sobre-la-](https://www.iom.int/es/sobre-la-migracion#:~:text=Una%20de%20cada%2030%20personas%20es%20migrante&text=Seg%C3%BAn%20la%20estimaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20reciente,en%20las%20%C3%BAltimas%20cinco%20d%C3%A9cadas)

[migracion#:~:text=Una%20de%20cada%2030%20personas%20es%20migrante&text=Seg%C3%BAn%20la%20estimaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20reciente,en%20las%20%C3%BAltimas%20cinco%20d%C3%A9cadas](https://www.iom.int/es/sobre-la-migracion#:~:text=Una%20de%20cada%2030%20personas%20es%20migrante&text=Seg%C3%BAn%20la%20estimaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20reciente,en%20las%20%C3%BAltimas%20cinco%20d%C3%A9cadas). Fecha

de consulta: 7 de Noviembre de 2022

ONU. (Organización de las Naciones Unidas). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

ONU [Organización de las Naciones Unidas] (2005) Convención sobre los derechos del niño: observación general N° 6, trato de menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen

ONU. (Organización de las Naciones Unidas). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

ONU. (Organización de las Naciones Unidas) (s.f.) *Definiciones*.
<https://refugeesmigrants.un.org/es>

ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1965) *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*

ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1966) *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*

ONU. (Organización de las Naciones Unidas). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.

Pastor, M. (1999). Ámbitos de intervención en educación no formal. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, 3, 183-215

Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística*. Planeta

Pérez, A. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2), 421-428.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000200006&lng=en&tlng=es.

Planella, J. (2003). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 189-201.

Platero, R. (2014). Metaforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>

Pomposo, R. (16 de Agosto 2022). Cuerpos migrantes: nombrar-nos en tránsito y memoria En: la unam responde 540. TV UNAM [video] YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=MUhFo1q6Rcw>

Rajal, C. (2018). *Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo*. Pulso: revista de educación, (41), 49-67.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6742357>

Residencia de estudiantes, (2006). El museo circulante siendo transportado. Las misiones pedagógicas.

<http://www.residencia.csic.es/misiones/presentacion/inicio.htm>

Restrepo, A. (2010) Museo Itinerante túnel de la Memoria: estrategia de reconstrucción de la memoria del conflicto armado por las calles de Medellín. una experiencia contada. *Kavilando*, 2(1), 85-89.

Rickenman, R., Angulo, F. Soto, C. (2012). El museo como medio didáctico. Universidad de Antioquia

Rico, J., (2006). Manual práctico de museología, museografía y técnicas expositivas. Silex Ediciones

Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica (1ra ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Rivera, M. (2021). Prácticas etnográficas reinventadas: El quehacer textil y audiovisual como narrativas de la memoria. *ALTERIDADES*, 31(62), 25-40.

<https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2021v31n62/Rivera>

Rodríguez, A. (2016, 31 de Marzo) *Interculturalidad, educación y migración*. [ponencia]. Primer coloquio Perspectivas de la Investigación y la Atención Educativa a la Población Migrante, Ciudad de México, México.

Rojas, J.; Leal, L. (2019). Guía para el desarrollo de una Autoetnografía reflexiva en investigación educativa: condiciones para pensar experiencias personales de innovación a lo largo de la vida. (Material preparado para el seminario: Cultura de la innovación para el aprendizaje a lo largo de la vida). Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32503/GUIA%20PARA%20EL%20DESARROLLO%20DE%20UNA%20AUTOETNOGRAF%C3%8DA%20REFLEXIVA%20EN%20INVESTIGACI%C3%93N%20EDUCATIV A%20-%20Julio%20Rojas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Sabido, O. (2022) SOCIOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS: OBJETIVIDAD(ES), EMOCIONES Y PEDAGOGÍA ENCARNADA. *Revista de Estudios de género: La ventana*, 6(56), 106-140.

<https://doi.org/10.32870/lv.v6i56>

Sampieri, R., Collado, C., Lucio, M. Valencia, S., Torres, C. (2014) Metodología de la Investigación (6ª edición). Mc Graw Hill Education.

Santacana, J., Llonch, N. (2012) Manual de didáctica del objeto en el museo. Ediciones Trea

Santacana, J., Serrat, N. (2005). Museografía Didáctica. Ariel.

Santos, M. (2000) La naturaleza del espacio: *Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel

Schafer, M. (2006) Hacia una educación sonora. (Hemsey, V. & Hayes, L. trads.). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Schafer, M. (2013) . *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio.

Serrano, S. (1981). *La semiótica: una introducción a la teoría de los signos* (Vol. 10). Editorial Montesinos.

Serrat, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En Santacana, J. y Serrat, N. í (Coords.), *Museografía didáctica* (pp. 103-205). Ariel.

Smith, C. (1989) Museums, Artefacts and Meanings. En Vergo, P. (Ed.). *The New Museology*. (p 7-21). Reakinton Books

Sutcliffe, B. (1998) *Nacido en otra parte: Un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Hegoa

Trilla, J. Gros, B. López, F., Martín, M. (1993). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Ariel

UNESCO [Organización de las naciones Unidas para la Educación, la cultura y la Ciencia] (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal UIS.

UNESCO [Organización de las naciones Unidas para la Educación, la cultura y la Ciencia] (1972) *Mesa redonda sobre el desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo*. Brasilia.

<http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2018/10/publicacion-mesa-redonda-vol-i-pt-es-en.pdf>

UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia] (2006) *Convención sobre los derechos de los niños*.

UNICEF [Fondo de las naciones unidas para la infancia]. (2021). *Hay nueve veces más niños, niñas y adolescentes migrantes en México en los últimos tres meses – UNICEF*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/hay-nueve-veces-m%C3%A1s-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-migrantes-en-m%C3%A9xico-en-los>

UNICEF [Fondo de las naciones unidas para la infancia]. (s.f). *Migración de niñas, niños y adolescentes: Los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes viajan con ellos y deben ser respetados*. [https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes#:~:text=En%20el%20mismo%20a%C3%B1o%2C%20seq%C3%BAn,El%20Salvador\)%20en%20territorio%20mexicano.](https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes#:~:text=En%20el%20mismo%20a%C3%B1o%2C%20seq%C3%BAn,El%20Salvador)%20en%20territorio%20mexicano.)

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación (2023). *Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México, 2023*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/>.

United States Code. (2021). Title 42 - The Public Health and Welfare. Chapter 6A - Public Health Service. Subchapter II - General Powers and Duties. Part G - Quarantine and Inspection. Section 265 - Suspension of entries and imports from designated places to prevent spread of communicable diseases. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2021-title42/pdf/USCODE-2021-title42.pdf>

Valdez, L., Aguilar, A., Contreras, H. (2014) El museo móvil El Camino de la Ciencia como promotor de la divulgación científica y la apropiación social del conocimiento científico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1),13-21.

Varela, A., McLean, L. (2019). Caravanas de migrantes en México: nueva forma de autodefensa y transmigración. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (122), 163-185. <https://doi.org/10.24241/rcai.2019.122.2.163>

Vergara, N. (2010). Saberes y entornos: notas para una epistemología del Territorio. *Alpha* (31), 163-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012010000200012>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Yanes, B. (2018). Las migraciones humanas, larga peregrinación de millones de años. En III Congreso Virtual Internacional Migración y Desarrollo. Universidad de Málaga España.

Zabala, M. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (11), 233-261

Zuanetti, S. (16 de Agosto 2022). Cuerpos migrantes: nombrar-nos en tránsito y memoria En: la unam responde 540. TV UNAM [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MUHfo1q6Rcw>

