



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**“PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA
CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE
ADOLESCENTES MIGRANTES EN UN ALBERGUE”**

**TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE
ESTUDIO DE CASO**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

PRESENTA:

HENRY ALAN HEREDIA COVIAN

**DIRECTOR (A) DE PROYECTO:
DRA. ANGÉLICA MARÍA FABILA ECHAURI**

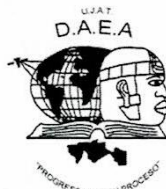
**CO-DIRECTOR (A) DE PROYECTO:
DRA. ROSAURA CASTILLO GUZMÁN**

VILLAHERMOSA, TABASCO; NOVIEMBRE, 2019



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

Villahermosa, Tabasco; a 07 de noviembre de 2019
Ref. DAEA/0738/19

Lic. Maribel Valencia Thompson
Jefe del Departamento de Certificación
y Titulación de Servicios Escolares
Presente

De conformidad con lo establecido en el Artículo 66, inciso b) del Reglamento de Estudios de Posgrado de la UJAT, me permito comunicar a Usted, que la **Dra. Ángelica María Fabila Echaury** directora y la **Dra. Rosaura Castillo Guzmán** codirector, dirigieron y supervisaron el trabajo de Estudio de Caso con el proyecto de intervención denominado **“PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE ADOLESCENTES MIGRANTES EN UN ALBERGUE”**, elaborado por el **C. Henry Alan Heredia Covian**, egresado de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Los miembros del Jurado de Examen Profesional, integrado por los profesores: Dra. Ángela García Morales, Dra. Rosaura Castillo Guzmán, Dra. Ángelica María Fabila Echaury, Dra. Rossana Aranda Roche y Dra. Belém Castillo Castro revisaron y señalaron las notificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que el interesado ya ha llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

ATENTAMENTE

M.A.E.E. THELMA LETICIA RUIZ BECERRA
DIRECTORA

C.C.P. Archivo.
M*TLRB*jfzj*



CARTA AUTORIZACIÓN

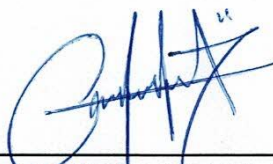
El que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente el Estudio de Caso denominado **“PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE ADOLESCENTES MIGRANTES EN UN ALBERGUE”**, del cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del Estudio de Caso antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación del estudio de caso mencionado y para los fines estipulados en éste documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los seis días del mes de Noviembre del año 2019.

AUTORIZO



EL SUSTENTANTE

LIC. HENRY ALAN HEREDIA COVIAN

MATRÍCULA: 172J19011

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| CAPÍTULO I: ANTECEDENTES | 9 |
| 1.1 MARCO REFERENCIAL..... | 10 |
| 1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 14 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN..... | 17 |
| 1.4 OBJETIVOS | 19 |
| CAPÍTULO II: PERTINENCIA DEL PROYECTO | 20 |
| 2.1 PERTINENCIA SOCIAL..... | 20 |
| 2.2 PERTINENCIA ACADÉMICA..... | 22 |
| CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO..... | 25 |
| 3.1 NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A SUS PRINCIPALES NOCIONES..... | 25 |
| 3.2 DISCRIMINACIÓN ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS..... | 30 |
| 3.3 DISCRIMINACIÓN ÉTNICO – RACIAL..... | 35 |
| CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO..... | 39 |
| 4.1 SUSTENTO METODOLÓGICO..... | 39 |
| 4.2 METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO..... | 41 |
| 4.3 RESULTADOS..... | 53 |
| 4.4 PROBLEMAS IDENTIFICADOS..... | 65 |
| CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 66 |
| 5.1 FUNDAMENTO TEÓRICO..... | 66 |
| 5.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA..... | 70 |
| 5.3 PLAN DE ACCIÓN..... | 73 |
| 5.4 RESULTADOS..... | 95 |
| CAPÍTULO VI: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 101 |
| 6.1 MODELO DE EVALUACIÓN..... | 101 |
| 6.2 METODOLOGÍA..... | 105 |
| 6.3 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN..... | 106 |
| 6.4 RESULTADOS Y ANÁLISIS..... | 109 |
| 6.5 HALLAZGOS..... | 113 |
| CONCLUSIONES..... | 120 |
| REFERENCIAS..... | 123 |
| ANEXOS..... | 127 |

ÍNDICE DE ESQUEMAS

| | |
|---|-----|
| ESQUEMA 1: ORGANIGRAMA DEL ALBERGUE | 47 |
| ESQUEMA 2: MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN..... | 104 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| TABLA 1: FASES DE ATENCIÓN DEL ALBERGUE COLIBRÍ | 45 |
| TABLA 2: DATOS DE LOS INFORMANTES DEL DIAGNÓSTICO..... | 50 |
| TABLA 3: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS..... | 53 |
| TABLA 4: PROBLEMÁTICAS Y DIMENSIONES DE INTERVENCIÓN..... | 71 |
| TABLA 5: FASES DE INTERVENCIÓN | 73 |
| TABLA 6: PLAN DE ACCIÓN..... | 75 |
| TABLA 7: PLANEACIÓN DE LA ETAPA PLÁTICA DE SENSIBILIZACIÓN..... | 83 |
| TABLA 8: PLANEACIÓN DE LA ETAPA AUTOCONCEPTO E IDENTIDAD CULTURAL..... | 85 |
| TABLA 9: PLANEACIÓN DE LA ETAPA ENCUENTRO CULTURAL..... | 90 |
| TABLA 10: PLANEACIÓN DE LA ETAPA PREVENCIÓN Y MEDIACIÓN DE CONFLICTOS..... | 93 |
| TABLA 11: RESULTADOS DE LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA..... | 95 |
| TABLA 12: LÍNEAS GENERALES DEL MODELO DE EVALUACIÓN..... | 106 |
| TABLA 13: MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA..... | 107 |
| TABLA 14: MATRