

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018,
publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y convivencia



El taller de cajas mágicas teatrales para el acompañamiento de la práctica de habilidades

socioemocionales con adolescentes migrantes

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el GRADO de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Presenta: **Daniela Sarahí Casillas Castellón**

Asesores: Mtra. Georgina Gastélum Rosas
y Mtro. Héctor Aguilar Farías

Tlaquepaque, Jalisco. Marzo de 2025.

Agradecimientos

Siempre a mi abuelo Leonardo y a mi abuela Santos, porque su amor por el aprendizaje ha trascendido generaciones, gracias abuela por ser esa niña rebelde que no permitió que nadie le dijera que hacer. Gracias por el amor incondicional.

A Guadalupe Castellón y a Heriberto Casillas por confiar en las ideas descabelladas de su única hija, por acompañarme tan bonito. Qué afortunada soy de que sean mis papás. Gracias porque me han inspirado a crecer.

Santiago, gracias por escuchar mis conferencias en pijama sobre cómo el teatro va a revolucionar el mundo, por proveerme de café y risas. Gracias por ser mi compañero de vida y por cuidar a nuestras gatas.

A todas las maestras de mi familia, por su inspiración, su ejemplo, su dedicación y su amor a la profesión. A mis tíos y mis tías de quienes estoy profundamente orgullosa.

A Héctor Aguilar, mi asesor, Tor, gracias por ser mi guía en el camino del aprendizaje y de la vida, por poner el ritmo adecuado para que el camino siempre sea más ligero y divertido.

A Gina Gastélum, mi asesora, especialmente por darle forma y acompañarme a ordenar el caos que significa hacer un proyecto relacionado con el arte.

Gracias a mis profesores de la maestría, a las personas que integran la coordinación, a mis compañeros y compañeras de quienes aprendí no solo lo relacionado con la convivencia sino lo humano.

A mis estudiantes de teatro y de Español porque cada persona que me ha permitido ser su acompañante en el camino del aprendizaje me ha inspirado a amar la escuela y a querer transformarla para que ese amor crezca.

Finalmente, un agradecimiento especial a Thais, que aunque su nombre aparece como un seudónimo su esencia impregna todo el proyecto. Si no nos hubiéramos cruzado ese breve instante en ese albergue en Guadalajara este proyecto no habría sucedido y éste vínculo que nos une es la prueba de que que la edad y las fronteras son solo una ilusión, gracias por enseñarme tanto. Deseo que nos volvamos a cruzar otra vez en la vida, ojalá que sea en Corea.

Resumen

Existe en Latinoamérica y en México una falta de espacios adecuados para que las y los adolescentes puedan expresarse, fortalecer sus identidades y practicar así sus habilidades socioemocionales. Especialmente en una etapa en la que dichas habilidades son clave y particularmente cuando se conjunta con otras problemáticas como la migración resulta aún más desafiante para las y los adolescentes practicarlas; por lo tanto, es crucial crear este tipo de espacios de aprendizaje que los acompañen a partir de herramientas adecuadas como lo es la mediación artística.

El propósito central del presente proyecto de obtención de grado para la Maestría en Educación y Convivencia fue hacer una intervención socioeducativa en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 paso libre Dignidad y Justicia en el Camino A.C. para observar de qué manera las dinámicas de aprendizaje para la creación teatral pueden acompañar a adolescentes en movilidad humana, que viven en un centro de atención de estancia temporal, a poner en práctica sus habilidades socioemocionales mediante la creatividad. La intervención socioeducativa se basa en un taller de creación de cajas mágicas, un lenguaje teatral en micro formato. Dicha intervención fue diseñada a partir de un diagnóstico participativo que respeta tanto la diversidad de situaciones como el interés de las y los participantes. Fue planteada desde el enfoque convivencial poniendo especial énfasis en la convivencia democrática, en lo intergeneracional y en la mediación artística.

Palabras clave: adolescencias, migración, mediación artística, teatro, convivencia, habilidades socioemocionales, creatividad.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema	4
1.1 La adolescencia y el adultocentrismo	5
1.1.1 Los programas para incluir a las adolescencias, una experiencia personal	9
1.2 Las adolescencias en movilidad humana	10
1.3 Estado del arte	13
1.4 Justificación	17
2. Marco Conceptual.....	20
2.1 Las habilidades socioemocionales	21
2.2 Las habilidades creativas	24
2.3 El enfoque convivencial	25
2.3.1 El modelo de inclusión educativa para Niños, Niñas y Adolescentes en movilidad humana.....	27
2.4 La mediación artística.....	29
2.4.1 Acompañar	30
2.4.2 El teatro aplicado	31
2.4.3 Las cajas mágicas teatrales	32
3. Marco Contextual.....	34
3.1 El Centro de Atención a Migrantes y Refugiados.....	34
3.2 Modelos de acompañamiento para las y los NNA en el CAMR.....	36
4. Metodología.....	38
4.1 Objetivos	39
4.1.2 Objetivo Principal.....	39
4.1.3 Objetivos Específicos	39
4.2 Consideraciones éticas	39
4.2.1 Precauciones ante los riesgos previstos	41
4.2.3 Beneficios	41
4.3 Diagnóstico participativo	42
4.4 Diseño de la propuesta de la intervención socioeducativa.....	46
5. Resultados	55
5.1 Sistematización de los resultados	56

5.1.1 La bitácora: la percepción de las participantes	59
5.1.2 La entrevista proactiva: la percepción de la participante Thais	64
5.1.3 Entrevista proactiva: la percepción de personas cercanas a la participante ...	66
5.1.4 El Diario de campo: la percepción de la mediadora	68
5.2 Resultados.....	75
5.2.1 La creación de vínculos y la convivencia democrática	78
5.2.2 La convivencia y la conversación.....	79
5.2.3 Metas, retos y logros para la auto valoración.....	80
5.2.4 Aportes a su vivencia en el contexto actual: el componente Juega	81
5.2.5 Lo intergeneracional: la horizontalidad	82
5.2.6 El arte como un medio para el autoconocimiento emocional	82
5.2.7 Las habilidades creativas y la transformación de la percepción propia	83
5.3 Análisis y discusión	86
6.Conclusiones	91
Referencias	96
Anexos	100
Anexo I. Acuerdo de confidencialidad.....	100
Anexo II. Fotografías del proceso durante el taller y la presentación de la caja mágica	104
Anexo III. Esquemas con sistematización de resultados	107

Introducción

El teatro es en esencia un arte convivencial. No ha habido momento en la historia del ser humano en el que el teatro no convocara al grupo, a la reunión, al encuentro. Un día, reunidos en un círculo alrededor del fuego, descubrimos nuestras sombras proyectadas en las paredes de las cavernas y empezamos a representarnos, a contarnos historias. Aún ahora, en la época de la tecnología y lo virtual, el teatro sigue vivo. Quizá porque la presencia y el encuentro siguen siendo necesarios, es la forma en la que nos volvemos a encontrar genuinamente en círculo para contarnos historias, para crear metáforas y para entender un poco más lo que significa ser humano. El teatro puede ser un espacio único de convivencia, un espacio para que, a través de la creatividad, nos auto reconozcamos y compartamos emociones con otras personas.

Mi primer encuentro con el teatro fue durante la adolescencia. Yo fui una adolescente un tanto aislada, pero precisamente en un taller de teatro encontré un espacio en donde mis emociones tenían un lugar y en donde no era la única que quería ponerlas al servicio de la creatividad para poder expresarme. Descubrí cualidades, intereses y motivaciones en mí misma que fueron clave para comprenderme y para formar mi identidad. Encontré una comunidad que fue una pequeña red de apoyo sumamente importante en muchos momentos.

Por tal motivo, no solamente decidí dedicarme a la creación teatral de manera profesional, sino que desde el inicio fue mi intención, como directora escénica y creadora, acercarme a las jóvenes audiencias. Comencé creando espectáculos para adolescentes, lo que me condujo a hacerme fuertes cuestionamientos respecto al adultocentrismo, a los prejuicios en torno a las adolescencias y a su exclusión. Mientras creaba me interné tanto en la búsqueda de romper con esos prejuicios que terminé por posicionarme desde otro lugar: me propuse ya no hacer teatro “para” ellos y ellas sino “con” ellos y ellas, por lo que comencé a involucrarme en talleres, clases y experiencias de aprendizaje teatral especialmente con adolescentes.

Sin embargo, se presentaron ante mí una diversidad de contextos con varias problemáticas. Fui encontrando, por un lado, retos, preguntas, fracasos, cuestionamientos y, por otro lado, momentos significativos, hallazgos inesperados y resultados positivos. Comenzó entonces una búsqueda de herramientas para generar espacios de acompañamiento con adolescentes, espacios que fueran horizontales, libres, seguros y que generaran encuentros desde la empatía.

Fue así como en el año 2021 comencé a impartir talleres de teatro de manera voluntaria en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados de FM4 Paso libre Dignidad y Justicia en el Camino, A.C, un espacio que acompaña a personas con movilidad humana procurando el acceso a sus derechos en la ciudad de Guadalajara. Este contexto se presentó particularmente desafiante, emocionante, cuestionador y significativo. La convivencia con las adolescencias migrantes ha sido una oportunidad única para indagar en conjunto con ellos y ellas estas cuestiones sobre aprender a hacer teatro, las emociones, la creatividad, el adultocentrismo y el gozo de hacer arte como un valor en sí mismo. ¿De qué manera el teatro puede acompañar a las adolescencias en movilidad humana para poner en práctica sus habilidades socio emocionales? A partir de esa pregunta es que planteo la investigación-acción que se desarrolla en este documento.

El objetivo fue realizar una intervención socioeducativa, a partir de un diagnóstico participativo, para el acompañamiento de adolescentes en situación de movilidad humana en la práctica de habilidades socioemocionales a través de un taller de creación de cajas mágicas teatrales. Se puso especial enfoque en lo que facilitó dicha práctica, la mediación artística y la convivencia intergeneracional.

En el primer capítulo de este documento se abordan las problemáticas del adultocentrismo, de la adolescencia en general y de las adolescencias en movilidad humana en particular. Así mismo se plantean las razones por las cuales es crucial acompañar de manera más adecuada a las adolescencias y por qué la mediación teatral puede ser un elemento clave para hacerlo.

El segundo capítulo expone los principales conceptos y las referencias que fueron punto de partida para la investigación. Estos conceptos se agrupan en tres componentes principales: el enfoque convivencial, las habilidades socioemocionales y la mediación artística.

Posteriormente se presenta en el tercer capítulo el marco contextual en el que se hace un resumen de las actividades que atañen al Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 Paso Libre: su historia, sus objetivos, su forma de organización, las características del albergue y las dinámicas particulares con los y las adolescentes que ahí residen.

A partir de estos marcos, conceptual y contextual, se plantea en el cuarto capítulo la metodología. En esta sección se abordan el modelo de participación-acción a partir de los objetivos, las consideraciones éticas y los beneficios, así mismo se exponen los resultados del diagnóstico participativo realizado tanto con las personas responsables de las áreas de acompañamiento psicosocial y educación como con las y los adolescentes del albergue. Finalmente se describe el diseño metodológico de la intervención socioeducativa.

En el quinto capítulo se exponen los instrumentos con los que se registró la experiencia de la intervención socioeducativa realizada y se muestran los resultados sistematizados para hacer un análisis y reflexión sobre las experiencias partiendo de los objetivos y las preguntas planteadas, para dar paso al último capítulo que cierra con las conclusiones.

1. Planteamiento del problema

La adolescencia ha sido históricamente un concepto definido más por las expectativas o prejuicios de las personas adultas que por las experiencias de aquellas personas que la transitan. Existen muchos discursos que presentan esta etapa como un periodo de crisis de identidad, en la que se rechaza la autoridad por lo que se concibe la convivencia con los y las adolescentes como difícil y problemática. La dificultad para definir la adolescencia no solo refleja una brecha generacional en conflicto sino también limita la convivencia de manera horizontal. Sin embargo, estas nociones están profundamente influenciadas por una mirada hegemónica que no reconoce la diversidad y la riqueza de las adolescencias ni la forma en la que las diversas problemáticas sociales influyen en esta etapa. A menudo existen iniciativas que buscan intervenir ante los conflictos que se presentan a nivel social durante la adolescencia, sin embargo, no se considera a los y las adolescentes como participantes activos de estas.

En el caso de las adolescencias en situación de movilidad humana estas problemáticas se intensifican, puesto que enfrentan un doble estigma: el que proviene de los prejuicios asociados a las adolescencias y el que se deriva de su situación migratoria. Las experiencias de desplazamiento forzado, refugio y estancia temporal suponen conflictos complejos. Aunado a esto existen otros factores como los peligros que enfrentan en el camino, la violencia en sus lugares de origen, la discriminación y la xenofobia.

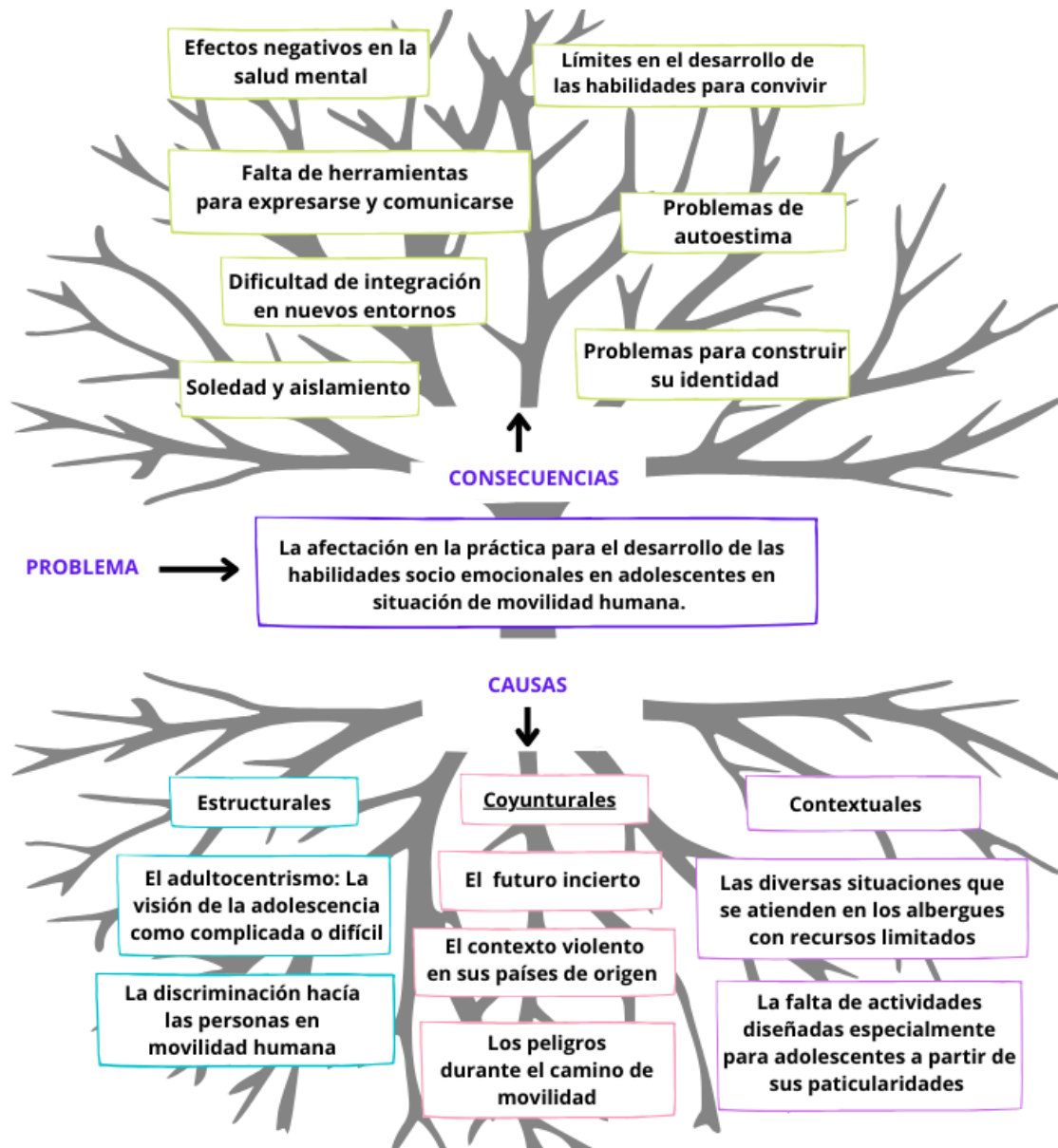
Los albergues de estancia temporal para personas en movilidad humana atienden una amplia diversidad de problemáticas por lo que enfocarse específicamente en la creación de espacios diseñados especialmente para las necesidades particulares de las adolescencias puede ser complicado debido que a menudo cuentan con recursos limitados.

Estas circunstancias afectan el desarrollo de sus habilidades socioemocionales que, durante la adolescencia, son esenciales para una primera construcción de la identidad y puede traer consecuencias negativas en la salud mental, así como provocar el aislamiento, la dificultad tanto para integrarse a nuevos entornos como para convivir y la falta de herramientas para expresarse y comunicarse. En la siguiente figura se muestra el árbol del

problema, herramienta que se utilizó para identificar las causas y las consecuencias de la problemática antes mencionada.

Figura 1

Árbol del problema



Nota: de autoría propia

1.1 La adolescencia y el adultocentrismo

¿Cómo definimos la adolescencia? Esta es una pregunta que se ha planteado desde distintas disciplinas de estudio para intentar conceptualizarla, nombrarla y entenderla, tanto

de manera general como en lo particular. Comencemos por el punto de vista de la neurociencia.

La doctora Sarah Jane Blakemore, experta en ese campo, ha dedicado gran parte de sus investigaciones a comprender el cerebro adolescente (2017). Ella menciona en su investigación que desde tiempos antiguos se ha nombrado la etapa que ahora llamamos 'Adolescencia'. Cita a Sócrates quien dice, aproximadamente en el 415 a.C., que "Ahora a los niños les gusta el lujo. Tienen malos modales, desprecian a la autoridad; no respetan a los mayores y prefieren la *cháchara* al ejercicio". También menciona otros registros de opiniones sobre la adolescencia como el de Shakespeare que en el año 1611 expresa su deseo porque la juventud duerma durante ese intervalo entre los dieciséis y veintitrés años por ser una etapa turbulenta. Finalmente, Rosseau decía que la juventud es una continua agitación de espíritu que hace casi indisciplinable al niño. Formas de describir la adolescencia que no parecen muy distintas a las que usamos ahora.

La doctora Blakemore menciona también que, en 2017, se publicó un estudio hecho con más de cinco mil jóvenes provenientes de once países distintos, en el que se observó de manera general que no todas las culturas mostraban desarrollos idénticos, pero sí había muchas similitudes. Por un lado, la búsqueda de sensaciones nuevas aumentaba de los diez a los diecinueve años y luego descendía a partir de los veinte. La autorregulación, por otro lado, aumentaba continuamente entre los diez y los veinticinco años. Por estos motivos, la investigación de Blakemore parte del planteamiento de que la adolescencia se puede considerar un periodo singular del desarrollo biológico cerebral, pero que no deberíamos demonizarla ni verla como una etapa en la que se tiene un cerebro defectuoso o subdesarrollado, por el contrario, es una oportunidad única de aprendizaje y construcción de la identidad.

Continuando con el punto de vista de la psicología, Erikson (1971) consideraba a la adolescencia la quinta etapa de la formación de la identidad, en la que se prueban diversos roles y en la que somos confrontados a elegir entre muchas opciones aquellas cosas que

definirán el resto de nuestra identidad como adultos por lo que anteriormente se percibía a la adolescencia como una etapa de crisis de la identidad. No obstante, estudios más recientes afirman que la identidad no es permanente, sino que es dinámica y que constituye un proceso complejo que no termina para dar paso a la adultez, continúa a lo largo de toda nuestra vida.

Como podemos observar definir la adolescencia no es sencillo, depende del punto de vista o campo de estudio desde la que se percibe y esto es en sí mismo un reflejo de las relaciones entre las categorías de edad. Seguimos siendo los adultos quienes intentamos definir la adolescencia, por ello, es importante observar que la forma en la que la nombramos y la dotamos de un valor dentro de la realidad social influye en la manera en la que se vive esa etapa, es decir, la vivencia de las y los adolescentes depende en gran medida del contexto en el que se encuentran. De acuerdo con Woodson:

Las palabras niño y joven no sólo describen o marcan cuerpos físicos, tiempo transcurrido o experiencia adquirida, estos términos existen como complejos conceptos teóricos creados y recreados ideológica y contextualmente. La forma en que los trabajadores de la juventud (por ejemplo, profesores, artistas, ministros y trabajadores sociales) entienden las categorías conceptuales de la infancia influye en la forma en que interpretan las políticas y construyen los programas. (2015, p.3)

Esta influencia se debe a la forma en la que nos relacionamos en las sociedades actuales a partir de los grupos de edad. Dichas relaciones no son necesariamente equitativas, de hecho, son adultocéntricas. De acuerdo con Duarte, el adultocentrismo es “un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social” (2012, p.111). Esto no significa que no existiera antes del capitalismo, sino que actualmente dicho sistema se sirve de mecanismos culturales y simbólicos para reforzar las divisiones de edad y sostener la estructura económica y política. En las sociedades más antiguas, sin Estado, es posible que la división más latente entre ser “joven” y ser “adulto” tuviera que ver con los ritos de pasaje y los roles vinculados a la participación social. Posteriormente existen dos factores históricos importantes para comprender los conceptos de niñez, juventud y

adulthood, these are on the one hand, the appearance of the school and industrialization at the end of the 19th century, on the other hand the era after the war, "After the Second World War and until our days the different means of communication are integrated systematically in this task of producing youth, and they do so reinforcing the logic of subordination of the same" (Duarte, 2012, p.113). A continuación, se mencionan algunas características importantes del mismo estudio para comprender el adultocentrismo como un sistema de dominación:

- Las relaciones entre grupos de edad son planteadas como relaciones conflictivas y con tensiones. Esos conflictos se han intentado resolver siempre desde la visión de los adultos.
- La estructura social influye en los conflictos entre grupos de edad, la búsqueda por ocupar posiciones de poder, de control y de prestigio llevan a la dominación.
- Los medios de comunicación son parte del reforzamiento, variación y actualización de los conceptos de juventud y de la conflictividad entre grupos de edad, conforme a los cambios que han tenido las sociedades y culturas en distintas épocas.
- Se puede observar que el adultocentrismo es un problema estructural que influye tanto en las grandes esferas sociales como en las relaciones directas que establecemos entre grupos de edad, normalizando y legitimando la participación nula de los y las adolescentes en su desarrollo personal, así como en el desarrollo social.

El adultocentrismo contribuye a la marginación e invisibilización de los y las adolescentes:

"La violencia de los adultos hacia la infancia descansa claramente en visiones adultocéntricas que recogen las diversas representaciones sociales de la niñez, entre las que destacan: la visión de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de protección, manipulables y psicológicamente débiles que requieren de la ayuda de los adultos para actuar como agentes sociales" (Plascencia et al., 2020, p. 264).

Existen entonces tensiones entre lo que debería ser y es la adolescencia. De ahí que exista un desinterés general en trabajar con las adolescencias y un temor en cuanto a su forma de interactuar con las y los adultos. La adolescencia es un periodo de vida que rechazamos, por ello es esencial que como mediadores y mediadoras que trabajamos con adolescentes problematicemos sobre estas tensiones en la convivencia entre personas de diferentes edades. Existe una tendencia a mirar las adolescencias como un periodo difícil que se tiene que resolver desde la mirada adulta y esto se ve reflejado en lo institucional.

1.1.1 Los programas para incluir a las adolescencias, una experiencia personal

Una causa estructural de la exclusión de las adolescencias son los programas que las instituciones públicas proponen. En muchas ocasiones buscan reportar altos números de beneficiarios sin evaluar el impacto de los programas desde la perspectiva de las y los adolescentes. Para ejemplificar esto expongo una experiencia como tallerista de teatro: en el año 2019 formé parte de un programa del Gobierno del Estado de Jalisco en el que se llevaron a cabo talleres en secundarias que se encontraban en contextos vulnerables a la violencia en términos de posible participación en actividades delictivas. La actividad consistió en impartir una sesión de cuarenta minutos de un taller con dinámicas basadas en actividades escénicas a grupos de cuarenta adolescentes en promedio. Entre las y los talleristas que participamos “atendimos” alrededor de setecientos veinte adolescentes cada uno de nosotros, de los cuales no sabemos nada ahora, porque no hubo un seguimiento, un medidor de resultado o una conclusión del suceso. Existía una fuerte desconexión entre los propósitos de las intervenciones y las características de estas. Es importante observar que fue un programa para niños, niñas y adolescentes que no hizo particular distinción entre las necesidades de las diferentes etapas de edad ni se proporcionaron herramientas para la participación de las infancias y las adolescencias ni para la reflexión, el diálogo y el análisis. En contraste, se puso especial atención a los documentos que comprobaran la cantidad de adolescentes que participaron. He estado involucrada en diversas propuestas como esta, en las que

instituciones buscan atender a la mayor cantidad posible de jóvenes, sin un planteamiento claro respecto a los objetivos, una investigación previa o seguimiento.

Aunado a esto existen problemáticas que de manera coyuntural vuelven a las adolescencias aún más vulnerables, como es el caso de la migración que se abordará a continuación.

1.2 Las adolescencias en movilidad humana

La migración, nombrada actualmente como 'movilidad humana', es un fenómeno que existe desde hace mucho tiempo en la historia de la humanidad. Pero en tiempos recientes ha habido un gran aumento de personas que se han desplazado de manera forzada en busca de salvaguardar su vida o para encontrar contextos con mejores condiciones. Se calcula que hay alrededor de 79.5 millones de personas en esta situación en el mundo, de los cuales 31 millones son Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante, NNA). En el Caribe y América Latina existen tres rutas migratorias principales: de Haití a la República Dominicana; de Venezuela a varios destinos de América del Sur y de América central a México y Estados Unidos. Desde 2007 ha aumentado la cifra de NNA que migran (Lorente, 2021).

México juega un papel importante de este movimiento, como país de origen, tránsito, destino y retorno. La llegada de muchas familias y el cambio de gobierno en Estados Unidos en 2017 influyeron en la respuesta de México con respecto a la atención de las personas en movilidad humana y hasta la actualidad se mantiene con la misma política de control y deportación. En el año 2020 con la crisis sanitaria del COVID-19, se cerraron las fronteras y diversos albergues se vieron obligados a reducir la cantidad de servicios de alojamiento. Posterior a esta problemática se generó un aumento del flujo de las familias y NNA con necesidad de migrar, debido a una creciente crisis económica en la región de Latinoamérica y el Caribe, aunado a las catástrofes naturales y los altos índices de violencia.

Esta información es tomada de un diagnóstico participativo realizado en 2021. Dicho diagnóstico se considera clave para esta investigación debido a que tuvo un enfoque de

reconocimiento a las y los NNA como agentes que intervienen en su propio desarrollo y buscó una participación efectiva de la niñez y la adolescencia. Se realizó en tres albergues: Hermanos en el Camino A.C, El Refugio Casa Migrante y en FM4 Paso Libre, el albergue donde se realizó la intervención de la presente investigación (Lorente, 2021). El diagnóstico aborda en general las vivencias tanto de niños y niñas como de adolescentes; sin embargo, incluye un apartado que habla sobre los perfiles de adolescencias en movilidad humana que se mencionará posteriormente.

De acuerdo con los resultados de dicho diagnóstico, las razones por las que los NNA deciden migrar son diversas:

- El contexto económico.
- La violencia relacionada con las pandillas en sus países.
- Con el fin de reunirse con familiares en Estados Unidos.
- Debido a los desastres naturales.
- Para acceder a mejores oportunidades de educación.
- A causa de amenazas en contra de su vida.
- Violencia familiar.
- Violencia hacía su orientación sexual.
- Por amenazas de paramilitares.
- Debido a su posición política.
- Por la guerra.

Respecto al perfil de los NNA consultados en el área metropolitana de Guadalajara el 62% viajan con sus cuidadores primarios, el 33% no acompañados y el 5% viaja con un adulto

que no es su mamá o su papá. Entre los perfiles de adolescentes que viajan sin sus cuidadores primarios, se observó que existen principalmente cuatro:

- 1) Adolescente no acompañado de 15 a 18 años huyendo de violencia, no tiene intención de regresar a su país, busca inserción sociolaboral.
- 2) Adolescente no acompañada indígena de 14 a 17 años que viaja con el apoyo de su familia y busca ya sea continuar con su viaje hacia Estados Unidos o la inserción sociolaboral.
- 3) Adolescente no acompañada de 16 a 18 años. LGTBI+ de 16 a 18 años, busca un lugar en el que pueda vivir con una menor discriminación que la que tenía en su país de origen. Muestran interés en seguir estudiando.
- 4) Adolescente de 15 a 18 años con discapacidad originada en el viaje migratorio. No son muchos los casos, pero suele suceder por un accidente durante el camino. Busca la inserción sociolaboral.

En todos los casos mencionados, los y las adolescentes tanto acompañados como no acompañados, traen consigo experiencias fuertes vividas ya sea en su lugar de origen o durante el trayecto de migración, incluidas malas experiencias con las autoridades y delincuentes mexicanos. Son personas particularmente vulnerables en el camino migratorio. Las mujeres adolescentes corren más riesgo de violencia sexual y las personas de la comunidad LGTBI+ están expuestas a mayor discriminación.

Particularmente entre los y las adolescentes, se observa también una importante sensación de incertidumbre respecto al rumbo que tomará su vida, hacia donde continuarán su viaje o si les será posible continuar estudiando, trabajando o viviendo en un hogar fijo en algún momento, puede ser un escenario percibido como angustiante, existe temor a lo que les depara el futuro. Sumado a esto se presentan otras problemáticas en los lugares a los que llegan: la xenofobia y los choques culturales que hacen su estancia aún más desafiante (Ramos Alcoser y Suárez Ovando, 2023).

Estas vivencias de migración tienen un impacto en la identidad de las personas. Las adolescencias en movilidad humana se enfrentan entonces a la tarea de adaptarse continuamente, vivir nuevos escenarios sociales, procesos de reorganización y reconstrucción de forma constante por lo que significa mayores desafíos en la gestión de la imagen propia, en la construcción de la autoestima y el sentido de reconocimiento. Construir la propia identidad y aprovechar el potencial de esta etapa crucial en su desarrollo es particularmente complejo y desafiante para los y las adolescentes en movilidad humana.

1.3 Estado del arte

Durante la búsqueda de investigaciones de proyectos de intervención socioeducativa que parten específicamente de la mediación artística y trabajan con adolescentes migrantes y refugiados se encontró un proyecto realizado en la ciudad de Montreal, Canadá. Por otro lado, se ubicaron tanto varias propuestas dirigidas a niños y niñas y/o adolescentes, ya sea con el objetivo de mejorar la convivencia escolar o para el desarrollo de competencias socioemocionales como proyectos centrados en personas en movilidad humana en general en México, América Latina y España.

Dentro de las intervenciones creadas para personas en movilidad humana, existe un proyecto en México llamado Caminantes de Papel, una iniciativa creada por el pintor mexicano Cristian Pineda en el año 2012. No es un proyecto dirigido específicamente para adolescentes, sino para todas las personas que atraviesan México con el fin de llegar a Estados Unidos en las rutas del tren conocido como “La Bestia”. El planteamiento de dicho proyecto consiste en realizar talleres artísticos participativos a través de elementos de las artes plásticas y literarias. En estos talleres se busca crear un espacio para expresar las vivencias propias, plasmando una creación libre en una figura de papel *kraft* de tamaño humano y añadiendo a esta un escrito, ya sea un poema, un mensaje o una narración. En el año 2022 Naveau, quien realizó una investigación sociológica de dicho proyecto, publica un artículo en el que aborda específicamente la experiencia de jóvenes migrantes no acompañados en estos talleres de arte participativo (Naveau, 2022). En este artículo se

menciona, como parte de las conclusiones, que el arte participativo permite expresar la subjetivación de las experiencias de los jóvenes que están en situación de movilidad humana, por ello se les considera como plataformas narrativas por medio de las cuales pueden compartir su identidad y su historia. Menciona que esto contribuye a formar herramientas para comprender las vivencias migratorias desde una dimensión subjetiva, razón por la cual es esencial crear espacios para que estas narrativas sucedan a través del arte.

En cuanto a proyectos creados específicamente para adolescentes en movilidad humana utilizando el arte teatral como medio, se encontró una investigación llamada 'Del juego de identidades a la transformación de realidades compartidas: un programa de talleres de expresión teatral para adolescentes inmigrantes y refugiados' (Rousseau et. al., 2006), realizada en Montreal, Canadá, una ciudad que ha tenido una historia amplia en cuanto a migración se refiere. Este proyecto buscó crear espacios para acompañar la adaptación de adolescentes provenientes de diversos países del mundo, en conjunto con sus profesores y a través un programa extracurricular por medio de juegos teatrales. Las y los investigadores plantearon un taller de expresión teatral basado en la metodología de teatro del creador y teórico brasileño Augusto Boal, para contribuir tanto a la integración grupal como a la adaptación y a la formación de identidad de los y las adolescentes.

Como parte de los resultados se menciona que, tener apertura en la selección de temáticas fue un acierto, ya que los y las adolescentes gradualmente fueron expresando su interés en temas particulares y profundizando en estos a medida que se fue generando confianza. Expresaron también que, personalmente, los y las adolescentes percibieron un logro en sus herramientas para verbalizar sentimientos de los que no habían hablado antes; sus profesores expresaron un cambio positivo en el ambiente de los grupos de adolescentes y observaron un proceso de integración más eficiente que en ocasiones anteriores con otros grupos que no llevaban el taller de teatro. Es un claro ejemplo de cómo la mediación artística responde a las necesidades de colectivos que pueden beneficiarse de un acompañamiento social y educativo. La interculturalidad fue un punto esencial para este trabajo, así como el

espacio lúdico para generar entornos de convivencia positiva. A pesar de ser un proyecto de hace más de diez años, se menciona aquí por la cercanía con la presente investigación.

Por otro lado, algo muy similar, pero en el entorno de la educación formal, pública y atendiendo a otras problemáticas contextuales, se realizó en Lima, Perú. El proyecto 'Aplicación de un taller de juegos teatrales para la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescentes en el contexto educativo público' (Scargglioni, 2021) tuvo como objetivo analizar el impacto de los juegos teatrales y su aporte al desarrollo de las competencias sociales en adolescentes de secundaria. Aunque el teatro es potencialmente una herramienta valiosa para la convivencia no se considera importante dentro la educación formal y se observa como una asignatura complementaria sin importancia. Este proyecto puso especial atención a la persona mediadora, consideró fundamental crear un espacio convivencial para mejorar las relaciones entre adultos y adolescentes. Se puntualizaron elementos importantes para dicha convivencia como el proceso gradual durante las intervenciones, la creación de confianza y la expresión de opiniones. Por otro lado el contacto físico y el pensamiento crítico fueron puntos que se desarrollaron en las y los adolescentes de forma paulatina a través de las sesiones. Se utilizó la bitácora como instrumento de registro. Concluyeron que esta práctica fue muy efectiva para tener resultados de manera horizontal y participativa con las y los adolescentes.

Desde el enfoque de aprendizaje colaborativo, en España, la investigación 'El teatro musical como vehículo para desarrollar la competencia social en secundaria' (Alcalá-López, 2015) propone que el proyecto teatral y musical puede ser un medio para el desarrollo del equilibrio socioemocional. Se toman modelos de aprendizaje cooperativo para involucrar a toda la comunidad educativa: docentes, familias y adolescentes. Esta intervención realizada en un contexto de educación formal resalta la forma en que el proyecto teatral fue un medio para tener un objetivo en común que promoviera la convivencia. Al final los jóvenes manifestaron autoconfianza y satisfacción personal al haber logrado la meta. En este proyecto

se observó que los y las adolescentes que presentaban algún problema de conducta no tuvieron los mismos resultados satisfactorios.

Por otro lado, volviendo a México, el proyecto 'La enseñanza de habilidades socioemocionales en un grupo de educación primaria' (Gutiérrez Mosqueda et al., 2019) es un estudio realizado a partir del enfoque sociocultural de Vigotsky que busca medir el aporte de una intervención de taller de educación emocional al desarrollo de las habilidades socioemocionales. Si bien es un proyecto dirigido a niños y niñas de primaria que no utiliza la mediación artística, se menciona aquí por contar con un marco teórico muy puntual respecto a las habilidades socioemocionales y haber utilizado instrumentos para evaluar el impacto de la intervención, como el cuestionario de Educación Emocional de Bisquerra (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). En los resultados se percibió una disminución de conductas agresivas, pero se observó y analizó la manera en la que influyen el contexto social, familiar y educativo ya que no desarrollaron habilidades de asertividad en el comportamiento, por ello el estudio reconoce los límites de la intervención en cuanto a la obtención de resultados mediante talleres de educación emocional dirigidas a niños y niñas.

De los cinco proyectos presentados aquí, se resalta el reconocimiento del arte como un medio que contribuye de manera única a los entornos educativos y la importancia de generar confianza, horizontalidad y escucha en los espacios creados para la convivencia. Particularmente aquellos en los que se utiliza el arte o el teatro como medios, dentro de los hallazgos, se hace hincapié en las contribuciones a la expresión de la subjetividad y de la identidad que se logra a través de dicha mediación artística.

Concluyendo con el estado del arte, existen antecedentes importantes sobre el trabajo socioeducativo a través de la mediación artística tanto con adolescencias como con personas en movilidad humana que fueron referencias esenciales para el presente proyecto, mismas que reafirman su pertinencia e importancia, sobre todo en el contexto del papel clave que juega México en la situación migratoria y en la importancia de poner especial atención a las necesidades e intereses particulares de las adolescencias.

1.4 Justificación

A partir de la problemática previamente abordada acerca de la afectación por diversas causas en la práctica y desarrollo de las habilidades socioemocionales en adolescentes que se encuentran en situación de movilidad humana se observa un área de oportunidad para diseñar y llevar a cabo una intervención socioeducativa partiendo de la mediación artística con adolescentes que se encuentran en estancia temporal en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 Paso Libre A.C.

En el Modelo Para la Inclusión Educativa de NNA en movilidad humana (Velasco Fuentes y Orozco Torres, 2023), que se abordará con mayor detalle en el marco teórico, se habla de la importancia de despertar el interés, la participación y la curiosidad por aprender en cada niño, niña y adolescente que vive en un albergue de estancia temporal. Menciona la importancia de las habilidades tanto creativas como socioemocionales. Por tratarse de contextos en constante movimiento se hace hincapié en el reconocimiento de no forzar la educación ordinaria, sino reconocer la necesidad de diseñarla y aplicarla como extraordinaria. Por estos motivos y a partir de la experiencia con la que se cuenta como mediadora educativa en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 paso libre se planteó la pregunta desde el “cómo” para permitir observar la experiencia tanto desde la mirada de los y las participantes como de la mediadora.

Para las organizaciones que acompañan a las personas en movilidad humana es un reto encontrar recursos para que estos espacios y actividades se realicen, existen numerosas y diversas situaciones que se atienden en los albergues. Por ello, hacerlo voluntariamente como parte de la investigación es una forma de generar un beneficio mutuo y abrir así la oportunidad de reconocer la importancia del acompañamiento para adolescentes en movilidad humana por medio de la creación artística. En el ámbito de la acción social existe un creciente interés en el arte como un medio, ya que se ha observado que es un camino de innovación para generar proyectos creativos que respondan a las necesidades de colectivos que pueden beneficiarse de un acompañamiento social y educativo (Moreno, 2016).

Normalmente asociamos la creatividad a los campos de las artes y de las ciencias. Se piensa que la creatividad es un don exclusivo de aquellas personas prodigiosas que hicieron invenciones increíbles, sin embargo, la creatividad es intrínsecamente humana, podemos decir que consiste en generar ideas, conceptos y asociaciones a través de la imaginación “Pero sobre todo consiste en saber aprovechar cualquier estímulo del medio para generar alternativas en la solución de problemas y en la búsqueda de la calidad de vida” (De la Torre, 2003) La creatividad es un bien social, afirma De la Torre en sus extensos estudios sobre esta y propone que no debe quedarse solo en el aula, debe empapar la vida cotidiana de todas las personas.

Barbot y Tinio (2014) mencionados en Molina (2021) concluyen en su estudio sobre la creatividad que el desarrollo del potencial creativo se encuentra en un punto particularmente alto durante la adolescencia debido a la neuro plasticidad asociada a este periodo y a su vez tiene relación con áreas específicas relacionadas a aptitudes y destrezas como la motivación, la inteligencia, la personalidad y las emociones, áreas que se pueden ver beneficiadas cuando se trabaja con la creatividad y que están relacionadas con las habilidades socioemocionales.

La importancia de la práctica de la creatividad y las habilidades socioemocionales durante la adolescencia se puede explicar también desde la neurociencia. Anteriormente se creía que el desarrollo cerebral terminaba en la niñez; sin embargo, al entender el desarrollo cerebral como la gestación de sinapsis, las investigaciones apuntan a que, durante la adolescencia, existe un desarrollo cerebral importantísimo ya que en esta etapa se presenta una “poda sináptica” significativa, particularmente en la corteza prefrontal (Blakemore, 2018). Esta parte del cerebro es la responsable de la toma de decisiones, el posicionamiento de juicios y las autoevaluaciones, entre otras cosas, es la parte que nos construye cómo individuos y nos diferencia de otras especies. La llamada “poda sináptica” es una reducción de ramificaciones de sinapsis anteriormente formadas para dar paso a la formación de unas nuevas. Desde el punto de vista científico, es la forma en la que explicamos un aprendizaje:

la capacidad de romper antiguas sinapsis para crear unas nuevas que dan paso a nuevos conceptos, habilidades, destrezas, memorias, soluciones, estrategias, conocimientos, etc. De hecho, esta capacidad de romper antiguas sinapsis y cambiarlas por unas nuevas es a lo que llaman “neuro plasticidad” y se ha demostrado que durante la adolescencia se alcanza el punto más alto de esta cualidad.

Por estas evidencias sobre el potencial durante la adolescencia es sumamente esencial crear experiencias en las que los y las adolescentes sean el centro. Igualmente es importante hacerlo en contextos en los que las problemáticas sociales pueden impedir los espacios de aprendizaje que, mediante el arte, acompañen la práctica de sus habilidades socioemocionales. Estos espacios además son una oportunidad para que las personas adultas que mediamos dichas experiencias aprendamos a colaborar de manera menos autoritaria y más horizontal cuestionándonos nuestras propias prácticas adultocéntricas.

Finalmente es importante registrar dichas experiencias para que instituciones gubernamentales y no gubernamentales tengan puntos de referencias que les permita plantear programas de acompañamiento para adolescentes que vayan más allá de los números y que coloquen en el centro a las y los adolescentes como participantes de dichos programas y no como beneficiarios pasivos de estos.

2. Marco Conceptual

En este capítulo se desarrollarán los principales conceptos en relación con el proyecto. Dichos conceptos giran en torno a realizar una intervención socioeducativa que, en respuesta a la problemática previamente planteada respecto a las adolescencias en movilidad humana, integra tres componentes: las habilidades socioemocionales, la convivencia democrática y la mediación artística.

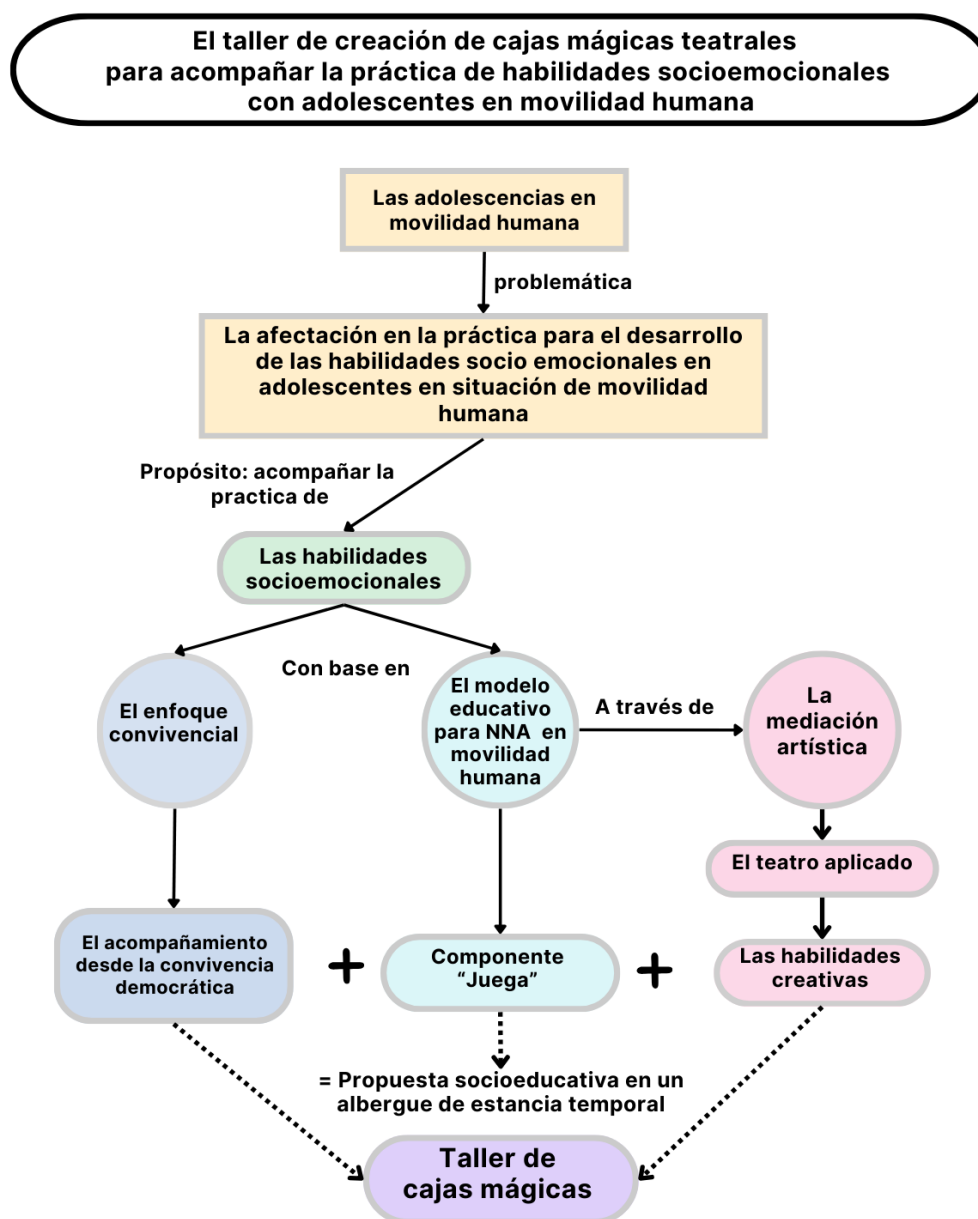
Se abordarán las habilidades socioemocionales desde tres referencias para definir en un marco general cuáles son y en qué consiste cada una de ellas. En este componente se incluyen las habilidades creativas.

En lo que compete al enfoque convivencial se encontraron elementos esenciales para la intervención en el concepto de convivencia democrática de Fierro et al. (2010) y en la propuesta de comunidades de aprendizaje de Torres (1997). Así mismo se abordarán los conceptos y las características de El Modelo de Inclusión Educativa para Niños, Niñas y Adolescentes en movilidad humana. Puntualmente se desarrollará el componente 'Juega', que es una parte de la propuesta que habla sobre las acciones educativas de acompañamiento en los albergues (Velasco Fuentes y Orozco Torres, 2023).

Finalmente, dentro del tercer componente que es la mediación artística, definiremos que es esta en general a partir del estudio de Moreno (2016) y que es el teatro aplicado en lo particular tomando como referencia a Motos (2017). De igual forma se aborda el concepto de acompañamiento y una breve exposición sobre las cajas mágicas teatrales.

Figura 2

Mapa conceptual



Nota: Mapa que muestra las relaciones entre la problemática, los elementos principales del marco conceptual y la propuesta socioeducativa. De autoría propia.

2.1 Las habilidades socioemocionales

El aprendizaje social y emocional es un proceso mediante el cual los humanos desarrollamos las actitudes para llevar a cabo metas personales y colectivas; sentir y mostrar

empatía; mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones tanto afectivas como responsables. Además de esta definición, la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003) clasifica en cinco ejes las habilidades socioemocionales: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables. Por su parte Bisquerra y Pérez Escoda (2007) proponen cinco bloques para la clasificación de lo que ellos llaman 'Competencias socioafectivas' que son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Ambas propuestas coinciden en que las habilidades socioemocionales se pueden clasificar en dos grandes grupos: las que se relacionan con el ámbito personal y las que se relacionan con el ámbito social o lo convivencial. Así mismo, las clasifica el psicólogo e investigador Howard Gardner (2003), quien, dentro de su propuesta para comprender la diversidad de inteligencias con las que cuenta el ser humano, él las nombra 'inteligencia intrapersonal' e 'Inteligencia interpersonal'. Para Gardner estas inteligencias son una combinación que funciona como una amalgama, son inseparables: una está dirigida hacia dentro y otra hacia afuera. De manera que coexisten y dependen una de la otra.

Como parte de esta investigación se planteó observar cuáles son las habilidades que potencialmente los y las adolescentes pueden poner en práctica a través de la mediación artística por lo que se tomaron definiciones tanto del marco de referencia de CASEL como de la propuesta de Bisquerra y Pérez Escoda procurando, para contar con un abanico amplio que incluya la mayoría de las que se han estudiado, combinar en un sólo concepto las que coinciden en sus características. Se nombraron 'habilidades socioemocionales' y se clasificaron en dos grandes grupos, como lo menciona Gardner: interpersonales e intrapersonales.

Dentro de las intrapersonales se encuentran las siguientes:

- 1) *La autoconciencia emocional*: es la capacidad de notar los sentimientos y las emociones propias, saber tanto identificarlas como clasificarlos y nombrarlas. De igual forma se describe cómo la posibilidad de permitirse experimentar las emociones.
- 2) *La autovaloración*: tiene que ver con la imagen que se tiene de sí mismo, incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y las limitaciones con un sentido de confianza e identidad.
- 3) *La adaptabilidad y el logro*: se relaciona con la identificación de problemas para proponer, crear y aplicar soluciones e ideas que aporten al cambio para contribuir a lograr metas o resolver problemas personales y colectivos.
- 4) *El autocontrol*: Son aquellas habilidades que permiten gestionar las emociones, pensamientos y comportamientos. Incluye la capacidad para identificar y utilizar estrategias para dicha gestión, planificar, organizar, demostrar voluntad personal y tomar decisiones.
- 5) *El desarrollo de interés y motivación*: es la disposición a involucrarse emocionalmente en diversas actividades que se relacionan con la identidad y contribuyen a reforzarla. Involucra también a otras habilidades como el tener metas y objetivos que motiven el interés propio y desarrollen el sentido de propósito.

Continuando con las habilidades interpersonales se exponen las siguientes:

- 1) *El establecimiento de vínculos*: la habilidad para involucrarse de forma empática con las demás personas, compartiendo propósitos y afectos, relacionándose de manera positiva.
- 2) *El trabajo en equipo*: en esta habilidad se incluyen diversas capacidades relacionadas con la inteligencia interpersonal: La resolución constructiva de conflictos de maneras cooperativa y colaborativa, la comunicación efectiva, la negociación, el liderazgo, la ayuda mutua y el acompañamiento.

- 3) *La conciencia social*: comprende aquellas herramientas que permiten comprender otras perspectivas, como la empatía, la compasión, el cuidado y la gratitud. Reconoce además las fortalezas de los demás, los diversos contextos, normas sociales y el comportamiento en diferentes entornos como el familiar, escolar, social o el comunitario.
- 4) *La toma de decisiones responsables*: Es la capacidad para, a partir del pensamiento crítico, la curiosidad, la evaluación de consecuencias, la identificación de problemas sociales e individuales, así como la observación de impactos para hacer elecciones constructivas.

En la siguiente parte abordaremos el concepto de creatividad y las habilidades que competen a esta como parte de las habilidades socioemocionales.

2.2 Las habilidades creativas

Para comenzar, el concepto de la creatividad y su aprendizaje de manera colectiva se explica de manera clara en el libro 10 ideas clave: el aprendizaje creativo (Alsina et al., 2011) en él se plantea que no hay una sola manera de definir la creatividad sino ciertas habilidades relacionadas con el pensamiento creativo que se ponen en juego a través de situaciones de aprendizaje mediante las cuáles se resuelven retos y problemas. El libro aborda diversos estudios que se han hecho en torno a la creatividad, cita a varios autores y se enfoca principalmente en comprender el aprendizaje creativo. Si bien se ha pensado que la creatividad se relaciona únicamente con el campo artístico o el campo científico, diversas investigaciones han observado que la creatividad es un bien de la humanidad que influye tanto en el sujeto como en el contexto y que como seres humanos todos somos inherentemente creativos. Tras un estudio realizado en la Universidad de Southern California citado en Alsina et al. (2011), Joy Paul Guilfordy sus colaboradores propusieron un listado de habilidades reconocidas en personas creativas:

- **Fluidez**: la facilidad para crear ideas, relacionarlas y saber expresarlas

- Sensibilidad: es la capacidad de descubrir cosas, detalles, diferencias, etc.
- Originalidad: crear con ingenio propuestas que puedan ser novedosas o asociaciones singulares.
- Flexibilidad: es la habilidad para encontrar soluciones, así como relacionar, replantear o interpretar ideas entremezclando campos distintos.
- Elaboración: completar una tarea que se ha iniciado y/o materializar una idea que se ha imaginado.
- Redefinición: la habilidad para transformar objetos, conceptos, proponer un nuevo orden y/o encontrar nuevos usos.

Además de estas habilidades observadas también se menciona como habilidad creativa la capacidad de acceder a dos estilos de pensamiento: el pensamiento convergente, que es “El proceso cognitivo consciente y racional que reproduce lo aprendido previamente” (Alsina et al., 2011, p.45) y el pensamiento divergente que es “La actividad intelectual que busca nuevas soluciones y propuestas alternativas posible antes las mismas situaciones previas”. Finalmente, es importante mencionar que los espacios en los que se genera la creatividad son aquellos en los que la actividad se vuelve un fin en sí misma con un balance entre los desafíos y las habilidades, evitando la evaluación, la presión de tiempo y el juicio de valor en la fase de los descubrimientos.

2.3 El enfoque convivencial

Continuando con el segundo componente, Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010) plantean que la convivencia constituye un elemento central de la calidad de la educación por referir a la naturaleza de las interacciones entre estudiantes y profesores relativas al aprendizaje. La convivencia democrática se define como aquella práctica que va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común. La experiencia educativa puede contribuir a experimentar lo que puede

significar una ciudadanía activa, proactiva, participativa y deliberante, lo cual equivale a aprender a resolver democráticamente y con argumentación de derechos y deberes los conflictos de poder y las normas; aprender a participar democráticamente en las decisiones y aprender a convivir pluralmente.

Sumando a esto y considerando que la intervención socioeducativa del presente proyecto se plantea en un entorno de educación no formal dentro de un contexto extraordinario se proponen seguir los principios de la 'Comunidad de aprendizaje' de Torres (1997). Dicho concepto surge como una respuesta ante las problemáticas del contexto educativo formal, principalmente, de los países del Sur, proponiendo la educación como una necesidad y una tarea de todos, no solamente de la escuela formal, con la finalidad de asegurar condiciones de viabilidad y equidad de manera que el aprendizaje sea permanente, relevante y de calidad. Torres menciona que la comunidad de aprendizaje es un concepto que se ha reactivado y expandido por diversos factores, entre los que se encuentran la tendencia a lo comunitario, la idea de que el aprendizaje no se limita a lo escolar sino a lo largo de toda la vida, la insatisfacción con el sistema escolar formal, la asimilación de la creciente necesidad de diversificar la oferta educativa, de innovar y experimentar partiendo de los diferentes contextos y la integración de la educación no-escolar. Así mismo el concepto de 'Comunidad de aprendizaje' contrasta con el concepto de 'Comunidad escolar' a partir de las siguientes características:

- El aprendizaje no es solo para niños, niñas y adolescentes, sino que los adultos que interactúan también aprenden.
- Incluye la educación formal, no formal e informal otorgándoles la misma importancia.
- Estudiantes y profesores son sujetos de aprendizaje.
- Aprendizaje intergeneracional y entre pares.

Finalmente es importante agregar que la comunidad de aprendizaje implica construir sobre procesos en marcha y organizar a partir de procesos participativos con orientación

hacia el aprendizaje poniendo énfasis sobre la innovación en función de un contexto determinado. Las características y puntos de partida de la convivencia democrática y del concepto de comunidad de aprendizaje se reflejan en propuestas para la inclusión educativa de NNA en movilidad humana y en el concepto de acompañamiento, que se explicará a continuación.

2.3.1 El modelo de inclusión educativa para Niños, Niñas y Adolescentes en movilidad humana

Inclusión Digna es una iniciativa de protección y fomento de los derechos de niños, niñas y adolescentes que se comenzó a realizar en México desde el año 2021 en tres albergues ubicados dentro de los estados de Oaxaca y Jalisco (Lorente, 2021). Una de las acciones de dicha iniciativa fue el diseño de un modelo educativo que promoviera y facilitara el ejercicio del derecho a la educación. El Modelo parte de reconocer que “Niños, Niñas y Adolescentes en movilidad humana no tienen una vida ordinaria, por lo que necesitan de una educación extraordinaria” (Velasco Fuentes y Orozco Torres, 2023, p.14). Por ello, basó el diseño del modelo a partir de comprender el contexto de las y los NNA migrantes y refugiados. Es importante reconocer que la dinámica de movilidad humana tiene una constante variabilidad de tiempos de estancia, pero puede entenderse en tres momentos: tránsito, asentamiento temporal y asentamiento permanente. Los albergues normalmente cuentan con el acompañamiento tanto para tránsito como para asentamiento temporal y facilitan el proceso de asentamiento permanente en los casos así solicitados. Para el momento de asentamiento temporal, el modelo propone un enfoque de estrategias y herramientas de apoyo para los albergues en tres campos:

- 1) Acompañar con experiencias extraordinarias: actividades libres y flexibles enfocadas en el momento de aprendizaje y alegría.
- 2) Desempeñar un rol de acompañante: personas que no son formadores sino que acompañan la educación y el desarrollo.

- 3) Realizar acciones de incidencia: la promoción de otros actores del ecosistema para la educación con la finalidad de que estén activos y contribuyan al ejercicio de derecho a la educación.

Estos campos acompañan una ruta hacia la inclusión educativa que está integrada por cinco fases: descubrimiento, interés, preparación, integración y continuidad. En los primeros tres momentos el principal actor es el albergue. A partir de tomar en cuenta estas circunstancias, los componentes del modelo que se proponen son tres: Juega, Diseña y Comparte. Juega es el componente que se sitúa en el albergue y del que se propuso tomar elementos para la intervención del presente proyecto.

El componente Juega. El propósito de este componente es lograr la reconexión de los niños, niñas y adolescentes con la curiosidad, la creatividad y la alegría. También busca contribuir a que se motiven a aprender para que progresivamente participen en procesos educativos no formales que puedan ser menos avasallantes de lo que puede significar integrarse directamente en procesos educativos formales. El componente juega propone el concepto de Experiencias de Aprendizaje en el Albergue (EEA). Estas tienen como objetivo que “El albergue sea un ambiente de aprendizaje continuo en el que las y los NNA se sientan libres de aprender y desenvolverse de manera segura y divertida” (Velasco y Orozco, 2023, p. 59). Se fundamentan principalmente en teorías de aprendizaje basadas en el juego con el objetivo de contribuir al desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales. A partir de las teorías se definen tres tipos de juegos: juego guiado, juego con reglas y juego libre. La participación de las y los NNA es central y el acompañamiento de un adulto varía según el tipo de juego. Los objetivos pedagógicos son:

- Desarrollo de habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales.
- Práctica de juego de roles.
- Construcción de la identidad e inteligencia emocional.
- Destreza mental.

- Actividad de imaginación y aventura.
- Actividades cognitivas.
- Actividades de identidad y sentimientos.

La cohesión del modelo está regida por varios principios rectores transversales: igualdad, equidad, corresponsabilidad, empatía y multiculturalidad. Se distingue la importancia de reconocer los intereses y las posibilidades de cada niño, niña y adolescente, así como su involucramiento en las experiencias de aprendizaje. Esto implica flexibilidad y adaptabilidad de metodologías. El modelo valora la diversidad de perfiles y se percibe como una oportunidad de aprendizaje no como un problema. Así mismo propone diversos lenguajes y áreas de aprendizaje, uno de ellos es el arte como un medio para realizar estas Experiencias de Aprendizaje en el Albergue. Es así como pasamos al tercer componente de la intervención socioeducativa.

2.4 La mediación artística

El arte es un instrumento muy valioso mediante el cual es posible intervenir en diversos contextos, por lo que la mediación artística se ha investigado como una forma de dar respuesta a las necesidades sociales. Así lo menciona la investigadora Ascención Moreno en su libro *La mediación artística* (2016). En él menciona que el arte contiene diversas dimensiones que pueden ser medios para la inclusión, la promoción de la resiliencia, la creación de comunidad y la cultura de la paz. La mediación artística es “Un territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador, constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos comunidades de cara a una mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (Moreno, 2016).

A partir de la revisión de los conceptos, se puede puntualizar que la mediación artística ha tenido un auge importante en el presente siglo y se ha relacionado de diversas formas con proyectos socioeducativos que buscan mejorar la vida de diversas comunidades promoviendo la cultura de la paz, la inclusión y la participación democrática. Un concepto importante en el

que Moreno ahonda dentro de su investigación es el del acompañamiento, mismo que se relaciona con la propuesta de la presente intervención socioeducativa.

2.4.1 Acompañar

Un elemento fundamental en la mediación artística es la persona que desempeña el rol de líder o guía en dichas actividades. Esa persona es quien lleva a cabo acciones mediadoras “No nos referimos específicamente a la mediación de conflictos ni lo entendemos como una enseñanza o transmisión de contenidos culturales. La mediación así entendida, tiene como finalidad la emancipación progresiva del sujeto”. (ASEDES, 2007, pág. 16., citado en Moreno, 2016). Por este motivo, las acciones de acompañamiento son aquellas que sostienen procesos en los que las personas y/o grupos construyen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y comunidades a partir de una creación artística con una metodología concreta. La persona que acompaña es entonces un mediador o mediadora que no precisamente transmite o enseña conocimientos, sino que dota de recursos que posibilitan un contexto de aprendizaje.

Otra referencia del concepto de acompañar, en la que también se menciona a la persona que dirige espacios relacionados con el arte como ‘mediador’ o ‘mediadora’ es de Las Salas de Lectura (Chapela, 2011). La autora menciona la importancia del papel de la persona mediadora, quien, en resumen, es alguien que acompaña. Su actividad primordial es poner al alcance de las personas lectoras las opciones que existen para realizar las actividades propuestas por las salas de lectura, es alguien que escucha y dialoga para poder destinar tiempos y buscar recursos que estén a disposición de las personas que participan. Desde esta propuesta quien acompaña trabaja con inclusión, hace de la escucha un arte, tiene habilidades que le permiten convocar y cuenta con creatividad para resolver situaciones o proponer ideas que aporten de manera positiva a cada contexto particular. Así mismo la autora menciona que el verbo acompañar “Viene del latín ‘cum panni’, que quiere decir compartir el pan” (Chapela, 2011, p.26)

2.4.2 El teatro aplicado

Para continuar con el componente de mediación artística particularizaremos en el teatro aplicado que es un término que comenzó a utilizarse aproximadamente en la década de 1990. No obstante, se considera que en diversos momentos de la historia de la humanidad ha habido personas y comunidades que desarrollan dinámicas dentro de lo que ahora se nombra cómo teatro aplicado.

Tomás Motos, investigador y docente español enfocado en este campo, lo define como toda aquella práctica teatral en la que el proceso es más importante que el resultado mediante la cual se busca influir de manera positiva en otros campos, estudios y áreas (2017). Estos campos pueden ser la psicología, las organizaciones empresariales, la educación, y la sociedad o la comunidad, siendo los últimos dos las que competen a esta investigación. Tanto el campo de la educación como el de la comunidad se han enriquecidos de las técnicas teatrales para influir en el cambio social, la participación y el empoderamiento.

Un referente importante dentro de estos campos es sin duda el brasileño Augusto Boal, quien desarrolla ampliamente los términos de teatro del oprimido y el teatro foro, en los que buscaba principalmente la participación de todas las personas involucradas para generar pensamiento crítico y reforzar comunidades. Estas formas de teatro llevaron a importantes movimientos sociales en Brasil e influyeron en diversas partes del mundo. Para Boal (2002) el arte es un medio político que puede transformar cuestionando las estructuras de poder. A través del teatro las comunidades oprimidas se empoderan para abordar desde sus propias narrativas las problemáticas que les afectan directamente.

Desde la propuesta de Boal hacer teatro no “para” adolescentes sino “con” adolescentes en situación de movilidad humana es un acto político o que busca romper con la hegemonía tradicional desde la que la mirada adulta es la dominante. A través de espacios para el aprendizaje teatral diseñados en conjunto con ellos se abre la posibilidad de explorar su identidad. El taller de teatro es un lugar en el que las y los participantes pueden auto descubrirse e identificar sus propias herramientas para confrontar las situaciones que están

viviendo. De esta manera el teatro se convierte en una forma de resistencia generando diálogo intergeneracional que promueve el reconocimiento de las adolescencias como actores cruciales en el cambio social y no como sujetos pasivos que requieren una guía desde la mirada adulta.

2.4.3 Las cajas mágicas teatrales

Para concluir con este capítulo se hablará de manera general sobre el lenguaje de teatro elegido para el taller de la presente intervención socioeducativa: las cajas mágicas teatrales. El teatro ‘Lambe lambe’, como se le conoce en algunos países de América del sur, es un formato que consta de un espectáculo que se presenta dentro de una caja y que uno o dos espectadores observan a través de una mirilla. Normalmente el espectáculo dura de uno a cinco minutos y el audio es reproducido a través de unos audífonos. Las historias suelen ser contadas con teatro de sombras, teatro de objetos, títeres de mano, marionetas, teatro de papel, video proyección o una combinación de varios de estos lenguajes. En la siguiente figura se muestra un ejemplo.

Figura 3

Fotografía de una caja mágica



Nota: Ejemplo visual de una caja mágica. De autoría propia.

En México el grupo Cuerda Floja acuñó el término 'Caja mágica', otro nombre por el que también se le conoce. (Herrera y Soto, 2017). La caja mágica o Lambe lambe tiene como propósito crear un ambiente de intimidad y cercanía con las y los espectadores, además, busca generar curiosidad respecto a qué sucede dentro de la caja, de ahí que solo se pueda observar desde la mirilla. Se trata a su vez un formato que permite el fácil desplazamiento ya que es diseñada a partir de detalles técnicos sencillos. Así mismo las historias que se cuentan suelen buscar la condensación del relato. El género puede ser cualquiera que la o el creador decida utilizar. En Chile y Brasil se concentran los festivales más grandes de Lambe lambe del continente americano. La caja mágica es un micro universo que utiliza los diversos lenguajes artísticos que integran al teatro, contiene elementos visuales, musicales, narrativos y representativos haciendo de este tipo de lenguaje escénico un medio versátil para crear y compartir el arte teatral.

3. Marco Contextual

3.1 El Centro de Atención a Migrantes y Refugiados

El lugar en el que se realizó la intervención socioeducativa es el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 paso libre Dignidad y Justicia en el camino (En adelante CAMR). Un centro de atención que acompaña a personas en contexto de movilidad humana en el Área Metropolitana de Guadalajara (Arias Muñoz et al.,2023) Dicho espacio fue creado por la organización sin fines de lucro “Dignidad y Justicia en el Camino, A.C.” Constituida de manera legal en año 2009. Desde sus orígenes se dedica a defender y promover los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana a partir de tres líneas de acción:

- La atención integral.
- La incidencia política y social.
- El desarrollo institucional.

La instalación del centro donde está ubicado actualmente se concretó en el año 2015, se encuentra en la calle Calderón de la Barca #468A, entre Avenida Inglaterra y Circunvalación Agustín Yáñez en la ciudad de Guadalajara. En el año 2016 se volvió un espacio que opera veinticuatro horas durante todos los días del año ofreciendo alojamiento temporal de corta y mediana estadía. A partir de ese momento promueve redes con otras instituciones y organizaciones como Médicos Sin Fronteras (MSF), La Oficina del Alto Comisionado para los Refugiados de las naciones unidas (ACNUR), el Consejo Ciudadano del Instituto Nacional de Migración (CCINM) y el Consejo Constitutivo del Instituto Jalisciense para Migrantes (CCIJAMI).

En el año 2019 se forma el área de Acompañamiento Integral. La estructura dicha área en el albergue tiene como propósito asegurar que la población en movilidad humana cuente con una atención de calidad a través de la atención psicosocial, psicológica y médica. De igual forma otorga acompañamiento para el acceso a derechos y servicios. Su organización se divide de la siguiente forma:

a) Coordinación de Acompañamiento Integral: coordina el proceso de atención con el área jurídica; se encarga de organizar entrevistas de detección, proporciona asesoría y seguimiento a casos de acuerdo con su perfil y necesidades; facilita talleres y actividades grupales; establece y da seguimiento a vínculos con instituciones de salud pública, educativas y de asistencia social. Permanece en continuo análisis de procesos del área, comparte buenas prácticas con otras organizaciones, se encarga de la capacitación del personal y se asegura del adecuado registro y manejo confidencial.

b) Atención Médica: esta área identifica las necesidades de salud física, brinda acompañamiento integral a la salud y brinda atención a emergencias médicas. Es responsable del manejo de insumos de atención médica en el albergue.

c) Atención de Salud Mental: se encarga de la atención psicológica para personas migrantes en tránsito y para personas que tienen una estancia de mediano a largo plazo. Se ocupa de la atención psicológica para niños, niñas y adolescentes y otros tipos de atención de salud mental.

d) Inserción social: Trabaja para el acceso a derechos como la documentación, el derecho a la salud, el derecho al trabajo y a la vivienda. En esta área se atiende también el derecho a la educación y el derecho a la cultura.

La intervención socioeducativa planteada en el presente proyecto se centra en esa última área ya que el acompañamiento integral para el derecho a la educación incluye cursos, capacitaciones, revalidación de estudios, certificados, educación formal, estudios universitarios y retos para el seguimiento en temas educativos como tener acceso a modelos de educación alternativos e informales y el acompañamiento cercano de acuerdo a necesidades específicas. En cuanto al derecho a la cultura se hace hincapié en la importancia de fortalecer la salud mental a partir de la participación de las personas en movilidad humana en actividades recreativas artísticas y culturales.

Respecto al espacio físico del CAMR, las instalaciones cuentan con diversos espacios dedicados a áreas específicas. Comenzando por la recepción, es un espacio para recibir a las personas que llegan. Al ingresar al centro siempre hay personas encargadas de la atención tanto de quienes llegan por primera vez como de quienes salen. Es un espacio amplio en el que se explica el funcionamiento del lugar y se lleva registro ingresos y egresos. En esta parte del albergue también están las oficinas de administración en la planta baja y en el segundo piso. Posteriormente están en un costado los cubículos destinados a áreas de acompañamiento médico, legal, psicológico y educativo. Frente a estos, en el costado opuesto, se encuentra un comedor amplio y una cocina.

Continuando hacía el fondo están ubicados la ropería, la lavandería, un patio, un área para juegos destinada a niños y niñas, una biblioteca y un centro de esparcimiento. En estas áreas confluyen todas las personas que están en el centro, se asignan tareas de limpieza. Así mismo, se organiza un horario para cada comida. Voluntarios, voluntarias, personas en movilidad humana y encargados de áreas específicas conviven en estos espacios.

El centro cuenta también con varios dormitorios y baños que están ubicados al fondo del espacio después de las áreas comunes. Existen dormitorios asignados a hombre, mujeres, familias y personas de la comunidad LGBTIQ+.

Recientemente se habilitó un salón especial denominado “El espacio de la imaginación” destinado exclusivamente a talleres, clases y capacitaciones. Está ubicada en un tapanco construido arriba de la biblioteca y el área de esparcimiento frente al patio. El salón cuenta con material didáctico, objetos de papelería, instrumentos musicales, libros y cuadernos de actividades, pizarrones, juegos de mesa, sillas y mesas que se pueden colocar dependiendo de la actividad que se haga.

3.2 Modelos de acompañamiento para las y los NNA en el CAMR

En el marco legal existen dos situaciones en las que se pueden encontrar las y los NNA. Por un lado, están las y los NNA acompañados que viajan con su madre, padre y/o

tutores legales. Por otro lado, las y los NNA no acompañados que viajan con personas que no son sus padres, madres y/o tutores legales o que lo hacen con personas que encontraron en el camino. (Lorente, 2021).

Los procesos para la atención de NNA en ambos casos se han ido transformando a partir de aprendizajes y procesos de fortalecimiento. La atención integral incluye todo lo mencionado anteriormente para las personas en movilidad humana: atención jurídica, atención médica y psicosocial, acceso a la educación y la cultura. Se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como un grupo poblacional que se encuentra en un contexto de extrema vulnerabilidad debido a los riesgos a los que están expuestos por lo que se prioriza su atención y se les da un trato diferenciado.

El CAMR forma parte de la iniciativa de Inclusión Digna, mencionado en el marco contextual del presente documento, por lo que cuenta con un área específica de educación y una parte del área de psicología está enfocada en las y los NNA que llegan al centro. En el espacio se ofertan diversas actividades: artísticas, deportivas, recreativas y formativas respondiendo a diferentes intereses y oportunidades de desarrollo de las personas en movilidad humana, no obstante, no existe ninguna creada particularmente para los y las adolescentes.

Uno de los principales obstáculos identificados en el diagnóstico participativo (Que se abordará a detalle en el siguiente capítulo) es la enorme cantidad de situaciones diversas que se atienden en el centro, por lo que se requiere de más participantes especializados en diversas áreas para poder cubrir las necesidades que se van presentando en el albergue. Como resultado del diálogo con personas acompañantes del albergue y con NNA se identificó que hacen falta actividades formativas y recreativas especialmente para adolescentes que brinden atención exclusivamente para sus necesidades e intereses.

4. Metodología

El diseño metodológico de la intervención socioeducativa se fundamenta en la investigación-acción participativa desde el enfoque convivencial a través de la mediación artística. Latorre propone que la práctica educativa es un “Espacio de investigación y desarrollo en el que el/la docente o él/la mediador(a) observa y analiza principalmente la acción y hace parte central de dicha observación y análisis a quienes participan de forma activa en su aprendizaje” (2003). Por tal motivo el diseño metodológico parte de una serie de consideraciones éticas relacionadas al contexto, se realizó a partir de un diagnóstico participativo con las y los adolescentes y se construyó en conjunto con ellas y ellos durante la intervención.

El diagnóstico participativo constó de dos momentos. El primero fue realizado con las personas responsables de las áreas de educación y acompañamiento psicosocial del CAMR. El segundo se llevó a cabo con un taller de dos sesiones con las adolescentes interesadas durante las cuales se exploraron los elementos de creación de las cajas mágicas y se dialogó para diseñar del taller y generar acuerdos en conjunto sobre su ejecución.

La intervención socio educativa se compone de un taller de creación de cajas mágicas teatrales durante las cuales se destina un tiempo de la sesión al diálogo y a la reflexión en torno a las habilidades socio emocionales que se practican durante el taller, lo que permite o facilita dicha práctica, de que manera esto impacta en las vivencias de las y los participantes y cómo se va percibiendo el acompañamiento.

Para documentar la experiencia los instrumentos de registro empleados fueron la bitácora de los participantes, el diario de campo de la mediadora, la entrevista proactiva entre ambas partes y los productos generados.

A continuación se detallan el objetivo general y los objetivos particulares del proyecto así como las consideraciones éticas, los beneficios y el diagnóstico participativo para continuar con la descripción del diseño de la intervención.

4.1 Objetivos

4.1.2 Objetivo Principal

Realizar una intervención socioeducativa para el acompañamiento de adolescentes en la práctica de habilidades socioemocionales a través de un taller de creación de cajas mágicas teatrales en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 paso libre Dignidad y Justicia en el camino AC.

4.1.3 Objetivos Específicos

- Diseñar un modelo de intervención socioeducativa a través de la creación de cajas mágicas teatrales en el que se utilicen herramientas para la mediación a través de la acción participativa.
- Implementar el modelo de intervención en un espacio destinado especialmente a adolescentes en el que se pongan en práctica habilidades socioemocionales a través de la creación de cajas mágicas teatrales.
- Identificar cuales habilidades socioemocionales se pusieron en práctica y observar qué factores y herramientas facilitaron dicha práctica.
- Valorar los alcances en cuanto a la convivencia intergeneracional y la convivencia en el entorno inmediato del Centro de Atención a Migrantes y Refugiados de FM4 Paso Libre Dignidad y Justicia en el camino AC.

4.2 Consideraciones éticas

Debido al escenario de intervención y a las problemáticas analizadas en torno a las adolescencias y el adultocentrismo se propone partir de un enfoque de horizontalidad con los y las participantes. Como referencia se plantea la visión de Sarah Corona en su estudio de las posturas sobre las metodologías horizontales (Corona y Kaltemeier, 2012). Si bien la autora reflexiona en torno a sus experiencias como investigadora en comunidades indígenas abordando principalmente el tema de la interculturalidad, es posible transpolarla a la experiencia entre personas de distintos grupos de edad, es decir, a lo intergeneracional.

Corona plantea un cuestionamiento frente a las investigaciones que imponen la mirada de quien investiga por encima de la comunidad o los grupos forman parte del contexto de la investigación. Por ello propone que se reconozca el conflicto constante que existe como consecuencia de las relaciones de poder que permean nuestros entornos sociales entre grupos ya sea por cultura, edad, género o país de origen, por mencionar algunos. Es necesario reconocer ese conflicto para poder generar metodologías con estrategias que vayan hacia la participación lo más equitativa posible buscando que la mirada del investigador y del investigado se reconozcan mutuamente, entren en diálogo y se convierta en una investigación compartida, respetando la autonomía de las propias miradas de las personas que participan. En la investigación-acción a partir de una intervención socioeducativa hay una relación intergeneracional entre la mediadora que es adulta y las y los participantes que se encuentran en la etapa de la adolescencia. Los principios retomados de la propuesta de Corona son los siguientes:

- 1) Reconocer la posición de la mediadora-investigadora como adulta dentro de un sistema de relaciones hegemónicas construidas desde la edad cuestionando los conceptos preconcebidos a cerca de la adolescencia y la adultez, así como las formas de relacionarse con estos grupos de edad.
- 2) Diseñar la intervención socioeducativa a través de un diagnóstico participativo que garantice la generación de acuerdos a partir de las vivencias en el contexto de las y los participantes e influya en la propuesta metodológica del taller de creación de cajas mágicas teatrales.
- 3) Hablar abiertamente sobre el proyecto de investigación acción con las y los participantes exponiendo de manera clara los objetivos de esta, así como mantener un diálogo al respecto durante la intervención.

- 4) Que los y las participantes tengan la posibilidad de ver el material redactado a partir del proyecto cuando ellos y ellas deseen hacerlo, en caso de que exista una opinión al respecto, escuchar y atender a sus observaciones.
- 5) Que la participación de las personas en el taller sea voluntaria y libre, sin obligación de concluirlo, evitando algún tipo de alicientes como premios o regalos.
- 6) Respetar los temas a elegir en cuanto a las narrativas o piezas artísticas que se crearon durante el taller. De la misma forma no imponer ningún tema que los y las participantes no propongan por sí mismos.

4.2.1 Precauciones ante los riesgos previstos

Por razones de seguridad, la identidad de las participantes debe estar protegida. Para quienes se encuentran en estatus de refugio puede representar un riesgo el que su identidad sea difundida, por lo cual es importante evitar tomar fotografías de rostros, utilizar nombres reales o cualquier registro que pueda identificarles y así ponerles en riesgo. De igual forma se debe firmar un contrato de confidencialidad con el CAMR para garantizar los acuerdos (Anexo I).

Finalmente, los espacios que trabajan a través de la medición artística pueden generar de manera no intencional la apertura de emociones ante temas personales, por ello puede suceder que algún(a) participante exprese problemáticas para las cuales se necesite apoyo profesional, razón por la cual se preve estar en contacto con el área de acompañamiento psicosocial del centro, para que, en caso de ser necesario se atiendan dichas problemáticas con la guía adecuada de una persona profesional del área.

4.2.3 Beneficios

- Contribuir a la generación de Experiencias de Aprendizaje en el Albergue (EAA) que propone el Modelo de Inclusión educativa para NNA en movilidad humana, dando así continuidad a actividades que se realizan en el CAMR, pero añadiendo el enfoque de mediación artística.

- Aportar espacios de convivencia específicamente para adolescentes en situación de movilidad humana que les acompañe a la práctica de sus habilidades socioemocionales por medio de la creación teatral.
- Fortalecer y acompañar la atención particular que se les da a los y las adolescentes en el CAMR.
- Crear un espacio en el que las y los adolescentes pongan en práctica las habilidades creativas.
- Generar referencias de las formas en las que el teatro aplicado puede ser una herramienta para el aprendizaje convivencial con adolescentes en espacios para personas con movilidad humana con el propósito de inspirar a la creación de más espacios como estos.

4.3 Diagnóstico participativo

Debido a que la intervención se encuentra en el campo de la educación no formal y tiene como planteamiento trabajar en colaboración con el CAMR, el diagnóstico participativo se dividió en dos momentos: uno con los responsables de las áreas de psicología y educación del centro y otro con los y las adolescentes. En ambos casos se utilizó el 'Diálogo semiestructurado' (Geilfus, 2002) en el que él se realiza previamente una guía de preguntas y temas a tratar durante la conversación que posteriormente se irá adaptando durante la misma. El registro se hizo en el diario de campo de la mediadora durante el encuentro y posterior a él. Esta manera de abordar el diálogo evita las respuestas cerradas, permite la adecuación a las percepciones de las personas y a diferencia de una entrevista tiene como propósito el intercambio, no solamente la recepción de información. A partir del acercamiento y la experiencia que se ha tenido en el centro se consideró una forma adecuada de abordar el diagnóstico participativo.

El primer momento, que consistió en establecer diálogo con las áreas de educación y de psicología, tuvo las siguientes preguntas y los siguientes temas:

- Dialogar sobre qué actividades existen en el centro en las cuáles se involucran los y las adolescentes.
- Reconocer el interés de ambas áreas en crear espacios específicamente para adolescentes.
- Saber cuántos adolescentes hay en el centro actualmente, sus posibles tiempos de estadía y su perfil.
- Establecer en colaboración la mejor forma de comunicación con las y los adolescentes para convocarlos al taller.

A partir de este diálogo con las áreas antes mencionadas se observó que:

- No había actividades creadas especialmente para adolescentes. En el centro hay dinámicas tanto para niños y niñas como para todas las personas en general y algunas exclusivas para adultos en las cuáles participan en algunas ocasiones adolescentes.
- Se reconoció que ha habido poco acercamiento particular con las y los adolescentes, hace falta conocer sus intereses y necesidades de aprendizaje y recreación por lo cual se estableció como una actividad importante la intervención que propone el presente proyecto.
- Se dialogó la idea de trabajar con los y las adolescentes que recientemente se asentaron en la ciudad de Guadalajara. Sin embargo, se concluyó que sería más viable trabajar con quienes están viviendo en el centro actualmente ya que para invitar a personas que no viven en el centro es necesario proveer el transporte y la comida ya que suelen vivir en lugares retirados del albergue.

En ese momento en el centro había cuatro adolescentes:

- Un adolescente que se define como género masculino de quince años de edad proveniente de Honduras. No acompañado. Reside en el centro desde hace seis

meses y asiste a la escuela de manera formal, su estadía podría durar hasta que cumpla los 18 años.

- Una adolescente que se define como género femenino de dieciséis años de edad proveniente de Venezuela. Acompañada por su madre, padre y un hermano mayor. Residen en el centro desde hace un mes y su estadía podría ser de varios meses ya que un miembro de su familia se encuentra en recuperación por una enfermedad física.
- Una adolescente que se define como género femenino de dieciséis años de edad proveniente de Haití. Acompañada por su madre y una hermana menor. Llegó al centro hace un mes y su estadía podría ser corta ya que esperan un trámite que podría tomar semanas para continuar su viaje.
- Una adolescente que se define como género femenino de catorce años proveniente de Haití. Acompañada por su madre. Llegó al centro hace una semana y su estadía podría ser muy corta ya que han comentado que desean continuar su viaje pronto.

Posterior a esta primera fase del diagnóstico y como resultado de ese diálogo se llevó a cabo una presentación de caja mágicas para invitar especialmente a las y los adolescentes a conocer este tipo de creación teatral con el propósito de compartirlas e invitarles a las sesiones de diagnóstico participativo y al taller.

A las dos sesiones de diagnóstico participativo asistieron las dos adolescentes de dieciséis años y la adolescente de catorce años. A partir de presenciar cómo espectadoras la caja mágica y después del diagnóstico las tres decidieron anotarse al taller de creación teatral. Estas sesiones tuvieron los siguientes propósitos:

- Compartirles lenguajes teatrales para conocer sus intereses particulares y a partir de ello decidir cómo se diseñaría en el taller. Para ello, trabajamos improvisación corporal sin palabras como rompehielos y posteriormente realizamos dinámicas de teatro de sombras y principios para contar historias con cajas mágicas.

- Conocer su momento de estancia en el centro, saber cuánto tiempo tenían, si estaban trabajando o participando en otras actividades y si tenían algún tiempo estimado para seguir en el centro, por lo que realizamos diálogo semiestructurado grupal al finalizar la segunda sesión.

Durante las sesiones del taller las adolescentes participantes expresaron su interés por participar en actividades artísticas en las que solamente hubiera personas de su edad sin niños y/o adultos.

A partir de la experiencia con las participantes se llegó a los siguientes acuerdos:

1. El taller se planeó realizar de 17:30 a 19:00 horas. Esto debido a que existe una regla en el centro que señala que deben entregar sus celulares a un lugar de resguardo las 17:30 horas. Por tal motivo las participantes opinan que es una hora en la que ya no tienen actividades y es un aliciente para participar con mayor interés en el taller.
2. El taller se diseñó entorno a la creación de una caja mágica personal con teatro de sombras a partir de una historia que cada una creará. El entusiasmo de las participantes se centró en la creación de una pequeña historia y en el armado de una caja mágica, expresaron que el teatro de sombras les gustó mucho.
3. El tiempo de estancia aproximado de una de las participantes sería muy corto, por lo que se proyectó que su meta particular fuera explorar solo la creación de la historia y el armado de la estructura de la caja. Para la otra participante el tiempo de estancia probablemente sería más extenso por lo que ella se propuso terminar todo el proceso de creación hasta tener su propio micro espectáculo.
4. En caso de que el taller continuara durante el mes de diciembre se previó tomar un descanso de dos semanas por las actividades que puede haber en el centro durante las festividades navideñas y de año nuevo.

5. Las participantes tuvieron conocimiento de que se estaría registrando la experiencia y que es un proyecto que forma parte de la Maestría en Educación y Convivencia del ITESO. Se acordó que se utilizaran seudónimos y ambas estuvieron de acuerdo en hacer el registro de la experiencia con una bitácora personal al final de cada sesión.

4.4 Diseño de la propuesta de la intervención socioeducativa

A partir de los resultados y las experiencias del diagnóstico participativo diseñamos un modelo de taller que considerara, por un lado, la diversidad de variables en cuanto a tiempo de estancia de las participantes, y por otro lado los intereses particulares de cada persona. Así mismo se tomó en cuenta la posibilidad de integrar a más adolescentes que lleguen al albergue durante el proceso de la intervención. Se proyectó que, durante las mismas sesiones del taller, se dedicaría tiempo antes de finalizar cada sesión para evaluar los resultados y llevar a cabo los registros de la experiencia.

En respuesta a las necesidades y características del contexto identificadas a partir del diagnóstico participativo, el diseño se hizo modular. Las características de un diseño modular son las siguientes (Pétry, 1988):

- Se hace a partir de unidades de aprendizaje con una estructura y contenido propios que asegura una flexibilidad y que permite la adaptación.
- Cada módulo tiene un producto a realizarse como meta.
- Se presenta como un juego de construcción o de ensamble con las que el propio o la propia participante va armando su formación.
- El diseño de la propuesta no tiene una secuencia cronológica ni un tiempo definido, es cada participante quien decide en conjunto con la mediadora la cantidad de tiempo que se le destina a cada módulo.

- Cada módulo tiene un propósito de aprendizaje y un producto particular, es posible que en conjunto todos los módulos den como resultado un producto final o que algunos módulos tengan relación con otros.
- El tiempo dedicado a cada módulo y el orden puede variar.

Este planteamiento modular tiene relación con la definición de la Experiencia de Aprendizaje en el Albergue: “Un plan estructurado que establece los lineamientos (bases) para construir un proceso educativo (modos de favorecer el aprendizaje y situaciones de uso). Esto se define a partir del cómo del proceso de enseñanza aprendizaje, y el camino que el quién (aprendiz) deberá recorrer para llegar al dónde (objetivo esperado)” (Velasco Fuentes y Orozco Torres, 2023, p.58)

En cuanto a la evaluación se tomó como referencia por un lado, el producto propuesto para cada módulo de manera que cada participante auto evaluó sus avances y por otro lado la reflexión sobre la práctica de las habilidades sociemocionales. Para ello se destinaron veinte minutos al final de cada sesión tanto para el diálogo como para el registro personal por medio de la bitácora y le diario de campo.

A continuación, se muestra en la tabla 1, el diseño del taller de creación de cajas mágicas.

Tabla 1

Diseño del taller de cajas mágicas teatrales.

<i>Taller de cajas mágicas teatrales para adolescentes en el CAMR</i>	
<i>Participantes</i>	Adolescentes en situación de movilidad humana que viven en un albergue de estancia temporal
<i>Problemática</i>	La afectación en la práctica y desarrollo de las habilidades socio emocionales en adolescentes en situación de movilidad humana.

<i>Propuesta</i>	Crear un espacio exclusivo para adolescentes en el que a través de la mediación artística practiquen habilidades socio emocionales generando diálogo constante y toma de decisiones en conjunto con ellos y ellas.
<i>Propósito</i>	Poner en acción las habilidades creativas a través de la creación de una caja mágica de manera individual y colaborativa para, a través de estas, se explore la práctica de las habilidades socio emocionales.
<i>Metodología de trabajo</i>	Taller con enfoque convivencial a través de la mediación artística
<i>Requerimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Que la participación sea voluntaria. • Que cada participante decida el tiempo que destinará a cada módulo y cuántos módulos se propone terminar de acuerdo con sus tiempos de estancia en el albergue e intereses particulares. • Identificar cuales habilidades socio emocionales se pusieron en práctica. • Identificar las herramientas a contribuyeron a dicha práctica. • Valorar los alcances en cuanto a la convivencia intergeneracional con la mediadora y la convivencia en el entorno inmediato.
<i>Número de sesiones</i>	10 Nota: cada módulo está pensado para durar una sesión, sin embargo, pueden destinarse más sesiones a un módulo si la o el participantes así lo desea.
<i>Duración de cada sesión</i>	90 minutos
<i>Evaluación</i>	Autoevaluación a partir del diálogo con la mediadora al finalizar cada sesión y el registro de la bitácora.
<i>Instrumentos de registro de las sesiones</i>	Bitácora de los participantes Entrevista proactiva mediadora-participante Diario de campo de la mediadora Fotografías de los productos

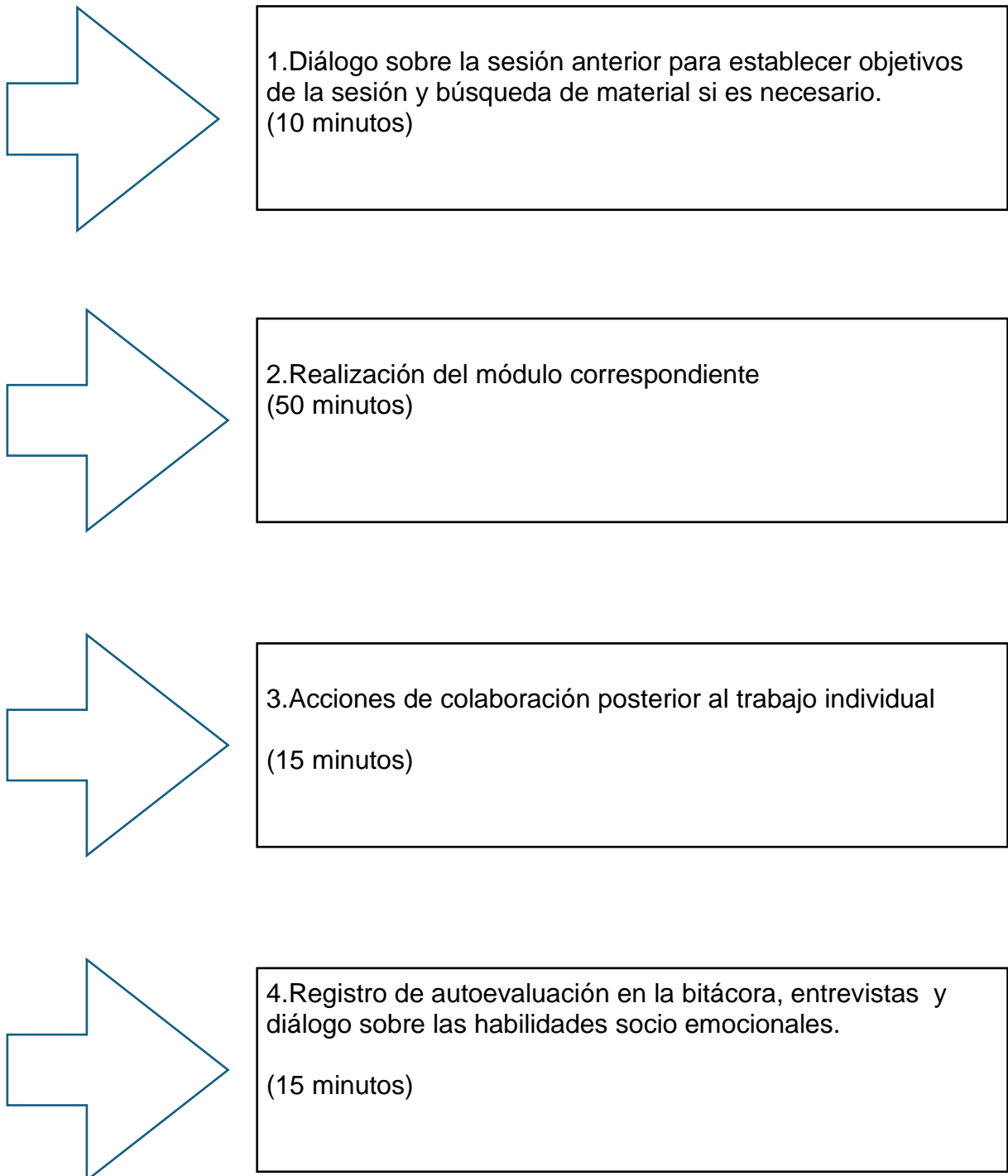
<i>Recursos</i>	<p>Estructurales: Un espacio amplio que se pueda oscurecer con una mesa y una silla por participante</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cajas de cartón de 45cm cúbicos • Tijeras, cinta de papel, lápices, borradores y reglas (uno por participante) • Hojas de cartón delgado tamaño carta (ocho por participante) • Palos de madera de 25 cm (ocho por participante) • Plumones permanentes de aceite de colores • Una computadora con acceso a internet y un programa para edición de audio. • Impresora a blanco y negro. • Un celular por participante para reproducir música
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. De autoría propia

Cómo parte del diseño del taller, se planea una secuencia didáctica para cada una de las sesiones con el propósito de asignar cuatro momentos. El primero es el diálogo para identificar en que parte del proceso se encuentra cada participante a partir de recuperar lo sucedido en la sesión anterior y plantear así en conjunto tanto las acciones que acontecerán en la sesión como rectificar el material que será necesario. El segundo es la actividad individual. El tercero es el trabajo colaborativo y finalmente el último momento está designado a la autoevaluación a través de la reflexión tanto individual como colectiva sobre la práctica de las habilidades socioemocionales. A continuación se muestra la secuencia.

Figura 4

Secuencia didáctica



Nota. De autoría propia

El taller de cajas mágicas teatrales está propuesto a desarrollarse a lo largo de diez módulos, los cuales se describen en la siguiente tabla. Es importante mencionar que uno de los objetivos particulares de la intervención es identificar en conjunto con las y los participantes cuáles son las habilidades socio emocionales que se ponen en práctica y qué factores contribuyeron para que sucediera esta práctica por lo que en la planeación solamente se incluyeron propósitos de aprendizaje relacionados a la práctica de habilidades creativas, esto con el fin de tener la apertura para observar y percibir a partir de la experiencia de las y los participantes si, además de éstas, se pusieron en práctica otras. De igual manera, el acompañamiento tiene como propósito la búsqueda de establecer una relación basada en la horizontalidad, tomando como enfoque la convivencia democrática.

Tabla 2

Descripción de los módulos

Descripción por módulo				
Nombre del módulo	Propósitos de aprendizaje	Descripción de la actividad a desarrollar	Actividades de convivencia	Producto
1.Creación de la historia	Aplicar la fluidez creativa y la capacidad de crear ideas y expresar historias originales produciendo ideas narrativas.	A partir de improvisar acciones con títeres de sombra crear secuencias e idear un conflicto para contar una historia.	Cada participante comparte su historia y se dialoga para aportar ideas o percepciones.	Una microhistoria que contenga principio, conflicto, desarrollo y desenlace.
2.Escritura de la escaleta	Identificar la sensibilidad en cuanto contar historias en composiciones visuales y aplicar la toma de decisiones a partir de reconocer los intereses narrativos propios.	Describir cuadro por cuadro una historia. Puede ser la historia hecha en el módulo de creación de historia o una creada en este módulo.	Cada participante muestra las partes de la escaleta, las demás personas proponen diferente orden de la secuencia para que al final se decida cuál es la mejor manera de contar cada historia.	Una lista secuencia de imágenes de la historia también conocido como "Story board".

3.Construcción de la estructura de la caja	Practicar la capacidad de adaptar y redefinir materiales disponibles para crear un objeto con fines de uso para la representación teatral.	Construir una caja de cartón a partir de un modelo que servirá como guía.	Mientras se realiza, se consultan las dificultades que han enfrentado y se intercambian soluciones o ideas para resolver dichos problemas.	Una estructura de caja mágica desarmable.
4.Imágenes para títeres y escenarios	Descubrir la exploración de recursos visuales e identificar la sensibilidad para la toma de decisiones con el propósito de definir una línea estética que corresponda a lo que se quiere expresar con los personajes.	Buscar en internet imágenes que sirvan como referencia para los títeres y escenarios, se imprimirán para recortarlos y tenerlos como base.	Durante la actividad se hace un intercambio de muestras y se comenta si se va observando una unificación estética en estas.	Tener un estilo visual unificado. Contar con las siluetas de papel que servirán como guía para construir los títeres y los escenarios.
5.Construcción de los títeres	Conocer el proceso de diseño y construcción de un títere de sombra con materiales accesibles y practicar la elaboración para concretar sus figuras.	Crear las siluetas para los títeres con cartón delgado y añadirles un mando de alambre o madera.	Durante la actividad se comparten dificultades y se intercambian soluciones.	La cantidad de títeres de sombra que cada participante se plantea hacer.
6.Diseño de los escenarios	Explorar la habilidad de plasmar de manera visual una idea para un escenario descubriendo y aprovechando las propias habilidades para	Dibujar en acetatos con marcadores de aceite los escenarios de fondo.	Similar al módulo de la caja durante la actividad se comparten dificultades y se intercambian soluciones.	La cantidad de escenarios que cada participante se plantea hacer.

	elaborar a través del dibujo.			
7. Animación de las escenas	Reconocer la habilidad de representación a través de los objetos para contar una historia practicando la capacidad de fluidez en la ejecución en los movimientos de los títeres.	Probar y decidir los movimientos de los títeres para comunicar o diseñar escenas dentro de la caja mágica.	Al terminar la actividad se hace una muestra de las secuencias y se hace una lluvia de ideas para mejorar el movimiento de los títeres.	Una secuencia de movimientos y escenas que cuenten una historia.
8. Diseño sonoro	Identificar la sensibilidad musical y auditiva, así como practicar la adaptación y elaboración de elementos sonoros a una pieza escénica.	Buscar piezas musicales o sonidos para contar una historia. Aprender a usar un programa de edición de sonido.	Durante la actividad se van mostrando los avances para dialogar sobre qué atmósferas sonoras se van generando.	Una secuencia de sonidos y música que correspondan a la historia y a una atmósfera determinada.
9. Ensayos generales	Integrar los elementos previamente creados explorando el elemento del ritmo para contar la historia y practicar la precisión de los movimientos.	Ensayar escenas dentro de la caja mágica con todos los elementos que la componen.	Por turnos se va tomando el rol de espectador para que cada participante tenga oportunidad de ensayar con público.	Una pieza teatral en formato de caja mágica de uno a cinco minutos de duración.

10.Presentación	Experimentar el compartir una creación propia con otras personas, examinando los resultados de su creación y practicando la adaptación a partir de situaciones que puedan surgir en el momento de la representación.	Presentar el número de funciones de la caja mágica que la/el participante decida.	Se colabora para organizar el orden de los espectadores para que se vayan presentando las cajas mágicas.	La cantidad de presentaciones que la/el participante decida compartir.
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Nota. De autoría propia.

5. Resultados

El taller se llevó a cabo del mes de noviembre de 2023 al mes de febrero de 2024. De los cuatro adolescentes que se encontraban viviendo en el CAMR en el momento en el que comenzó el taller tres estuvieron en el diagnóstico participativo (a quienes nombraremos Noemí, Thais y Kendra), Kendra solamente estuvo una sesión en el diagnóstico participativo, Noemí realizó, además de las sesiones de diagnóstico, dos módulos del taller y Thais concluyó todos los módulos e hizo una presentación de su caja mágica en el CAMR al final de las sesiones por iniciativa propia. De igual manera se contó con un cuarto participante de doce años proveniente de Honduras (a quien nombraremos Luis) que realizó cuatro módulos durante cuatro sesiones; llegó al centro en diciembre de 2023, se integró al taller en enero de 2024 y no presentó su caja ya que se fue del centro en febrero del mismo año y decidió no presentar. En el Anexo II se muestran fotografías tanto del proceso como de la presentación.

El registro de la experiencia dependió de las circunstancias de cada participante. A partir del tiempo con el que se contó y las particularidades de cada persona, se registró su experiencia desde uno o todos los instrumentos de los que se hablará más adelante. Desde la observación de la mediadora se registró la experiencia de todas las personas que participaron.

En el caso de Thais, quien concluyó todos los módulos, se registró con tres instrumentos distintos y desde tres perspectivas: ella como participante, yo como mediadora y, con la finalidad de contar con la observación de personas cercanas que conviven de manera regular con ella en el centro, su mamá y su papá, con quienes además vivió su proceso de movilidad.

Los instrumentos de registro fueron los siguientes:

- La bitácora donde registraron sus experiencias las participantes Thais y Noemí.
- Las entrevistas tanto con Thais como con personas cercanas.
- El diario de campo para la observación de la mediadora.

Como guía del contenido a registrarse en los instrumentos y a partir de los objetivos del proyecto, se puso especial enfoque en los siguientes puntos clave:

- Cuáles son las habilidades socioemocionales se están poniendo en práctica.
- A través de qué actividades, situaciones, ejercicios o experiencias están practicando dichas habilidades.
- El rol de la mediadora y la convivencia durante el taller.
- Las transformaciones, beneficios o aportaciones de manera personal y en la convivencia en el centro de acompañamiento.
- Las habilidades creativas que se pusieron en práctica.

5.1 Sistematización de los resultados

Para observar las experiencias y analizar los resultados respecto a las preguntas clave que se plantearon se propuso el proceso en cuatro fases señaladas y desarrolladas por González (2007). A cada uno de los instrumentos de registro se le aplicó por separado ese mismo proceso para finalmente triangular dichos resultados. Las cuatro fases de las que consta el proceso son las siguientes:

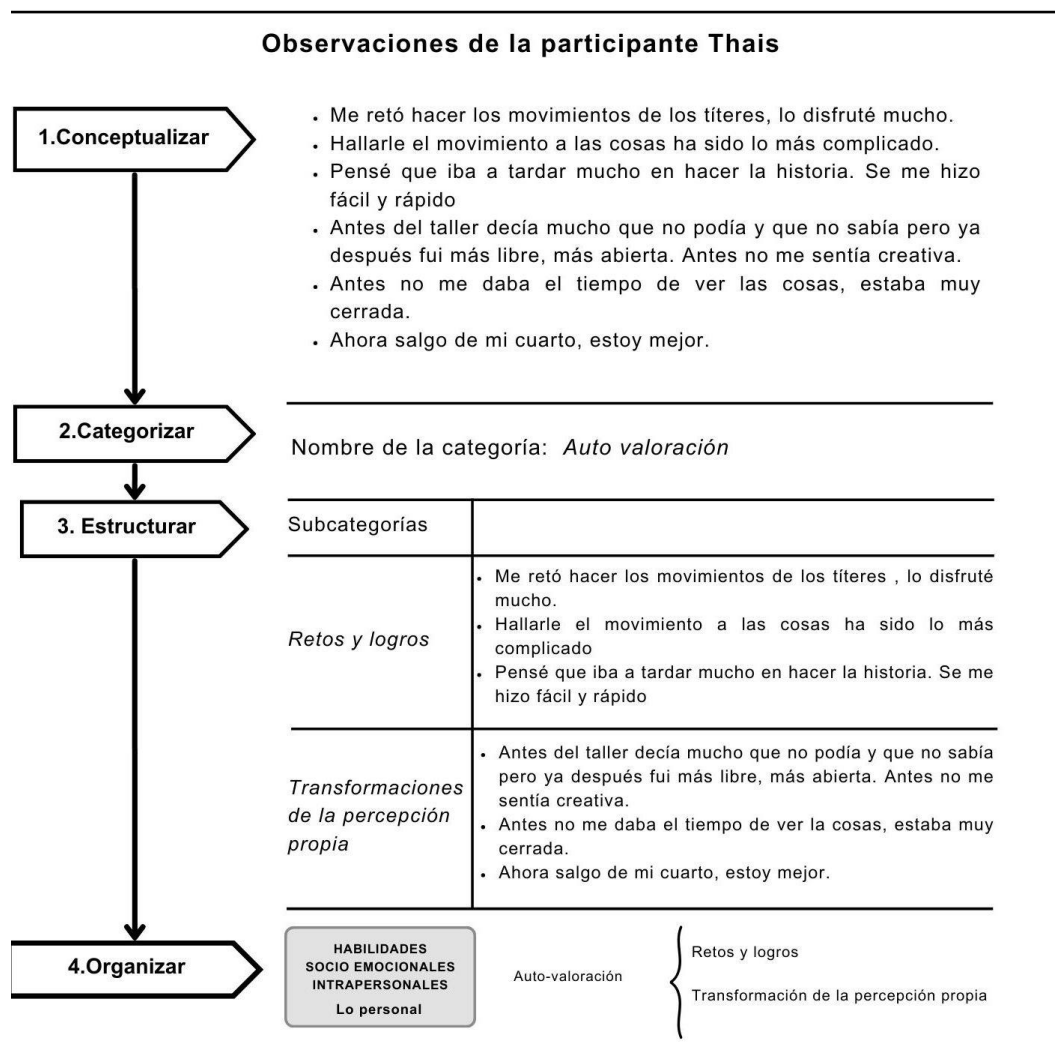
1. **Conceptualización:** se agruparon los registros a partir de identificar conceptos en común.
2. **Categorización:** los conceptos se nombraron a partir de las habilidades socioemocionales y de las habilidades creativas tomando como referencia el marco conceptual.
3. **Organización:** se identificaron las subcategorías en cada una de las categorías encontradas y también se nombraron. En los distintos instrumentos y percepciones algunas categorías y subcategorías coinciden, otras son particulares de cada uno.

4. Estructuración: se realizó un esquema con las categorías y subcategorías para agruparlas en tres grupos: habilidades socioemocionales intrapersonales, habilidades socioemocionales interpersonales y habilidades creativas.

A continuación, se muestra en la siguiente figura un ejemplo de dicho proceso tomando información del registro de la participante Thais a partir de su bitácora. Los esquemas completos de cada uno de los instrumentos y/o participantes se pueden encontrar en el anexo III del documento.

Figura 5

Ejemplo de proceso de sistematización de los resultados

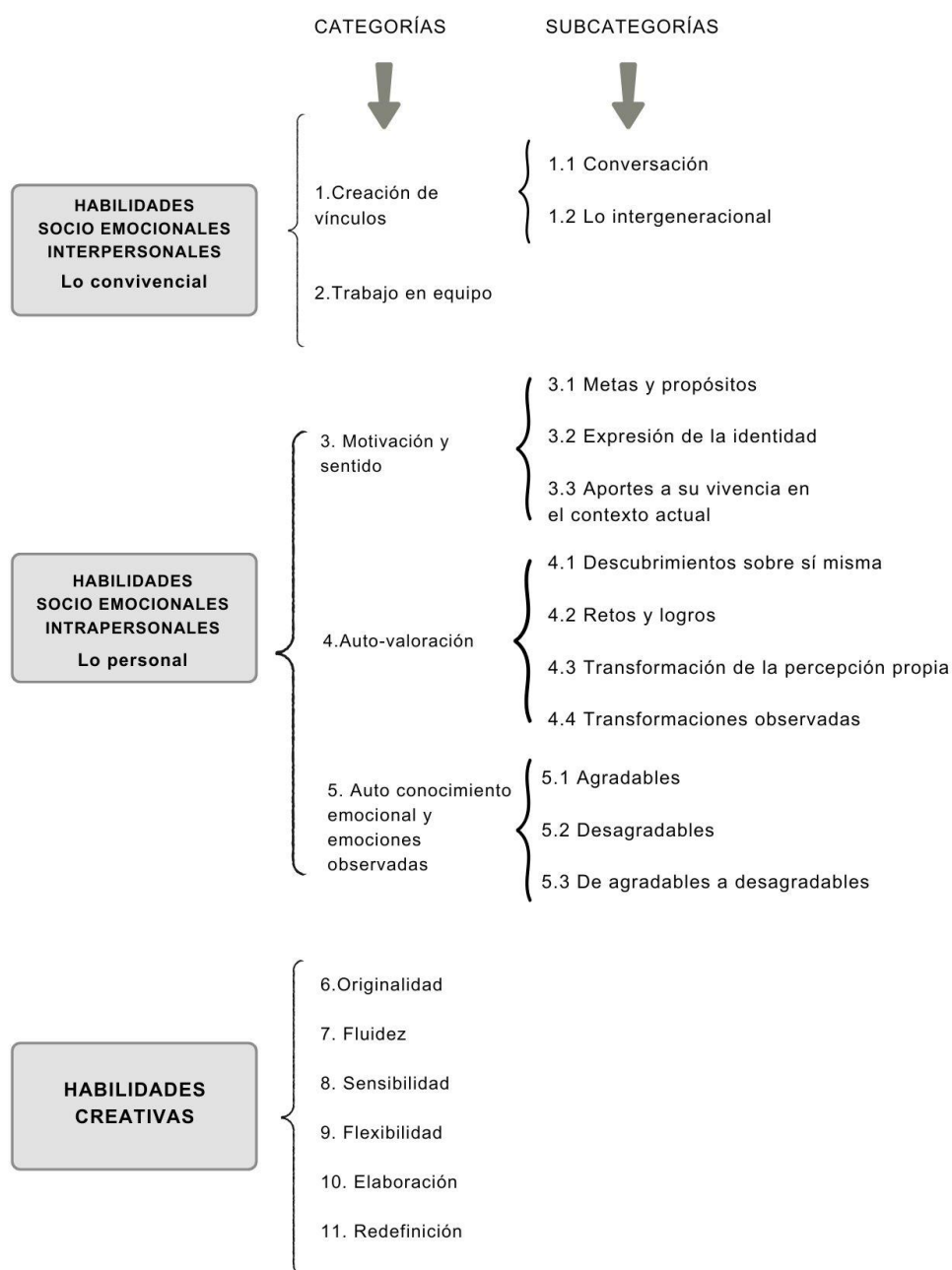


Nota: de autoría propia.

En la siguiente figura se expone la estructuración completa de las categorías y subcategorías en total arrojadas en los distintos instrumentos y desde todos los puntos de vista.

Figura 6

Esquema de la organización de los conceptos arrojados a partir de la sistematización de los resultados



Nota: de autoría propia.

En la siguiente sección se detallarán a partir de cada instrumento las categorías que aparecieron partir de la percepción de cada participante tomando como referencia el esquema anterior.

5.1.1 La bitácora: la percepción de las participantes

El primer instrumento que se planteó fue la bitácora de participante. Se planeó llevar a cabo una por cada sesión, sin embargo, en algunos casos se omitió para dar espacio a la entrevista. La bitácora tuvo la finalidad de recolectar la información referente los puntos de enfoque previamente mencionados desde la perspectiva de las participantes. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué actividad disfrutaste más hacer?
2. ¿Qué emociones sentiste al hacer esa actividad?
3. ¿Qué actividad te retó más o te costó más esfuerzo hacer?
4. ¿Qué emociones sentiste al hacer esa actividad?
5. ¿Identificas otras emociones que viviste durante el taller? ¿Cuáles son?
6. ¿Descubriste algo sobre ti durante el taller?
7. ¿Con quienes compartiste la sesión?
8. ¿Qué emociones viviste durante esas interacciones?
9. ¿Qué descubriste o aprendiste de esas personas?
10. ¿Sentiste que lograste comunicarte con las otras personas durante las actividades?
11. ¿Se generó algún conflicto?
12. ¿Por qué crees que hubo o no hubo conflictos?
13. ¿Se generaron acuerdos durante la sesión? ¿Qué acuerdos fueron?
14. ¿Con qué emociones te vas de esta sesión?

15. ¿Qué actividades te gustaría seguir haciendo en las próximas sesiones?

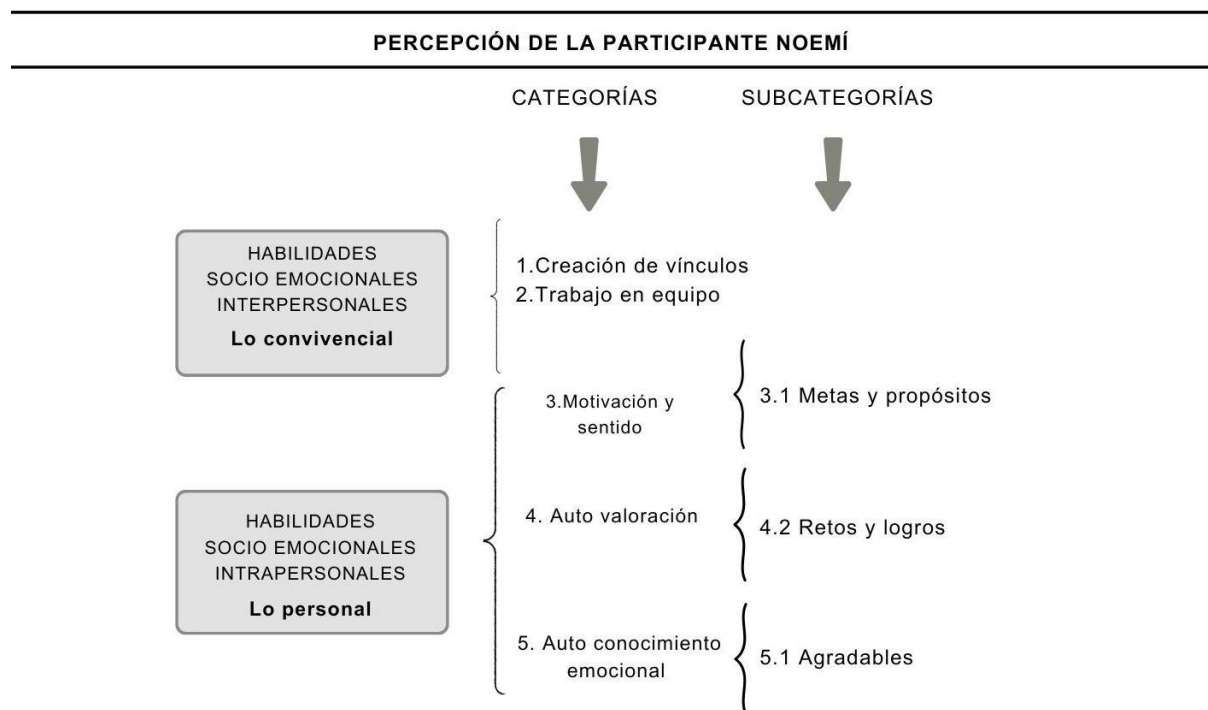
16. Escribe aquí ideas, historias o cosas que te hayan inspirado en la sesión de hoy

La participante Thais realizó diez bitácoras en total, mientras que la participante Noemí llevó a cabo dos.

En las dos bitácoras de Noemí, quien estuvo en el diagnóstico participativo y en dos sesiones del taller, se puede ver que da cuenta de la práctica de las categorías que se muestran en la siguiente figura:

Figura 7

Esquema con los conceptos en la percepción de la participante Noemí



Nota: de autoría propia.

A continuación se explican cada una de las categorías de acuerdo a la percepción de la participante Noemí:

1. La creación de vínculos: En lo convivencial habla de los vínculos creados en las sesiones del taller expresando su deseo de haber tenido más sesiones antes de irse. Expresa sentir un respeto mutuo entre las personas que estamos, debido a que reconocemos y apreciamos nuestras diferencias.

2. La motivación y sentido: Noemí menciona haber percibido logros en sí misma en cuanto a la actividad que consistió en cortar el cartón y armar la estructura de la caja. Esta actividad fue un reto para ella. Menciona que tiene como meta terminar la historia que comenzó a crear ya que le gustó mucho la idea que tuvo para plantear la narración.

3. La autovaloración: en esta categoría, Noemí auto descubre que realmente le gusta mucho inventar historias, siente que le apasiona el arte.

4. El auto conocimiento emocional: dentro de estas señala emociones agradables como felicidad, agradecimiento e inspiración.

Pasando a la siguiente participante, Thais, quien concluyó todos los módulos, se muestra en la figura 8 cada categoría que se encontró en su registro y posteriormente se ahonda en cada una de ellas.

Figura 8

Esquema con los conceptos en la percepción de la participante Thais



Nota: de autoría propia.

1. La creación de vínculos: en lo que respecta a la convivencia, Thais escribe que normalmente se ríe mucho con las demás personas y observa como el participante que llegó al final tiene similitudes con ella en cuanto a frustrarse durante el proceso, pero observa cómo es talentoso y creativo. Agrega que descubrió que comparte gustos e intereses conmigo, la mediadora, y que en muchos momentos dice sentirse ya muy familiarizada.

2. El trabajo en equipo: Habla de las actividades que se hicieron de manera colaborativa, por ejemplo, la búsqueda de materiales como el cartón. Menciona la buena comunicación, los acuerdos que se hacen durante las sesiones. Puntualiza en que no hay conflictos porque se desarrolló la amistad y el cariño.

3. Motivación y sentido: Por una parte, Thais registró en varias bitácoras diferentes metas y propósitos que fueron surgiendo durante las sesiones: su deseo de poder crear una historia con sombras, elaborarla más y completarla. También reconoce como una meta mejorar los movimientos de los títeres de sombra y para ello quiere practicarlos con mayor consistencia. Por otra parte, habla de las aportaciones a su vivencia en el contexto actual, comenta que durante el taller se distrae, se desestresa y se siente emocionada porque aprende algo nuevo.

4. Autovaloración: En esta categoría se encuentran los diversos auto descubrimientos que Thais reconoce, así como los retos y logros que se le fueron presentando durante el taller. Entre los descubrimientos que ella registra están el gozo que siente al crear la historia, al hacer los movimientos de los títeres y al empezar a planear la historia con el sonido, es decir, armar las piezas musicales y audios que acompañarán a la escena. También reconoce que no le gusta narrar con voz, por ello se siente cómoda contando una historia solo con las imágenes. Igualmente menciona que al inicio sintió que no tenía una idea concreta, pero que posteriormente se dio cuenta de que le gusta hacer teatro de sombras y que era más sencillo de lo que imaginaba. Expresa que disfruta mucho platicar durante el taller. En cuanto a los retos, menciona el movimiento de los títeres como algo desafiante, dice que le resultó difícil hacer un títere que se le rompió y tuvo que hacer nuevamente.

5. Autoconocimiento emocional. En esta categoría hay menciones de Thais sobre tres tipos de emoción que percibió en sí misma: agradables, desagradables y aquellas que se transforman de desagradables a agradables. Acerca de emociones agradables ella las describe como relajación, felicidad, entusiasmo, amor y liviandad. Por otro lado, como emociones desagradables, registra que por momentos se sintió frustrada y nerviosa. De las emociones desagradables que se transformaron a agradables habla de la confusión a la alegría, del estrés a la gratificación y de la frustración a la satisfacción cuando lograba hacer algo que al principio le resultaba difícil.

5.1.2 La entrevista proactiva: la percepción de la participante Thais

En un inicio se había planteado únicamente la bitácora para el registro de la percepción de las participantes. Sin embargo, durante las sesiones se observó que la conversación comenzó a tomar un rol importante. La participante Thais comentó en una ocasión, mientras hacía registro de su bitácora, que se expresaba mejor a través de la conversación, ya que sentía que en lo escrito comenzaba a repetir muchas cosas que ya había expresado previamente por lo que a partir de esta experiencia planteamos usar la entrevista como otro instrumento de registro. Se tomó como referencia el concepto de la entrevista proactiva de Simons (2011) en la que se propone que el rol de la mediadora es facilitar la reflexión de manera sencilla, generando una atmósfera de confianza y una escucha activa en la que se facilite la comunicación, permitiendo así el análisis de las prácticas propias de la persona a quien se entrevista con preguntas abiertas y variables que pueden cambiar conforme va sucediendo la misma. Siendo la bitácora un instrumento en el que se hacen las mismas preguntas en cada registro, la entrevista proactiva se consideró una forma ideal de tener una manera de permitir la obtención de información de manera más receptiva a cuestiones que podrían escapar del registro escrito. Las entrevistas no se realizaron con preguntas fijas sino a partir de las cuestiones claves. Se llevaron a cabo dos entrevistas con Thais, la primera a la mitad de las sesiones y la segunda al finalizar el taller.

Primera entrevista con la participante. En la primera entrevista que se realizó se registraron las siguientes categorías y subcategorías:

3. Motivación y sentido: Durante la conversación ella habla de los aportes a su vivencia en el contexto actual, cuenta que estar en el centro de acompañamiento es aburrido para ella porque que todo es muy repetitivo. El hecho de estar haciendo las actividades del taller ha sido muy bonito para ella porque se distrae mucho.

4. Autovaloración: sobre esta categoría Thais habla mucho en la entrevista. Afirma que ha tenido varios retos y logros; por ejemplo, encontrar la forma de hacer el movimiento de los títeres de sombra. También ella expresa que pensaba que se iba a tardar mucho en hacer la

historia, pero al final le resultó fácil. Comparte que no sabía que le gustaba mucho el teatro y descubre que crear la historia fue su parte favorita. También manifiesta transformaciones de la percepción propia, ya que antes pensaba que era torpe, en cambio ahora siente que cuenta con un talento nuevo, ella dice que con el tema de la imaginación se sentía malísima, menciona que cuando tenía que hacer actividades en la escuela que consistían en escribir o crear algo se percibía pésima para hacerlo pero que en el taller se desenvuelve mejor. Finalmente declara que ahora se reconoce como una persona creativa.

5. Autoconocimiento emocional: Durante la entrevista Thais da cuenta de emociones que pasaron de desagradables a agradables. Confiesa que al principio pensó que tendría que actuar en el taller y esa idea no la tenía contenta; sin embargo, cuando descubrió que las actividades no eran propiamente de actuación y que incluso no tendría que hablar para contar la historia se sintió más entusiasmada.

Segunda entrevista con la participante. Cabe destacar que esta se realizó al terminar el taller y concluidas las presentaciones de la caja mágica en el CAMR. Las categorías que se observaron fueron las siguientes:

1. La creación de vínculos. Respecto a estos Thais declara que ayudó mucho encontrar gustos conmigo, la mediadora, ya que eso provocaba más temas de conversación. Menciona que fue interesante compartir con otras personas cuando hubo más participantes en el taller, por la diferencia de personalidades, pero señala que le gustó más tener la atención completa cuando únicamente estaba ella como participante en el taller. En esta entrevista aparece una subcategoría que es la conversación. Thais comparte que había momentos donde no se sentía como una clase porque hablábamos mientras hacíamos algunas actividades. Reconoce que le ayudó mucho que yo le repitiera que sí es creativa, que puede hacer las cosas y que le hablara de las virtudes que observaba en ella.

3. Motivación y sentido: Thais expresa la transformación de la percepción propia que tuvo, hace una comparación entre el antes y el después del taller. Anteriormente no se daba el

tiempo de ver las cosas y estaba muy cerrada, se decía mucho a sí misma que no podía. Posterior al taller es más libre, sus gustos cambiaron, se dio libertad de conocer otras cosas, antes no se sentía creativa y ahora sí, sale más de su cuarto y dice que está mejor. Menciona haberse vuelto más segura y saber qué le gusta y qué no le gusta. Reconoce como parte de sus aprendizajes, hacer títeres, historias, música y presentar una caja mágica. Para concluir la entrevista, habla de lo que ella observa y siente que fueron las aportaciones a su vivencia en el contexto actual. Expresa que es el único espacio en el que siente que se le presta atención especialmente a ella, encuentra positivo que haya clases para personas de su edad, para ella hay mucha diferencia entre los niños y las niñas a pesar de estar cercanos en cuanto a de edad. Siente lo mismo en las actividades con adultos, considera que es mejor hacer actividades en donde solo se permita gente de su edad.

Respecto a presentar la caja, expresa que ella nunca se imaginó haciendo teatro y que después del taller le empezó a gustar. Esto fue una motivación compartir su creación con más personas ya que se imaginó que también podría gustarles. Vuelve a mencionar que el taller la distraía porque no encontraba qué hacer en el CAMR.

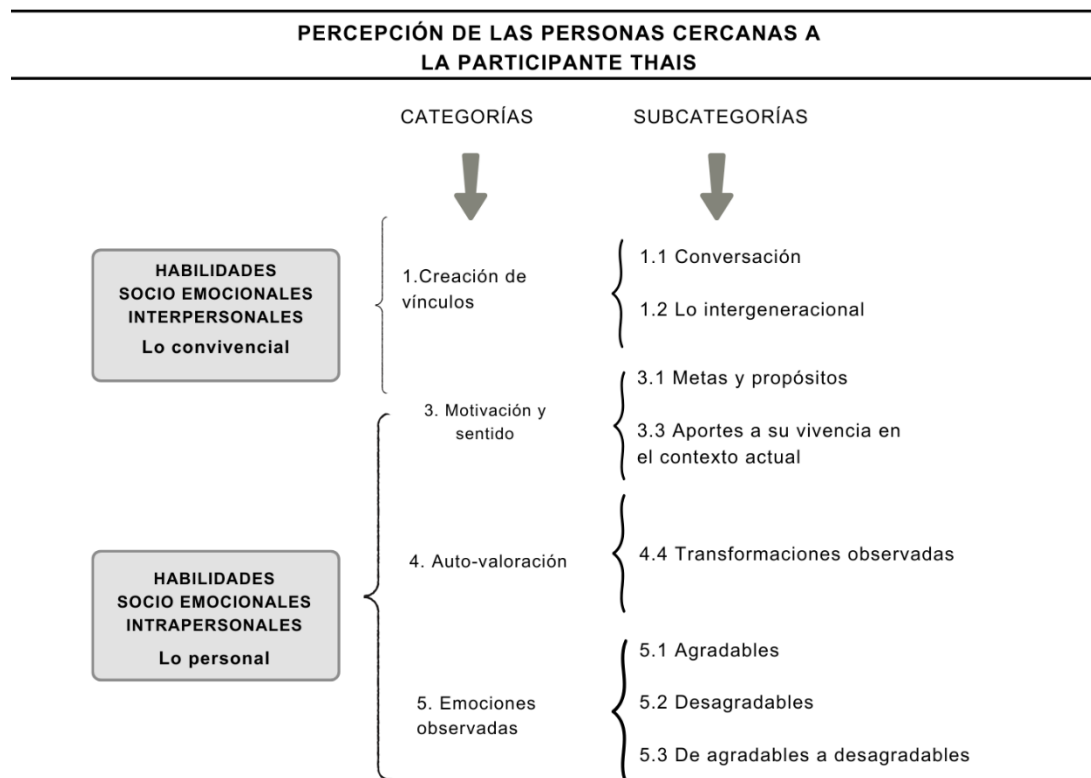
4. Autoconocimiento emocional. Thais expresó durante esta entrevista los sentimientos y emociones que tenía al haber concluido el proceso y haber presentado. Habló de los nervios que sintió al hacer las presentaciones de su caja mágica y observa que eventualmente se transformó en relajación y felicidad. Agrega que fue lindo presentar. Nombra otras emociones como la nostalgia y la tristeza por haber concluido el taller.

5.1.3 Entrevista proactiva: la percepción de personas cercanas a la participante

Se llevó a cabo bajo este mismo modelo, una entrevista a la mamá y al papá de la participante, ya que de esta manera, se buscó observar si el taller transformó la convivencia con personas cercanas a ella en el contexto del centro de acompañamiento. Tanto la mamá como el papá de Thais han conversado anteriormente conmigo y aceptaron con entusiasmo realizar la entrevista. Durante el diálogo se identificaron categorías que se enumeran a continuación:

Figura 9

Esquema con los conceptos en la percepción de la participante Thais



Nota: de autoría propia.

1. Creación de vínculos. La mamá de Thais expresa que observa como algo positivo el que haya conversación con la mediadora cuando están en el taller, a pesar de la diferencia de edad hablan de diversos temas y comparten gustos, puntualiza que eso le da una compañía a Thais. Tanto la mamá como el papá coinciden que el trato que le han dado a Thais en el centro de atención, tanto en el taller de cajas mágicas como las personas voluntarias, ha sido importante para que ella se fuera relajando.

3. Motivación y sentido. El papá menciona que observa la importancia de actividades para los jóvenes en estos espacios precisamente porque coincide con las opiniones que expresa la mamá a cerca de observar a Thais más motivada, consideran que para las y los adolescentes la situación puede ser más difícil. La mamá agrega que el taller le ha dado metas y propósitos,

puesto que la observa terminando un proyecto que empezó a hacer, por lo que el taller le ha aportado una motivación en el contexto en el que se encuentra ahora, comparte que Thais siempre llega a mostrarle entusiasmada lo que hace durante el taller. En cuanto a transformaciones que observan en ella, señalan que la ven más segura y capaz de hacer las cosas. Hablan sobre lo complicado que fue para ellos adaptarse, antes la observaban exhausta e incómoda, sin ganas de hacer nada e incluso la primera semana no quería comer. Después de empezar a convivir con más personas en el centro su estado de ánimo fue mejorando.

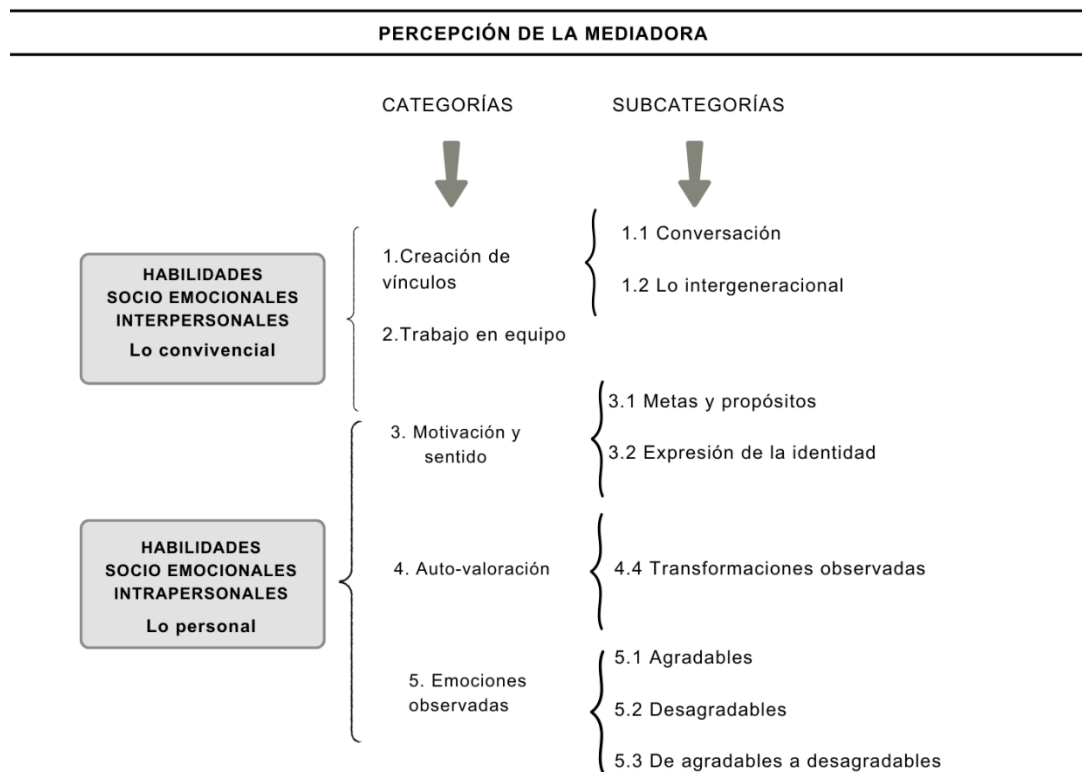
5. Emociones observadas. Durante la conversación la mamá de Thais habla acerca de la transformación de emociones desagradables a agradables que observan en ella. Comparte que está más relajada cuando hay taller de teatro, de manera que cuando llegaron la percibía aburrida y molesta por no tener nada que hacer en el centro, ahora está más positiva.

5.1.4 El Diario de campo: la percepción de la mediadora

Como registro de la experiencia desde el punto de vista de la mediadora, se utilizó como instrumento el diario de campo. Reynaga (1999) señala que el diario de campo posibilita clarificar situaciones y sentimientos que acontecen en torno a la observación e implica la descripción detallada de sucesos que puede permitir profundizar en el contexto delimitado. El formato se hizo de manera libre, tomando como punto de partida los puntos clave, se registró la fecha y el número de sesión. Por tratarse de la observación de la mediadora los resultados se redactaron en primera persona. En este instrumento se observaron en particular las habilidades creativas que fueron puestas en práctica durante el taller. En la siguiente figura se muestra el esquema con dichas categorías.

Figura 10

Esquema con los conceptos en la percepción de la mediadora



Nota: de autoría propia.

A continuación se desarrolla cada una de las categorías presentes en el diario de campo.

Al tratarse del punto de vista de la mediadora se redactaron en primera persona.

1. La creación de vínculos. Percibí que a partir de la tercera sesión juntas Thais y Noemí encontraron cosas en común, no se presentó ningún conflicto entre ambas y se generó confianza para conversar. Noemí se fue del centro casi al inicio de las sesiones, ambas expresaron su deseo de haber tenido más tiempo para seguir en el taller juntas. En las siguientes sesiones que solamente estuve con Thais observé que expresa cada vez más sus emociones, tanto las agradables como las desagradables y comienza poco a poco a hacer más sugerencias respecto a cómo quiere continuar el proceso de creación.

Respecto a la conversación, es una subcategoría que mencioné en varias partes del diario de campo al igual que la participante Thais. Observé que, de manera espontánea, en la tercera sesión, las participantes Thais y Noemí comenzaron a generar conversación mientras estaban haciendo las estructuras de cartón de las cajas mágicas. La actividad consistía en cortar cartón en varias piezas a partir de un modelo para construir la estructura cúbica desarmable de la caja mágica. Durante la actividad Noemí comenzó a contar una experiencia personal y eso generó conversación durante toda la sesión entre las tres.

En sesiones posteriores, cuando solo estábamos Thais y yo, sucedió en varias ocasiones algo similar, la conversación surgía mientras cortábamos las siluetas para los títeres de sombra o cuando pintábamos las figuras. Así encontramos gustos en común y en las últimas sesiones antes de iniciar conversábamos sobre cómo nos había ido en la semana. Respecto a este punto, noté que la diferencia de edad entre nosotras no fue un impedimento para conversar y desarrollar la confianza, lo intergeneracional sucedió de manera fluida, en una ocasión ella expresó que sentía confianza conmigo y le llamaba la atención que, aunque no teníamos la misma edad podíamos platicar y tener temas en común.

Con Luis, el participante que se integró en las últimas sesiones, noté que la confianza se fue generando con mayor lentitud, su acercamiento al taller fue a partir de que Thais lo invitó a participar en las sesiones, lo que facilitó su interés. Por otro lado, él no participó en la muestra de cajas mágicas que se hizo al principio en el centro, ni en el diagnóstico participativo, por lo que poco a poco fue descubriendo de que se trataba el taller. Si bien hubo conversación también con él y encontramos algunos gustos en común, cuando le hablé acerca de registrar el proceso él se mostró desinteresado y no quiso escribir bitácora, por lo que le pedí autorización para registrar desde mi diario de campo su experiencia.

Como mediadora reconocí el aprecio que se fue generando también entre el y las participantes y yo como mediadora. Les compartí emociones que vivía durante el proceso, mis estados anímicos durante la semana previa al taller y gustos e intereses propio. Fue así

como pude notar que se generaba un vínculo que, de manera recíproca, se fortalecía con la convivencia durante cada sesión.

2. El trabajo en equipo. Continuando con lo convivencial, el trabajo en equipo es una categoría que percibí tanto en la interacción entre participantes como conmigo, la mediadora. Entre Thais y Noemí colaboraron para que cada una improvisara su historia con sombras, esto sucedió en la segunda sesión del taller, observé que se comunicaban muy bien aportando ideas y respetando el espacio de creación de cada una.

Durante las sesiones en las que Luis estuvo con Thais, ella le estuvo mostrando los ensayos del espectáculo a Luis y pidiendo su opinión. De igual forma ella lo guió para hacer algunas actividades de la construcción de la caja y los títeres ya que esos módulos Thais ya los había realizado previamente.

En cuanto al trabajo conmigo como mediadora Thais expresó que en ocasiones hacer algo nuevo le frustra o no entiende cómo hacerlo, entonces noté que fluye mejor cuando hacemos la actividad juntas, ya sea mostrándole un ejemplo, haciendo alguna pieza similar de manera simultánea, como un títere por ejemplo o dividiendo los pasos de la actividad entre ambas. También le compartí en varias ocasiones dudas que tenía sobre si la forma en la que iba aconteciendo el taller funcionaba para ella, le pedí su opinión y punto de vista sobre mi forma de mediar y le expresé mis sentimientos de emoción y agradecimiento de estar haciendo el taller con ella, ya que fue la participante que, por sus circunstancias, pudo completar todos los módulos. Le compartí que ha sido esencial su participación constante.

3. Motivación y sentido. Tanto Thais como Noemí se vieron motivadas a aprender a hacer historias en pequeño formato, algo similar sucedió con Luis. Observo que, cuando ven la caja y comprenden que es lo que harán muestran entusiasmo y curiosidad. Thais se propuso terminar su caja antes de irse.

Como un punto particular en esta categoría, observé que el hecho de crear una historia de manera personal permitió que sucediera una expresión de la identidad ya que el tono de

las historias y los personajes eran muy distintos. Noemí creó una historia con reflexión profunda a partir metáforas sobre temas que le interesa mucho dialogar como la tolerancia y la amistad. Thais en cambio hizo una historia a partir de la comedia y de la sencillez, encontró humor en la repetición y en la sorpresa. Luis hizo una historia en donde había buenos y malos con un toque de humor y un tono más caricaturesco.

Otra cuestión que percibí fue que estaban entusiasmados de tener un espacio para ellos que no necesariamente comparten con niños y niñas. Observé entonces que tanto Luis como Noemí viajaban con sus hermanas menores; Noemí particularmente cuidaba de su hermana mientras estaba en el centro y en el caso de Thais comparte habitación con una mamá joven que tiene dos niños pequeños. Tanto Thais como su mamá apoyan a otras mujeres del centro que tienen niños y niñas, ambas lo hacen con mucho gusto. Cuando le pregunté a Thais sobre esto me comentó que disfruta mucho el tiempo con ellos pero que también la hacía falta una actividad en donde no sintiera que tenía que cuidar a alguien.

Un punto importante que mencioné en el diario de campo es el ritmo al que cada participante va realizando las actividades para concretar cada módulo. En ocasiones Thais solamente quería terminar de construir un títere y conversar durante la clase, en otras se proponía concretar alguna actividad porque tenía la intención de crear una escena o la secuencia de movimientos para ver cómo quedaba la historia.

Particularmente con Luis sucedió que, en alguna ocasión quería terminar la actividad pronto porque quería ver un programa de televisión que le gustaba mucho y solamente a esa hora, que coincidía con la hora del taller, estaba disponible el único televisor que hay en el centro, así que él expresaba que eso lo alentaba a terminar la actividad que se había propuesto para el taller ese día. En cuanto acababa la actividad se iba a ver el programa de televisión.

5. Emociones observadas. Durante el taller percibí diversas emociones que se pueden subcategorizar en agradables, desagradables y de agradables a desagradables. Dentro de

las primeras observé a Thais estar cada vez más entusiasmada con la creación de la caja mágica, en ocasiones expresaba al finalizar la sesión que no era tan difícil como lo había pensado al inicio de hacer la actividad, entonces se iba contenta y satisfecha con el resultado. Le emocionaba ir a compartir los resultados de cada sesión con su mamá.

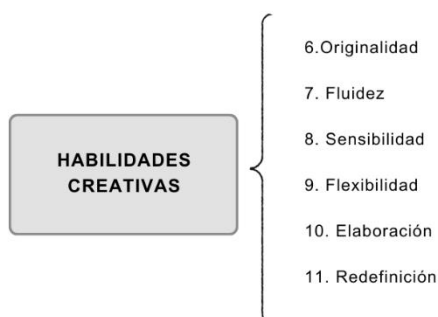
En cuanto a las emociones que fueron de agradables a desagradables pude percibir que, al inicio de la primera sesión del diagnóstico participativo, las tres participantes Thais, Noemí y Kendra, estaban nerviosas; conforme fuimos avanzando en las actividades se fueron mostrando más cómodas e interactuaron con mayor soltura. Particularmente en Thais, observo que se frustra y se molesta al hacer una actividad nueva, una vez que logra encontrar su forma de hacer la actividad se relaja, se muestra feliz y entusiasmada por seguir explorando la actividad. Algo similar sucedió con Luis, en un principio expresó que no es creativo, que se sentía torpe con las manos, pero cuando observó los resultados se entusiasmó y expresó felicidad y satisfacción.

Por otra parte, me percaté de otras emociones que se transforman en Thais cuando hizo la presentación de su caja mágica. Al inicio estaba nerviosa, seria y dudosa. Conforme fue presentando se relajó, se entusiasmó y compartió su experiencia con las personas que fueron a ver su caja mágica. En cuanto a emociones desagradables, percibo que Thais se siente insegura y preocupada al inicio de las sesiones cuando dejamos una actividad para que ella la realice a modo de tarea entre una sesión y otra. Cuando lo hablo con ella dice que es porque no se siente todavía segura de hacerlo sola.

Finalmente, en el diario de campo se registra grupo de categorías que se estructuraron dentro de un tercer grupo: las habilidades creativas. A continuación, se expone en la figura 11 el esquema con las categorías referentes a estas habilidades.

Figura 11

Esquema con los conceptos relacionados a las habilidades creativas



Nota: de autoría propia.

En la siguiente sección se desarrolla cada una de ellas.

6. Fluidez: Noemí puso en práctica esta habilidad al ir contando una historia en el momento de la improvisación con títeres de sombra. Observé que propone ideas, las expresa con emoción en el momento y descubre detalles que desarrolla aplicando una sensibilidad para los detalles. En el caso de Thais se da de manera similar, pero con la imagen, es decir, a partir de los movimientos con los títeres de sombra. Algo similar sucedió con Luis cuando estaba haciendo los movimientos de los títeres por primera vez para construir las escenas con los títeres de sombra.

7. Sensibilidad: noté que Thais practica esta habilidad ya que tiene una idea de forma clara y la lleva a cabo a detalle de manera que suceda como lo había imaginado. De igual forma observé que cuando le muestro un ejemplo del proceso de creación ella imita el proceso en un principio y después se apropia de él con minuciosidad, encontrando sus propias formas de hacerlo. Adquirió también sensibilidad para tomar decisiones respecto a los elementos que funcionaban mejor para su caja mágica, particularmente la música y los sonidos, pero también el tiempo de movimiento, las entradas y salidas de los personajes y las repeticiones cuando se trataba de algo cómico.

8. Flexibilidad y 9. Redefinición: A Thais se le presentaron diversos retos cuando llegamos al módulo de hacer los movimientos de los títeres en secuencia para la escena. Al principio yo

la guiaba para que probara diversas opciones, pero ella de manera gradual fue encontrando la flexibilidad para ajustar todo aquello que fuera necesario para que pudiera ejecutar la escena tomándose el tiempo de observar, repetir y modificar. También durante la presentación resolvió varios problemas que se le presentaron poniendo en práctica la redefinición, haciendo cambios para encontrar soluciones.

10. Originalidad: Thais tuvo dos ideas durante el proceso de ensayos que no estaban en el 'storyboard' de su caja, fueron aportaciones sumamente originales para contar la historia y en congruencia a lo que ella estaba buscando expresar con la imagen y la escena.

11. Elaboración: Noemí planteó completa la historia que quería contar, partiendo de una idea y concretándola durante el módulo de creación de historias. Algo similar sucedió con Luis quien, además de este módulo, logró llevar a cabo las escenas con títeres de sombra partiendo del 'storyboard' que diseñó. Thais materializó su propia idea hasta concretar la caja mágica con todos los elementos para contar la historia y concluyó su proceso haciendo una presentación.

5.2 Resultados

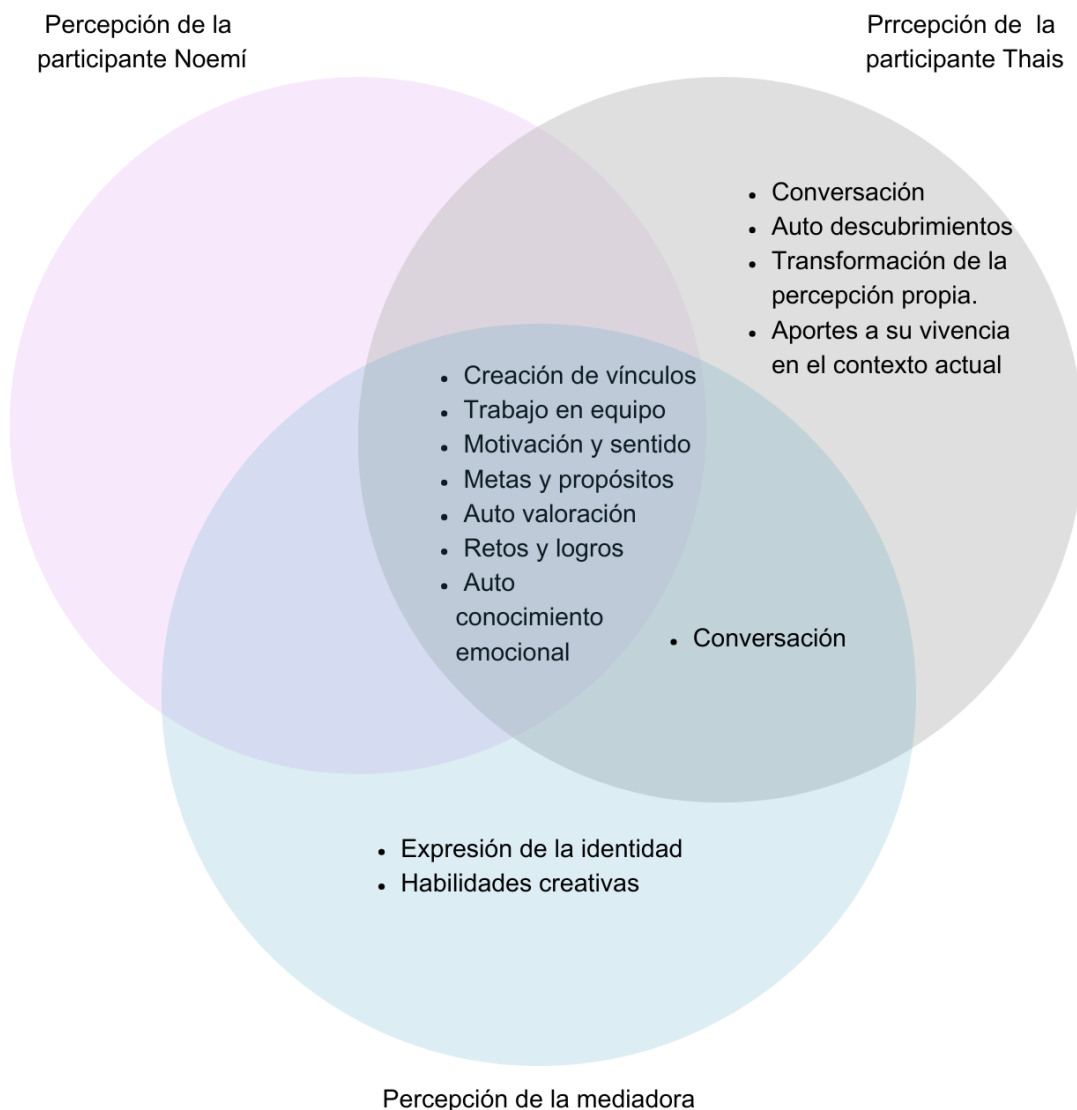
En este apartado se hará un análisis a partir de la triangulación de datos. González (2007) señala que triangular es una estrategia para verificar los resultados del análisis cualitativo que incrementa su validez. A partir de la sistematización de datos previamente realizada, son notables las coincidencias de conceptos entre los distintos instrumentos que se usaron para el registro de las experiencias, así como entre las diferentes perspectivas. De la misma manera se encontraron categorías y subcategorías particulares entre estas y se observó que aunque no fueran los mismos conceptos existieron convergencias entre conceptos.

A continuación, se exponen dos esquemas en los que se agrupan las coincidencias y particularidades. La figura 12 muestra la perspectivas de la participante Noemí, quien estuvo cuatro sesiones, de la participante Thais, quien terminó todos los módulos y de la mediadora.

En este podemos observar que Thais coincide con Noemí en todos los conceptos y se encontraron otros más que fueron particulares de ella.

Figura 12

Esquema con los conceptos en la percepción de la participante Thais



Nota: de autoría propia.

La figura 13, el segundo diagrama, muestra las coincidencias y particularidades entre las percepciones de la participante Thais, sus padres y la mediadora.

Figura 13

Esquema con los conceptos en la percepción de la participante Thais, sus padres y la mediadora.



Nota: de autoría propia.

A continuación, se describirá cada uno de estos conceptos relacionándolos con los objetivos, las problemáticas y el marco conceptual planteados previamente en el presente proyecto.

5.2.1 La creación de vínculos y la convivencia democrática

Tanto en la bitácora de Thais como en la de Noemí se puede observar el reconocimiento de experiencias que tienen que ver con la creación de vínculos como resultado de la convivencia en el taller, como lo son el descubrimiento de temas en común y el aprecio por el tiempo de compartir la creación de historias en grupo. En la bitácora se les preguntó si había habido conflictos y ya sea que sí o que no, se les pidió que explicaran las razones. En ambos casos su respuesta fue que no hubo conflictos ya que existió una sensación de estar familiarizadas, Thais menciona que la construcción de amistad contribuye a que no se genere conflicto. De igual forma, en el diario de campo, como mediadora, mencioné que la generación de confianza surgió de manera progresiva en las primeras sesiones, tanto entre las participantes como conmigo la mediadora. Posteriormente se desarrolla un vínculo conmigo y la participante Thais en las sesiones que solo estuvimos ella y yo. Sucedió también con Luis, el participante que estuvo en las últimas sesiones, aunque de manera más lenta, en el diario de campo menciono que poco a poco se integra a las conversaciones e intercambia ideas y propuestas con Thais.

Dentro de la categoría de lo convivencial es importante hablar sobre la toma de decisiones de manera compartida durante el proceso del taller como un punto que contribuyó a la generación de confianza y la horizontalidad. Esto sucedió tanto en el proceso de creación como en la experiencia de investigación. En las características de la convivencia democrática Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010) mencionan como una de ellas el aprender a participar democráticamente en las decisiones. Esto se puede ver reflejado en el tiempo que cada participante dedicó a cada módulo, cada quien decidió qué módulos hacer y el tiempo que le dedicaban a las actividades, dichas decisiones dependieron del propio ritmo de trabajo creativo de cada persona y de sus circunstancias particulares y se complementaron con las observaciones de la mediadora respecto a cómo se iba construyendo su caja mágica teatral. Así mismo, Thais expresó que sentía que la bitácora ya no le estaba sirviendo para hablar

sobre su experiencia pues observaba que repetía muchas respuestas. Motivo por el cual se incluyeron dos entrevistas como registro.

Con respecto a las habilidades interpersonales, se pueden ver la práctica de la comunicación y la colaboración en las y el participante, así como en la mediadora.

5.2.2 La convivencia y la conversación

La conversación es un concepto que aparece tanto en la bitácora de Thais, como en la segunda entrevista que se realizó. Ella expresa que en varios momentos no sentía que el taller fuera una clase sino un espacio en el que podíamos hablar y compartir. En mi registro del diario de campo, como mediadora, coincido con ella en que las conversaciones provocaban una sensación de más cercanía, observé que gracias a esa dinámica encontramos temas y gustos en común, además se generó confianza entre nosotras. Así mismo la mamá de Thais manifiesta en la entrevista que las conversaciones que ella tiene conmigo como mediadora le dan una compañía especial.

Cómo mediadora, percibí importante una experiencia que se dio en la tercera sesión del taller de manera espontánea. En esa ocasión estuvimos Thais, Noemí y yo llevando a cabo el módulo que correspondía a armar la caja de cartón, por lo que estuvimos tomando medidas y recortando piezas de cartón con las que se armaría el contenedor de la caja mágica para después pegarlas. En ese contexto surgió una conversación de manera espontánea sobre sus vivencias durante el viaje migratorio, expresaron sentimientos, intercambiaron puntos de vista y se hicieron preguntas, es momento fue clave para comprender la importancia de la participación horizontal, la flexibilidad y la construcción de convivencia.

En cuanto a las sesiones con Thais, la conversación era algo que surgía de manera también inusitada. Después de un tiempo se creó una dinámica en la que al inicio de la sesión había un espacio de intercambio de experiencias durante la semana, recomendaciones de temas en común y expresión de estados emocionales de manera recíproca. Durante las sesiones, la conversación espontánea surgía mientras se hacía algún trabajo manual, esto

sucedió de manera recurrente. Con Luis, el participante que se integró algunas sesiones la final, llegó a suceder de la misma manera.

5.2.3 Metas, retos y logros para la auto valoración

Dentro de estos conceptos se resalta la experiencia de Thais, quien observó en sí misma un entusiasmo creciente por terminar de crear su proyecto personal, es decir, su caja mágica teatral. En la bitácora registra de forma continua propósitos que va encontrando en cada sesión: aprender a crear historias con sombras, mejorar la calidad de los movimientos de los títeres, elaborar mejor el relato y continuar practicando.

Es importante agregar que, la presentación de la caja se hizo por iniciativa de la participante. En un momento se planteó como algo opcional, ella decidió cuándo hacerlo y a quiénes invitar. Expresó que convocó a muchas personas con las que había convivido en el centro de acompañamiento porque imaginó que su proyecto podría sorprender a los demás como a ella en cuanto que es una forma de teatro que no se imaginaba. Durante las presentaciones observé que se mostró entusiasmada de compartir su creación y habló con las personas que fueron a verla sobre el proceso, respondió preguntas e interactuó con las y los espectadores. De esto ella da cuenta de igual forma en la segunda entrevista en donde habla de las diversas emociones que le representó el presentar su proyecto.

En la entrevista, su mamá y su papá hablan de momentos en los que Thais llegaba a mostrarles lo que había hecho durante las sesiones y consideraron como un punto positivo el que ella tuviera un objetivo o una meta a la cual llegar durante su tiempo de estancia en el CAMR, mencionaron que la vieron motivada al terminar cada sesión.

Por todo esto se puede afirmar que Thais puso en práctica las habilidades socioemocionales relacionadas a la motivación y el sentido. En CASEL (2003) se definen como la disposición a involucrarse emocionalmente en diversas actividades que se relacionan con la identidad e involucra también a otras habilidades como el tener metas y objetivos que motiven el interés propio y desarrollen el sentido de propósito.

Los otros participantes expresan en menor medida coincidencia en este punto. Noemí comparte haber encontrado el propósito de concretar la historia y su fuerte identificación con la creatividad y arte. Por su parte, Luis encontró formas propias para motivarse a concretar las metas que se le presentaban en cada módulo durante el taller.

5.2.4 Aportes a su vivencia en el contexto actual: el componente Juega

Una coincidencia que hay tanto en la apreciación de la participante Thais como en la de sus padres es la percepción de los beneficios que aportó el taller de creación de cajas mágicas teatrales en concordancia con el contexto en el que se encontraba. La mamá de la Thais comparte durante la entrevista que su ánimo mejoró notablemente a partir tanto de la convivencia con personas del CAMR como en el taller de creación de cajas mágicas teatrales. Ella menciona que antes de eso Thais se mostraba renuente a comer y con enfado ante la falta de actividades en el lugar, posterior al taller la observa con mejor ánimo.

Las percepciones de Thais coinciden con las de su mamá, sobre todo en cuanto a que el taller significó una actividad de entretenimiento y diversión, ya que en ocasiones no encontraba que hacer en el lugar. Menciona que hay muchas actividades con niños y niñas o con adultos pero que son pocos los espacios en donde percibe que tiene la atención durante la actividad así que reconoce como algo positivo el que haya sido una actividad exclusiva para adolescentes. También comparte haberse sentido desestresada después de las sesiones ya que la distraían y le resultaban entretenidas además de sentir que estaba aprendiendo a hacer algo nuevo, particularmente algo que no imaginaba qué podía interesarle.

La opinión respecto al aprecio a espacios especiales para adolescentes también la comparte Noemí, que, aunque no lo registra en su bitácora fue uno de los temas que surgieron en las sesiones en las que se conversó. Ambas coincidieron en que realizaban labores de cuidado con niños y niñas, aunque disfruten hacerlo ambas valoraron espacios en los que había solamente gente de su edad.

En el componente 'Juega' del Modelo educativo para Niños, Niñas y Adolescentes en movilidad humana (Velasco Fuentes y Orozco Torres, 2023) menciona que el propósito principal de las Experiencias de Aprendizaje en el Albergue es lograr la reconexión de los niños, niñas y adolescentes con la curiosidad, la creatividad y la alegría, también busca contribuir a que se motiven a aprender y señala que implica flexibilidad y adaptabilidad de metodologías. Estos principios se aplicaron en la intervención del presente proyecto, los resultados se ven reflejados en los aportes que tanto las participantes como las personas cercanas a una de ellas perciben que se obtuvieron a partir del taller.

5.2.5 Lo intergeneracional: la horizontalidad

En una comunidad de aprendizaje la convivencia se da no solamente entre pares sino de manera intergeneracional, por lo tanto el proceso de aprender es mutuo (Torres, 1997). En el diario de campo registré que en una ocasión Thais expresó justamente esto en una sesión, mencionó que la diferencia de edad no es evidente para ella, que existen gustos e intereses en común entre nosotras. Empatía con ella en que pudimos tener una relación en la que compartimos como nos sentíamos nos colocaron en una relación horizontal sin que la brecha de edad supusiera una barrera, sino un área de oportunidades en cuanto a aportar de manera recíproca nuestras experiencias a partir de nuestras propias visiones resultantes de la etapa de la vida en la que estamos. Ambas pudimos percibir que no existía un rol de consejera o aprendiz ni en las clases ni en las conversaciones sino que se generaba un intercambio mutuo.

En este mismo punto coinciden los padres de Thais que expresan que el acompañamiento que ella siente en el taller no se ve afectado por la diferencia de edad entre nosotras.

5.2.6 El arte como un medio para el autoconocimiento emocional

Tanto Thais como Noemí mencionan en su bitácora varias emociones que ellas percibieron en sí mismas durante el taller. Por un lado, ellas notaron emociones agradables que surgieron durante el taller: relajación, felicidad, emoción, entusiasmo liviandad,

curiosidad, diversión y entretenimiento. Por otro lado, Thais reconoce que sintió inseguridad y confusión con algunas actividades del taller.

En cuanto a Luis, noté que expresaba emoción y satisfacción cuando ve concretada alguna actividad o algún producto de su creación, como el 'storyboard' o los títeres de sombra que construyó. Cuando le pregunté al finalizar las sesiones que emociones percibía en él mismo, dijo que felicidad y en las últimas mencionó el entusiasmo, la emoción y la frustración cuando no logra hacer una actividad desde el primer intento.

Es importante señalar que hacía el final de las sesiones, en la segunda entrevista, Thais expresa emociones más complejas como la nostalgia por terminar el taller o como los nervios que siente por presentar mezclados con la emoción de compartir su caja mágica teatral.

5.2.7 Las habilidades creativas y la transformación de la percepción propia

En el registro de la experiencia, particularmente desde la perspectiva de la participante Thais, se destacan varias habilidades socioemocionales intrapersonales que se ponen en práctica durante el proceso de creación que dan como resultado una transformación de la percepción que tiene de sí misma.

Thais habla sobre transformaciones de emociones desagradables a emociones agradables: de la confusión a la alegría, del estrés a la gratificación y de la frustración al entusiasmo. Estos cambios coinciden con mis observaciones y es notable la manera en la que convergen con momentos en los que se le presentaban retos. En esos momentos percibí que al comienzo se muestra estresada o frustrada, después, durante el proceso se relaja, entonces encuentra soluciones o ideas y al concluir se va entusiasmada, contenta y satisfecha. El reto es algo que manifiesta Thais de manera constante, ella habla a cerca de las dificultades con las que se fue encontrando en el proceso de creación. Menciona, por ejemplo, la construcción de títeres de sombra, en particular una figura muy pequeña que se le rompió en una ocasión. También habla de lo complejo que fue hacer los movimientos la

coreografía detrás de escena que ella debía ejecutar de manera precisa para coincidir con el audio.

El reto creativo fue un punto clave en cuanto a la práctica de habilidades socioemocionales intrapersonales, como la adaptabilidad y el logro y la autovaloración. Cuando se le presentaban actividades que le parecían difíciles en un principio se nota nerviosa o frustrada y conforme avanza en los módulos va encontrando sus propias propuestas para lograr el producto que imaginó. Al principio le hacía sugerencias o preguntas para que ella encontrara las estrategias necesarias, después comenzó a hacerlo ella sola. Esto quiere decir que puso en práctica por un lado la habilidad creativa de la 'Flexibilidad' que es la capacidad de encontrar soluciones o replantear ideas y, por otro lado, la 'Redefinición' con la que es posible llevar a cabo transformaciones de objetos o ideas para darles otros usos. Estas experiencias se relacionan con la habilidad socioemocional conocida como *adaptabilidad y logro* (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) que es la identificación de problemas para proponer, crear y aplicar soluciones e ideas que aporten al cambio y contribuyan a lograr las metas personales y colectivas.

En conjunto, estas vivencias durante el taller dieron como resultado una transformación de la percepción propia. En las entrevistas dialogamos sobre cómo se percibía antes del taller y cómo se percibió después. Antes ella pensaba que no tenía talentos, que no era capaz de crear una historia, comparte que cuando hacía tareas en la escuela que implicaban poner en práctica la creación de algo se le dificultaba mucho y por ello no se consideraba buena en esa área. Particularmente en la última entrevista Thais comparte que se siente más segura y capaz, que se ha dado la oportunidad de salir más de su cuarto, hacer más actividades e interactuar con más personas en el CAMR ya que después del taller se dio la oportunidad de probar más cosas de manera más libre y estar más abierta a nuevas experiencias. Al concluir el taller ella se reconoce como una persona creativa. En este último punto hay una coincidencia con la percepción de sus padres, quienes expresan en la entrevista que aprecian un cambio en Thais, conforme avanzó el proceso del taller la

observaron más segura de sí misma. Como parte de esta transformación se puede hacer notar la práctica de la habilidad socioemocional nombrada *autovaloración* (CASEL, 2003) que tiene que ver con la imagen que se tiene de uno o una misma e incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y las limitaciones con un sentido de confianza.

Otras habilidades creativas que coinciden con la práctica de habilidades creativas es la originalidad. Los autodescubrimientos que la participante expresa sobre sí misma confluyen con momentos en los que la originalidad se practicó durante el taller y sucedió particularmente a través de juegos de improvisación con títeres que se propusieron en el módulo correspondiente a la creación de la historia. La 'Originalidad' se entiende como la capacidad crear con ingenio propuestas que puedan ser novedosas o asociaciones singulares. Thais señala que no se consideraba una persona creativa principalmente para idear historias, ella hace referencia a estas sesiones mencionando que imaginó que sería más difícil pero que al final le resultaban más simples y fáciles. En estas sesiones también descubre la forma en la que más le gusta contar historias a ella en particular, que es a través de la imagen. Lo que quiere decir que también se puso en práctica la expresión de su identidad durante el taller.

Finalmente, la 'Elaboración' es la habilidad creativa para materializar y concretar ideas. La práctica de esta habilidad coincide con la motivación, el sentido y la satisfacción que Thais observa en sí misma al concretar la creación de su caja mágica, tanto en las metas que se iba proponiendo cada sesión como en concretar hasta el final la creación de su caja mágica teatral y la presentación de ésta en el CAMR. En este mismo punto fue evidente la 'Sensibilidad', que es otra habilidad creativa, ya que Thais propuso ideas ya en un el último momento de creación que funcionaron de manera positiva para crear la historia que ella buscaba contar, cuando estas ideas surgían ella se mostraba entusiasmada y en ocasiones sorprendida.

5.3 Análisis y discusión

Para comenzar a abordar el análisis de los resultados de la intervención socioeducativa, es importante resaltar la importancia del diagnóstico participativo. Gracias a este se tomó en cuenta, por un lado, la visión de las personas que coordinan las áreas de acompañamiento psicosocial y educación en el CAMR, por otro lado, la vivencia de cada participante. Así fue posible plantear una metodología del taller y definir los contenidos a partir de la mirada de las y los propios adolescentes. Se generaron acuerdos respecto a los días y a los horarios en los que se llevó a cabo el taller tomando en consideración tanto las dinámicas del albergue, los horarios de comida y diversas actividades y requisitos, como las rutinas que cada participante ya estaba encontrando en el espacio. Esta serie de acuerdos a partir del contexto particular del CAMR son sumamente importantes ya que es un entorno con sus dinámicas particulares. De igual forma, a partir del diagnóstico participativo, se pudo identificar que el diseño modular sería el más conveniente para el taller puesto que tuvo resultados positivos en cuanto a que ningún participante abandonó la actividad, llevaron a cabo los módulos que les fue posible a partir de sus consideraciones y de su tiempo de estancia en el CAMR. Por estas razones se hace énfasis en la importancia del diagnóstico participativo.

Continuando con la implementación, durante esta se pudo comprobar que realizar el taller a partir de una metodología flexible y adaptable, es decir, en módulos, permitió que cada participante planteara sus metas y fuera avanzando en la creación a su propio ritmo creativo, de tal forma que se involucraron activamente en su aprendizaje y el proceso respondiera a las necesidades e intereses particulares de cada persona. Esto también generó y fortaleció los vínculos y la confianza con la mediadora.

En relación con el componente de la mediación artística durante la implementación se constató que el lenguaje teatral elegido fue el adecuado para llevar a cabo la intervención, particularmente la creación de cajas mágicas teatrales permitió que cada participante tuviera un producto personal e hizo posible que cada persona se planteara metas particulares, sin

embargo, este formato también facilitó la existencia de momentos de colaboración; por lo tanto, el formato de caja mágica teatral propició tanto el trabajo personal como el trabajo colaborativo. Así mismo, la caja mágica teatral combina distintos lenguajes artísticos: crear una historia, construir títeres, hacer edición musical y la ejecución en escena lo que permitió que los y las participantes descubrieran y practicaran diversas habilidades creativas y que descubrieran cuales eran de su mayor interés. Por otra parte, el hecho de que se tratase de teatro de objetos provocó que los y las participantes se acercaran con mayor confianza al taller. Existía una idea preconcebida de que el teatro es únicamente actuar lo que puede suponer un miedo a ser expuesto u observado. Por ese mismo motivo fue un acierto hacer una muestra de cajas mágicas teatrales en el lugar de manera previa al diagnóstico participativo para que se acercaran con curiosidad al taller y se interesaran en participar sabiendo de que se trataría.

En cuanto a cuáles fueron las habilidades socioemocionales que se pusieron en práctica, se pudo comprobar que, independientemente a su tiempo de estancia en el taller y a la cantidad de módulos en los que estuvieron, los y las participantes practicaron varias habilidades socioemocionales. Comenzando por la creación de vínculos, puesto que expresaron emociones positivas relacionadas con la convivencia como el gusto por compartir actividades y la confianza con las demás personas. También se encontraron temas e intereses en común y se compartieron espacios de intercambio en cuanto estos. Igualmente las y el participante mencionaron que no hubo conflicto ya que había buena comunicación. Por otro lado, pusieron en práctica la habilidad socioemocional de tener metas y los propósitos. Esto se puede constatar tanto en sus bitácoras como en las conversaciones durante el taller y las entrevistas, expresaron sentirse motivados para llevar a cabo las actividades y cada persona tuvo un interés particular en algún modulo. Así mismo se pudo observar que hubo autodescubrimientos e intereses personales, ya que él y las participantes mostraron interés en módulos de creación particulares y se reconocieron como personas con habilidades creativas. Finalmente, el autoconocimiento emocional fue evidente en cuanto a

la forma en la que fueron nombrando sus emociones durante el proceso creativo, reconocieron tanto emociones agradables como desagradables y dieron cuenta de aquellas que se transformaron de agradables a desagradables.

Las habilidades socioemocionales del autocontrol y la conciencia social fueron las únicas que no se observaron durante el taller en ninguno de los participantes. En cuanto a la primera se considera que no existieron actividades o vivencias que requirieran de la práctica de esta habilidad. En cuanto a la segunda, la conciencia social, es posible que haya sido por la libertad temática que se planteó para las y los participantes, dicha libertad fue importante para poner en práctica las otras habilidades que si surgieron. Por ello se puede afirmar que, siendo congruentes con el contexto de movilidad humana, las habilidades socioemocionales a practicar dependen de los intereses y las particularidades de los y las participantes, así como del periodo de tiempo con el que se cuenta para realizar los módulos del taller.

Ahora bien, un componente clave que influyó para que sucediera la práctica de habilidades socioemocionales fue el acompañamiento, la convivencia intergeneracional entre la mediadora y las y los adolescentes fue crucial. Se pudo observar y comprobar que el acercamiento con ellas y ellos cuestionando la visión adultocéntrica facilitó las dinámicas desde la horizontalidad originando así confianza para que se sintieran cómodas y cómodos. Existió una participación recíproca y de aprecio mutuo independientemente de la edad, así como un reconocimiento a la generación de afecto a partir de la convivencia en el taller.

Pude constatar que trabajar con adolescentes es sumamente enriquecedor, sí es posible convivir a través de las distintas perspectivas que aportan las vivencias desde diferentes experiencias generacionales. Durante todo el proceso de acompañamiento pude cuestionar mis propias dinámicas adultocéntricas. Esto implicó un desafío, ya que por momentos quería imponer, aconsejar o empujar para que se lograran las metas. Ser honesta y abierta respecto a sentimientos y opiniones, así como compartir mis propios procesos de aprendizaje con las y los adolescentes hizo posible establecer relaciones más horizontales, pude observar que fueron adquiriendo confianza para compartir sus puntos de vista y sus

sensaciones gracias a que se estableció una relación de respeto mutuo en el que sus decisiones fueron verdaderamente en colaboración.

Durante la intervención se creó un vínculo que no solamente fue una base esencial para poder llevar a cabo el taller sino también fue importante para mí como mediadora, como artista y como ser humano. Este proceso fue gratificante, debido a que existió una búsqueda constante de proponer a una figura adulta de mediación dispuesta a flexibilizar su rol y a mostrarse vulnerable y abierta. Fue así como surgió el componente de la conversación espontánea como un elemento de encuentro genuino de convivencia. A través de estos intercambios abiertos y fluidos se reforzaron los vínculos y se generó un espacio de acompañamiento sin imposición. Particularmente, como mediadora, aprendí que acompañar un proceso de aprendizaje es estar presente, no solamente para ir haciendo las actividades conforme al ritmo de las y los participantes si no también para percibir aquellos elementos particulares que van surgiendo para entonces aprovecharlos y potenciarlos.

Es importante agregar que la participante que estuvo durante más tiempo en el CAMR y en el taller, pudo profundizar en la práctica de más habilidades intrapersonales que dieron como resultado un cambio en la percepción de sí misma de manera positiva. Tomando en cuenta lo que ella expresa en su bitácora y en las entrevistas, en conjunto con la observación de la mediadora, es posible identificar que el reto creativo fue clave para que sucediera esa transformación ya que significó un proceso mediante el cual pudo confrontar sus propias limitaciones y redescubrir sus capacidades.

Al presentarse un desafío creativo se pueden generar emociones desagradables como la frustración o la inseguridad, no obstante, lejos de ser negativas pueden ser una oportunidad para fortalecer habilidades socioemocionales como la autovaloración o la adaptación. El acto de completar una pieza como lo puede ser un títere, una historia, una escena o una caja mágica teatral transforma la auto percepción, nos permite reconocernos como personas capaces de crear, de adaptarnos, de expresarnos y de aportar algo único al mundo. De ello dan cuenta también personas cercanas a la participante quienes observan

que, a partir del taller, se adaptó como mayor fluidez a contexto del albergue, mejoró su convivencia y su estado anímico.

6.Conclusiones

El presente proyecto tuvo como objetivo principal realizar una intervención socioeducativa llevada a cabo en el marco de la investigación-acción para el acompañamiento de adolescentes en la práctica de sus habilidades socioemocionales en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados FM4 paso libre Dignidad y Justicia en el Camino A.C., que se encuentra en la ciudad de Guadalajara. Dicha intervención se llevó a cabo a través de un taller de creación de cajas mágicas teatrales, puesto que se planteó como uno de sus objetivos hacerlo a partir de la mediación artística. De igual modo se observó cuales habilidades socioemocionales se practicaron y qué fue lo que facilitó esa práctica, finalmente se valoraron los beneficios de la intervención.

El objetivo particular de llevar a cabo un diagnóstico participativo fue posible gracias al acercamiento previo que tuve cómo mediadora porque había trabajado como facilitadora de clases y talleres de manera voluntaria durante más de un año. Gracias a eso pude vivenciar la dinámica en constante cambio del CAMR y convivir tanto con personas que trabajan en las distintas áreas del centro como con personas en situación de movilidad humana, de esa manera fue posible identificar el planteamiento del proyecto y la manera de establecer comunicación con las personas del CAMR. Un ejemplo fue la muestra de cajas mágicas teatrales que se hizo para establecer un primer contacto, es proporcionó un primer acercamiento entre la propuesta y las y los adolescentes. De la misma forma dicha experiencia previa permitió el reconocimiento de la importancia de proponer una metodología participativa, flexiva y adaptable. Por estos motivos se sugiere realizar un acercamiento previo a este tipo de espacios como lo fue en este caso el voluntariado.

La entrevista proactiva fue una herramienta eficaz para corroborar las necesidades de las y los participantes y sus intereses, debido a que fue crucial establecer espacios de intercambio con las áreas de psicología y educación del centro, de forma que se constataron las problemáticas y se establecieron acuerdos que permitieron que la intervención fuera significativa y se llevara a cabo en congruencia con el contexto del CAMR.

El diseño de la intervención posterior al diagnóstico fue un reto debido a que fue necesario planificar tomando en cuenta los constantes cambios que suceden en torno a la situación de movilidad humana. Un hallazgo esencial fue trabajar con la incertidumbre como una oportunidad por eso mismo se pudo comprobar que el diseño modular fue el más adecuado para este contexto. Una planificación adaptable y flexible garantizó que las y el participante tomaran decisiones en cuanto a sus procesos de aprendizaje. Por lo mencionado anteriormente la implementación del modelo fue posible. Por otro parte, las y los participantes se mantuvieron interesados y activos durante las sesiones que ellos decidieron tomar, es así como se corrobora que los elementos de la convivencia democrática y de la comunidad de aprendizaje como lo son la toma de decisiones en conjunto, el aprendizaje intergeneracional y el diálogo son una elementos esenciales para generar espacios que tienden a una relación más horizontal.

Respecto a las habilidades socioemocionales se pudo observar que la creación de vínculos, el establecimiento de metas y propósitos, el autodescubrimiento y la conciencia emocional fueron habilidades que todos los participantes pusieron en práctica independientemente de la cantidad de módulos que realizaron. Mientras que Thais, la participante que completó los diez módulos, además de estas, puso en práctica la autopercepción teniendo una transformación positiva que influyó en su estado emocional y en la convivencia con las personas en el CAMR. En este punto es importante resaltar que la participación en las actividades artísticas en el CAMR pueden significar aportes positivos a sus vivencias personales independientemente del tiempo que las y los adolescentes puedan participar. Se identificó que, esta práctica de habilidades socioemocionales fue posible a partir de la creación de vínculos y de la generación de confianza y de seguridad. Los espacios destinados al diálogo al finalizar la sesión fueron muy importantes, así como la bitácora de los participantes, el diario de campo y las entrevistas. En este sentido las entrevistas con la participante Thais y con las personas cercanas a ella fueron clave para constatar las habilidades que ella pudo practicar estando más tiempo en el taller. Las entrevistas se

hicieron a sugerencia de la participante por lo que es altamente recomendable atender las propuestas de los y las participantes, así como establecer una relación clara de colaboración para que surjan ideas y propuestas desde ambas partes.

La mediación artística fue un componente esencial para que se practicaran dichas habilidades socioemocionales a través de la práctica de las habilidades creativas. Por un lado, el lenguaje elegido fue clave, ya que la creación de cajas mágicas teatrales les permitió explorar diversos lenguajes artísticos relacionados a la representación teatral sin que tuvieran que actuar, es decir, sin exponer directamente el cuerpo, sino que se hizo a través de objetos. Por otro lado, un elemento único que aporta la mediación artística es el reto creativo, un componente que detonó la práctica de diversas habilidades tanto creativas como socioemocionales y que condujo a la transformación de la percepción propia de manera positiva, la creación de algo personal funcionó como medio para el autodescubrimiento de habilidades y capacidades. Estos puntos aunados al hecho de que las cajas mágicas teatrales generaron tanto trabajo individual como colaborativo demuestran la relevancia de la mediación artística.

En cuanto al acompañamiento de adolescencias en contextos de movilidad humana para la práctica de las habilidades sociomocionales se concluye que debe ser honesto, horizontal, adaptable y empático. Como mediador o mediadora es esencial mantener una escucha activa y valorar la conversación como un elemento significativo de la convivencia. Más allá de poner toda la atención y enfocarse en los objetivos de aprendizaje pude percibir que es más importante estar presente en el momento de la actividad para que surja la flexibilidad a partir de la convivencia y el diálogo, así como la guía adecuada para que el proceso sea moldeado por las y los mismos participantes. En ese sentido la búsqueda de la horizontalidad es determinante cuando se trata de crear espacios que acompañen sin imponer sino que lo hagan desde una mirada genuina de construir en colaboración.

Para mí como mediadora el proyecto significó un aprendizaje sumamente importante porque reconozco que yo también practiqué mis habilidades socioemocionales, me enfrenté

a retos y experimenté vínculos que fueron esenciales para mi crecimiento personal. De igual forma comprendí de manera práctica lo que significa crear experiencias de aprendizaje extraordinario y eso transformó mi práctica como mediadora no solamente en el CAMR sino en los distintos espacios en donde acompaño procesos de aprendizaje. Por ese motivo continúo colaborando en el CAMR impartiendo el taller de cajas mágicas para adolescentes comprobando continuamente que estos elementos de acompañamiento crean experiencias congruentes y significativas para las y los adolescentes en movilidad humana. Considero que hay elementos clave en dichas experiencias que pueden aportar igualmente a los contextos de educación ordinaria o formal como lo son el acompañamiento desde la escucha, la flexibilidad, la adaptabilidad; la convivencia desde la participación de las y los adolescentes y la reconexión por el gusto de aprender y desarrollar el propio potencial, así como el constante auto cuestionamiento respecto a las prácticas adultocéntricas.

En lo relativo a los beneficios, la creación de un espacio pensado especialmente para adolescentes en el CAMR fue un aporte significativo. Los y las adolescentes expresaron que experimentaban aburrimiento y falta de motivación en el albergue. Al crear un entorno específicamente diseñado para sus necesidades e intereses, se les proporcionó un lugar seguro y estimulante donde podían expresarse sin las restricciones que pueden implicar los espacios compartidos con niños, niñas o adultos, enfocando la atención en ellos y ellas. Proporcionando, además, un espacio de descanso a las adolescentes que están a cargo del cuidado de niños y niñas. El taller de cajas mágicas brindó un respiro a la rutina del albergue y les dio un propósito, ayudando a combatir el aislamiento, esto se vio reflejado de manera positiva en su convivencia con las demás personas en el entorno del CAMR. Estos resultados a su vez sentaron precedentes para que la comunicación particular con las y los adolescentes fuera más constante en el albergue. Este hecho hace evidente la importancia de diseñar actividades especialmente para las adolescencias independientemente de cuantos adolescentes haya en el centro, demostrando que la cantidad participantes no es sinónimo de éxito sino la calidad de los espacios de acompañamiento que se les brinda.

En conclusión, la intervención socioeducativa con el componente principal de la mediación artística en el Centro de Atención a Migrantes y Refugiados demostró beneficios significativos para las y los adolescentes que residen en el albergue. El taller abrió un espacio para la práctica de habilidades socioemocionales, contribuyendo positivamente a su adaptación que, a su vez, impactó en la convivencia con su entorno. La mediación artística desempeñó un papel fundamental en la intervención socioeducativa ya que la práctica de las habilidades creativas fue fundamental. La experiencia demuestra el potencial del teatro como un medio para el acompañamiento, siendo el arte y la creatividad un recurso que se puede aplicar en espacios de convivencia y atención, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Esto debe suceder a partir de una metodología adaptable y con el acompañamiento de mediador o mediadora que cuestione su propio adultocentrismo, que busque la horizontalidad, la participación democrática y la adaptabilidad.

En conjunto, estos resultados puntualizan la importancia de intervenciones que integren componentes de convivencia, práctica de habilidades socioemocionales y mediación artística con el potencial de replicarse en otros albergues y centros de atención a migrantes y refugiados para seguir generando espacios especialmente diseñados tanto para y con adolescentes en movilidad humana en particular como con adolescentes en general.

Referencias

- Alcalá-López, S. (2015) *El teatro musical como vehículo para desarrollar la competencia social en secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3495>
- Alsina, P., Diaz, M., Giráldez, A. y Ibarretxe, G. (2011) *10 ideas calve. El aprendizaje creativo*. Graó Editorial.
- Alvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. España: Cisspraxis.
- Arias Muñoz, K., De la Peña Padilla, M., González-Araiza, L., Martínez Hernández, I. y Martínez Valencia, P. (Coords.) (2023) *Acompañamiento integral a personas en situación de movilidad humana: Manual de buenas prácticas de FM4 Paso Libre*. Prometeo Editores.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007) Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI*, 10, 61-82, <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Blakemore, S. J. (2018). *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*. Public affairs.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, (2003) Recuperado de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
- Corona, S. y Kaltemeier O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Editorial Gedisa.
- Chapela, L. (2011) *Cuadernos de Salas de Lectura. Las Salas de Lectura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Editorial Octaedro.
- Duarte, C., (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, Volumen 20, 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez, P. (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM: México.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo. Diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- González, L. (2007). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos en Mejía, R. Y Sandoval, S. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica* (p.123-154). Editorial ITESO.
- Gutiérrez Mosqueda, M., Rojas Montañó, S. y Terán Guillén, M. (2019). La enseñanza de habilidades socioemocionales en un grupo de educación primaria. En Enríquez Rosas, R. Y López Sánchez, O. *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos* (p.29-48). ITESO y UNAM.
- Herrera, A. y Soto, A. (2017). *El arte titeril de las cajas mágicas: una propuesta metodológica para la producción de espectáculos dentro de una caja*. Libros de Godot.
- Latorre, A. (2006). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Lorente, D. (Consultor). (2021). *Necesidades de la niñez y adolescencia en movilidad. Diagnóstico cualitativo. Oaxaca y Jalisco 2021*. Fondazione AVSI, Inclusión digna, Dignidad y justicia en el camino A.C. (FM4 Paso libre) y AVSI México A.C.
- Molina, M. (2021). *Programa de Intervención en creatividad: "Re-créate y diviértete"*. [Trabajo Fin de grado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación] Universidad de Jaén.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Motos, T. (2017). Hacer Teatro: Beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3-4, pp. 219-248. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113010.pdf>
- Naveau, P. (2022). La experiencia de jóvenes migrantes no acompañados a través del arte participativo. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública*, 9(1). <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2022.5257>
- Pétry, D. (1988). *El enfoque modular en la enseñanza técnica*. UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile).
- Plascencia González, M., Bueno Fernandes, M.L., Pantevis Suárez, M. y Corvalán, F. (Coordinadores). (2020). *Infancias: contextos de acción y participación*. Universidad Autónoma de Chiapas. Editora Universidad de de Brasilia. Editorial Universidad Surcolombiana y Editorial Universidad Nacional de Rosario.
- Ramos Alcoser, N. Y Suárez Ovando, A. (2023). Enseñanza intercultural: experiencias y retos socioculturales pedagógicas con niños y adolescentes migrantes no acompañados. En García Cupil, R., García Morales, A., Gómez López, E., Priego Brindis, M., Sarao Pedrero, B. y Suárez Ovando A. (Coords.) *Experiencias con*

niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados. Desafíos en los albergues (p.75-93). Editorial MUSA.

Reynaga, S. (1999) *Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo* en Mejía, R. Y Sandoval, S. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica* (p.123-154). Editorial ITESO.

Rousseau, C., Gauthier, M.F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. y Bourassa, D. (2006). *Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. Santé mentale au Québec*, 31(2), 135–152. <https://doi.org/10.7202/014808a>

Scargglioni Garay, P. (2021). *Aplicación de un taller de juegos teatrales para la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescentes en el contexto educativo público* [Tesis para optar por el título profesional de licenciada en teatro, Pontificia Universidad católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19709/SCARGGLIONI_GARAY_PALOMA_Lic.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sedano-Solís, A.S. (2019). *El teatro aplicado como campo interdisciplinario de investigación. Revista Artnodes*. N°23 (p.104-113)

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.

Torres, R.M. (1997). *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Fundación W.K. Kellogg, Buenos Aires. Instituto Fronesis, Ecuador/Argentina.

Velasco Fuentes, M. Y Orozco Torres, M. (2023). *Modelo para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en movilidad humana*. Prometeo Editores, S.A. de C.V.

Woodson, S. E. W. (2015). *Theatre for Youth Third Space: Performance, Democracy, and Community Cultural Development*. Intellect Ltd.

Anexos

Anexo I. Acuerdo de confidencialidad



DIGNIDAD Y JUSTICIA EN EL CAMINO A.C.

CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD - NON DISCLOSURE AGREEMENT "NDA"

CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD, DE AHORA EN ADELANTE "NDA", QUE CELEBRAN POR UNA PARTE "DIGNIDAD Y JUSTICIA EN EL CAMINO A.C." A TRAVÉS DE SU REPRESENTANTE LEGAL, **LUIS ENRIQUE GONZALEZ ARAIZA**, A QUIEN EN LO SUCESIVO SE LE DENOMINARA "LA TITULAR" O "LA PARTE REVELADORA", Y POR LA OTRA PARTE A **DANIELA SARAHÍ CASILLAS CASTELLÓN** EN ADELANTE DENOMINADA COMO "EL RECEPTOR" O "LA PARTE RECEPTORA", AL TENOR DE LAS SIGUIENTES DECLARACIONES Y CLAUSULAS:

DECLARACIONES

I. Declara "LA TITULAR":

1. Que es una persona moral debida y legalmente constituida de conformidad con la legislación mercantil, la cual se identifica con su protocolización de acta constitutiva relativa a la escritura pública número 16,780 dieciséis mil setecientos ochenta, de fecha 14 catorce de julio de 2009 dos mil nueve otorgada ante la fe del Notario Público No. 28 de Zapopan, Jalisco Licenciado Mario Enrique Camarena Obeso.
2. Qué dentro de su objeto social se señala:
 - a) El apoyo a migrantes en México de escasos recursos mediante albergue temporal en el cual se les proporcione alimento, vestido, descanso y aseo personal, una llamada telefónica a sus comunidades de origen o de destino, así como la prestación de servicios médicos, psicológicos, jurídicos y de atención social.
 - f) Participar en congresos, coloquios, seminarios, diplomados y todo tipo de actividades académicas relacionadas con la migración.
3. Que su representante legal, **LUIS ENRIQUE GONZÁLEZ ARAIZA**, cuenta con las facultades necesarias y vigentes para comparecer al presente acto, mismas que a la fecha no le han sido revocadas, ni limitadas en forma alguna, según se desprende de lo señalado en la escritura pública número 17,994 diecisiete mil novecientos noventa y cuatro, de fecha 28 veintiocho de mayo del año 2018 dos mil dieciocho otorgada ante la fe del Notario Público No. 28 de Zapopan, Licenciado Mario Enrique Camarena Obeso, quien cuenta para su identificación con su Cédula Profesional expedida por la Dirección General de Profesiones de número 5973062
4. Que tiene su domicilio para los efectos del presente convenio, en la calle Calderón de la Barca, número 468-A, Código Postal 44130, en el municipio de Guadalajara, Jalisco.
5. Que en virtud de las actividades propias del trabajo y proyectos que lleva a cabo FM4 Paso Libre, existe información que se considera como confidencial entre las partes al tenor de

Centro de Atención a Migrantes y Refugiados:
Calderón de la Barca #468-A Col. Arcos Vallarta Guadalajara, Jal, MX. C.P. 44150
www.fm4pasolibre.org Tel. 33. 33. 300. 306 / 33. 20. 030. 939



DIGNIDAD Y JUSTICIA EN EL CAMINO A.C.

este contrato, como enunciativa más no limitativamente se describe a continuación:

- a. Toda información escrita, gráfica o contenida en medios escritos, electrónicos o electromagnéticos que una parte de este contrato, LA TITULAR, revele o proporcione a la otra parte, EL RECEPTOR, relacionada con el quehacer operativo o cualquier clase de información y documento que se relacionen con las actividades de FM4 Paso Libre o de la asociación civil "Dignidad y Justicia en el Camino", así como los datos personales resguardados por "LA TITULAR".
- b. También es información confidencial para efectos de la presente relación contractual, los proveedores, materiales, materia prima, contactos comerciales, fundadores, benefactores, donantes, cuentas contables y fiscalización que la titular utilice y haga del conocimiento de "EL RECEPTOR", también toda información o conocimiento que se le proporciona u obtenga en el desarrollo de sus actividades relativos a los procesos de procuración de fondos, pagos y convenios con terceros, los que se consideran confidenciales en los términos de este contrato.
- c. También será confidencial toda información incorporada en software de computadoras o incluida en medios de almacenamiento electrónico, así como información contenida en documentos, almacenamiento en nubes digitales o redes, discos ópticos, u otros medios similares a los que se les proporcione acceso, incluyendo aquellos datos o información que la receptora genere en virtud de las actividades y trabajo para la organización o los proyectos de esta.
- d. Toda información revelada en forma o al o escrita por cualquier medio, relativa a la actividad de "LA TITULAR" en relación con la información aquí descrita o aquella que se relacionen con este.

II. Declara "LA RECEPTORA":

1. Que tienen facultades necesarias para celebrar este contrato.
2. Qué **DANIELA SARAHI CASILLAS CASTELLON**, es una persona física, de nacionalidad mexicana y se identifica con credencial para votar número 0601076775798 y sin restricciones para obligarse al tenor de este contrato, del cual comprende y entiende la totalidad de su alcance legal y material, y al cual otorgan su consentimiento sin que medie ningún vicio del consentimiento.
3. "LA RECEPTORA" reconoce que llevará a cabo el taller titulado "Historias en movimiento" Taller de teatro con adolescentes, dentro de las Instalaciones de la organización ubicada en Calderón de la Barca 468-A, Colonia Barrera en Guadalajara, Jalisco.
4. Que derivado de las Declaraciones de "LA TITULAR" y para el desarrollo de los trabajos que tiene encomendados y pactado la organización "Dignidad y Justicia en el Camino A.C.", Asociación Civil con domicilio en Guadalajara, Jalisco, FM4 Paso Libre reconoce el carácter confidencial de la información descrita en las declaraciones de LA TITULAR, y se somete al presente contrato en todo su alcance legal y material.

Centro de Atención a Migrantes y Refugiados:
Calderón de la Barca #468-A Col. Arco3 Vallarta Guadalajara, Jal, MX. C.P. 44150
www.fm4pasolibre.org Tel. 33. 33. 300. 306 / 33. 20. 030. 939



5. Que es deseo y voluntad celebrar y cumplir el presente contrato en los términos y condiciones de este, entendiéndose el alcance legal y material del mismo.

III. Declaran "LAS PARTES":

1. El Objetivo de "Historias en movimiento". Taller de teatro con adolescentes, es crear un espacio para que los y las adolescentes exploren el arte teatral como un medio para expresarse, relajarse, divertirse, aprender y sobre todo acompañarse. La finalidad es crear un grupo de teatro con adolescentes de FM4 que se irá constituyendo conforme se vaya explorando la actividad, los contenidos y formas los irán definiendo los y las asistentes al taller. Se le dará prioridad al proceso e importancia a cualquier resultado sin importar si es en una sesión o en varias sesiones.
2. El espacio para compartir la actividad se realizará en dos sesiones semanales de dos horas los días miércoles y jueves de 17:00 a 19:00 hrs.
3. El taller dará inicio el día 15 de noviembre de 2023 y concluirá el jueves 25 de abril de 2024. Una vez realizadas por ambas partes las declaraciones que preceden conviene en otorgar las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA. DEL MANEJO DE LA INFORMACIÓN.- Toda información descrita en el capítulo de declaraciones número 7 de "LA TITULAR" que reciba u obtenga "LA RECEPTORA" a partir de la fecha de celebración del presente contrato.

SEGUNDA. DIVULGACIÓN CONSENTIDA.- "LA TITULAR" debe autorizar por escrito y previamente a "LA RECEPTORA" en caso de que sea deseo de "LA TITULAR", o necesidad justificada de "LA RECEPTORA" y aprobada por LA TITULAR, la divulgación de toda o parte de la "información confidencial" a un tercero. "LA TITULAR" podrá negar la referida autorización sin expresar causa alguna. Si "LA TITULAR" otorga la autorización escrita DE DIVULGACIÓN firmará con el tercero para tal efecto, un contrato de confidencialidad previamente a que "LA RECEPTORA" le proporcione todo o en parte cualquier "información confidencial" al tercero, para lo cual "LA RECEPTORA" deberá cerciorarse antes de divulgar la "información confidencial" si efectivamente "LA TITULAR" y el tercero firmaron el correspondiente contrato de confidencialidad. "LA TITULAR" podrá autorizar a "LA RECEPTORA" la realización de llamadas y demás medios de contacto con motivo del uso de datos personales mismos que serán consideradas de la misma manera que la información confidencial, tal como se señala previamente y se sujetará al marco general y local de protección de datos personales en posesión de particulares y o de sujetos obligados según corresponda.

TERCERO. RESTRICCIONES.- "LA RECEPTORA" conviene en no celebrar con ninguna persona física o moral, nacional o extranjera, pública o privada, presente o futura, cualquier clase de acuerdo, convenio, contrato, negociación o asumir obligaciones que estén en conflicto con el presente contrato o que deriven o impliquen el incumplimiento de este.

CUARTA. INCORPORACIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN CONFIDENCIAL.- Para todos los efectos legales de este contrato, toda información proporcionada o generada por LA TITULAR, o en

Centro de Atención a Migrantes y Refugiados:
Calderón de la Barca #468-A Col. Arcos Vallarta Guadalajara, Jal, MX. C.P. 44150
www.fm4pasolibre.org Tel. 33. 33. 300. 306 / 33. 20. 030. 939



DIGNIDAD Y JUSTICIA EN EL CAMINO A.C.

su caso por LA RECEPTORA en virtud de la colaboración y trabajo que realice con o para LA TITULAR deberá tratarse como información confidencial, en tanto no existe, por escrito una declaración de LA TITULAR en sentido contrario.

QUINTA. RESPONSABILIDAD E INCUMPLIMIENTO.- En caso de que "LA RECEPTORA" incumpla con las obligaciones a su cargo, previstas en este instrumento, se obliga a responder por su responsabilidad civil en caso de incumplimiento. Además, "LA RECEPTORA" asume y se obliga a responder penalmente por el incumplimiento del presente contrato.

SEXTA. VIGENCIA.- La vigencia del presente contrato será de cinco años contado a partir de la fecha de firma del mismo y podrá renovarse cuantas veces resulte necesario y lo pacten las partes.

SÉPTIMA. INTERPRETACIÓN Y JURISDICCIÓN.- Para la interpretación y cumplimiento de este contrato, así como para la resolución de cualquier controversia relacionada con el mismo las partes convienen que se apliquen las cláusulas de este contrato y las leyes vigentes en el estado de Jalisco y para todo lo relativo al mismo, se someterán a la jurisdicción de las autoridades ministeriales, los juzgados y tribunales de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, sin importar su domicilio presente o futuro.

Leído y firmado conforme a las disposiciones vigentes para la validación de firmas electrónicas, entre las que destacan las disposiciones del Código Civil Federal, su homólogo local en Jalisco y la Ley de Firma Electrónica Certificada para el Estado de Jalisco y sus Municipios que fue en todas sus partes el día 27 de junio de 2022.

"EL TITULAR"

LUIS ENRIQUE GONZÁLEZ ARAIZA
REPRESENTANTE LEGAL
DIGNIDAD Y JUSTICIA EN EL CAMINO, A.C.

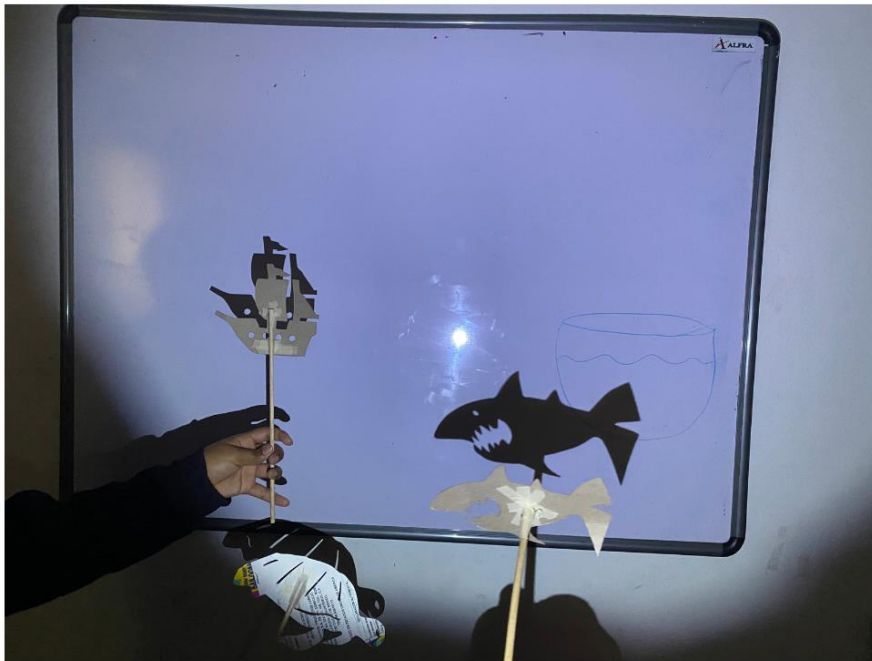
"LA PARTE REVELADORA"

DANIELA SARAHÍ CASILLAS CASTELLÓN
que se presenta con la credencial de elector
número 0601076775798

IDENTIFICACIONES OFICIALES DE LAS PARTES

Centro de Atención a Migrantes y Refugiados:
Calderón de la Barca #468-A Col. Arco Vallarta Guadalajara, Jal, MX. C.P. 44150
www.fm4pasolibre.org Tel. 33. 33. 300. 306 / 33. 20. 030. 939

Anexo II. Fotografías del proceso durante el taller y la presentación de la caja mágica



Nota. Fotografía de autoría propia



Nota. Fotografía de autoría propia



Nota. Fotografía de autoría propia

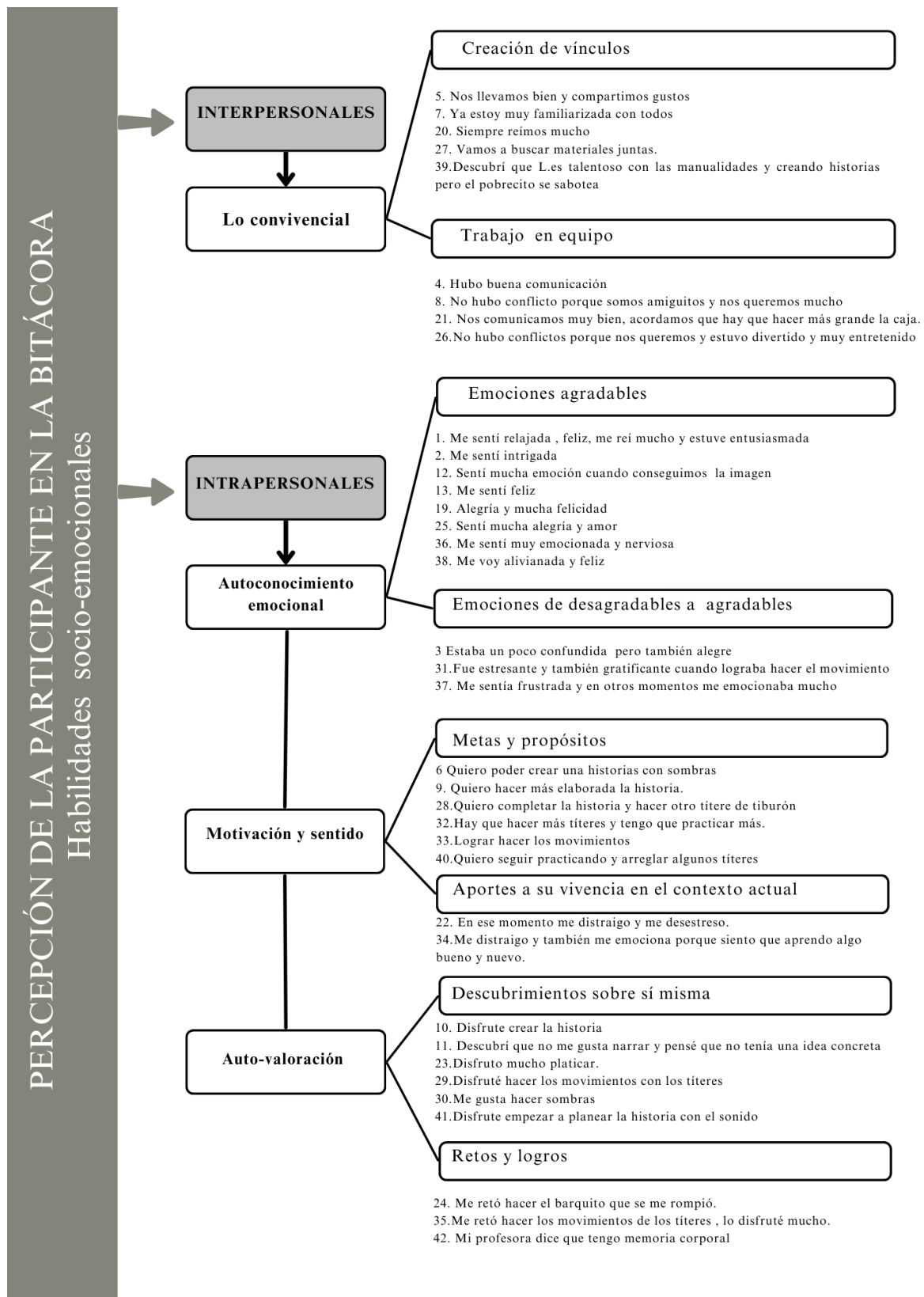


Nota. Fotografía de autoría propia



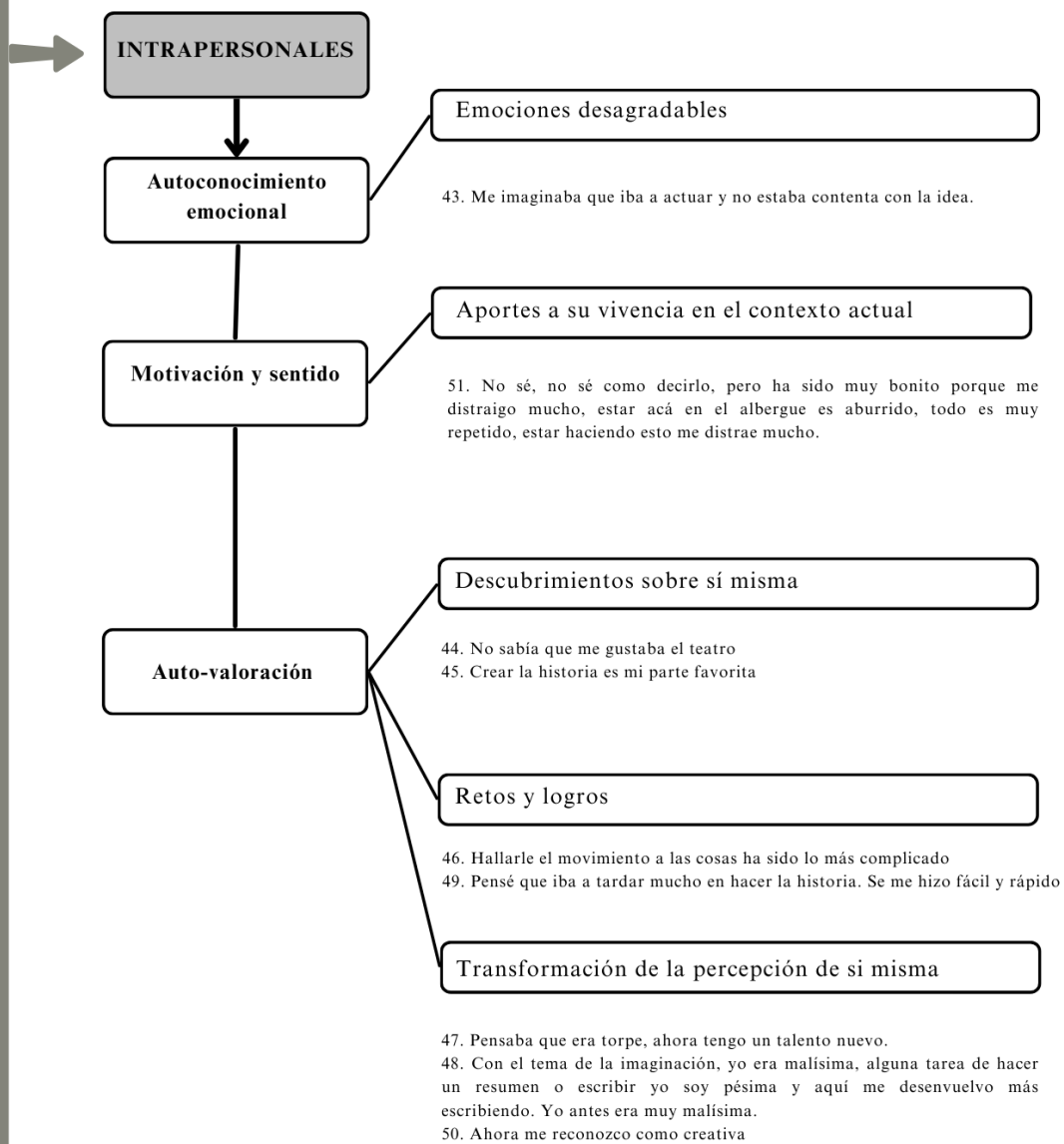
Nota. Fotografía de autoría propia

Anexo III. Esquemas con sistematización de resultados



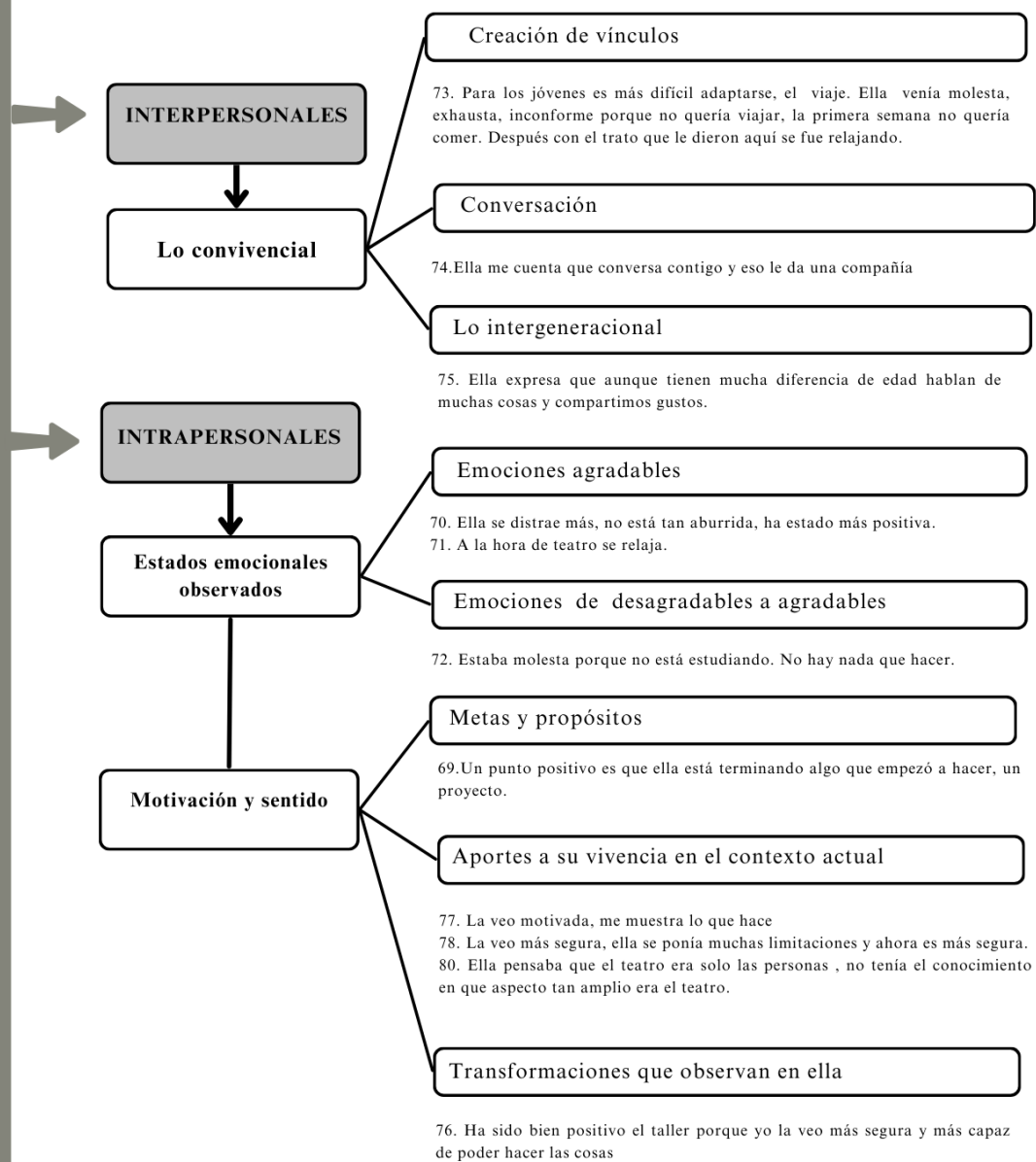
PERCEPCIÓN DE LA PARTICIPANTE EN LA PRIMERA ENTREVISTA

Habilidades socio-emocionales



PERCEPCIÓN DE LA MAMÁ Y EL PAPÁ DE LA PARTICIPANTE EN ENTREVISTA

Habilidades socio-emocionales



PERCEPCIÓN DE LA DOCENTE EN EL DIARIO DE CAMPO

Habilidades socio-emocionales

INTERPERSONALES

Lo convivencial

Creación de vínculos

81. Se sintieron confianza y encontraron tanto diferencias como similitudes, ambas opinaron que eso fue lo que evito el conflicto.
86. T. expresó su deseo de haber pasado más tiempo con N.en el taller. N. dijo que no nos olvidaría y expresó su agradecimiento de habernos conocido y de compartir el arte con nosotras.
103 El hecho de que tenga la confianza para decirme que no pudo hacer las actividades durante las vacaciones y no sentir que tenía la obligación de hacerlo sino se sentía segura me parece un acierto en nuestra relación como participante-acompañante.

Trabajo en equipo

89.T. tiene un poco de temor a hacerlo mal pero descubrimos juntas que es muy observadora, 104. Le pregunté si tuvo que ver con que me hizo falta explicar mejor o hacer más ejemplos con ella, dijo que no se sentía segura simplemente. En la sesión de hoy la acompañé para que hiciera sus dibujos.
111. T. le mostró a L. la importancia de cortar los cartones con mucha precisión y de poner la cinta del lado correcto.
116. Tanto T.como L., construyeron la historia a partir de improvisar con títeres de sombras y luego compartirlo hoy en conjunto los dos detonaron ideas para la micro-historia de L.
124. L. estuvo observando la caja mientras sucedían los ensayos. Ambos se divertieron. Después T. apoyo a L.en la lista de títeres para su historia.

Conversación

82. Mientras cortábamos cartón para las cajas, poco a poco T. comenzó a compartir cómo se sentía en el albergue, sus experiencias durante el viaje. N. intervenía y compartía y compartía también experiencias.
91.La sesión de hoy volvió a abrir oportunidad al diálogo, mientras cortábamos, T. Me habló sobre sus experiencias y preguntó sobre mi trabajo y mi vida personal.Encontramos gustos en común.
96. Observé que hay sesiones en las que viene con más entusiasmo, va a su ritmo, pero siempre llega a platicar cómo estuvo su día y no tiene prisa por acabar al proyecto.
100. Ella comentó que hacer una entrevista en vez de escribir bitácora algunas veces le parecía muy bien porque platicar era algo que hacíamos con mucha confianza.
102 tener alguien con quien platicar y no compartir necesariamente actividades con niños y niñas.
121. T.llega al espacio a contarnos como le fue en el día y cosas que le pasaron en su trabajo. L. y yo escuchamos mientras trabajamos en los cortes de su caja.

Lo intergeneracional

92. Fuyó mucho la comunicación y que se está desarrollando, además de un espacio para la creatividad un espacio para el acompañamiento mutuo y el compartir a pesar de la diferencia de edad.
99. compartió que a pesar de la edad siente que podemos tener una relación de confianza y platicar sobre muchos temas que tenemos en común.

Agradables

90. Se fue contenta con los tiburones y los barcos que hizo, dijo que a pesar de ser pequeños no sentía que fueran difíciles.
95. Expresó que la sesión de hoy fue muy divertida pues ya pudo ver su creación con más forma en la escena y se fue muy satisfecha
98.Pudimos reconocer su sorpresa al ver lo fácil que fue para ella hacer la historia.
110. Vi a T. Entusiasmada de compartir con L. lo que sabía.
117. T.compartió conmigo lo mucho que le emociona ir a mostrar los avances con su mamá, me contó que su mamá lo compartió a su vez con su familia por teléfono
123. T. expresó estar contenta de presentar pero triste porque ya pronto acabaríamos el taller

Desagradables

104. Dijo que no se sentía segura simplemente de hacer los dibujos

De agradables a desagradables

80. Durante los primeros ejercicios estaban nerviosas y tímidas pero conforme avanzamos se fueron mostrando cómodas, se reían entre ellas.
120. Hoy trabajando en el armado de las escenas observo que al inicio se frustra por no llegar a tiempo pero poco a poco al repetir los movimientos y encontrar su forma de hacerlo se relaja
127. Estaba nerviosa pero a la vez emocionada. Durante las presentaciones se fue relajando hasta que se rió con varios espectadores y compartió sus experiencias en el taller.

INTRAPERSONALES

Emociones observadas

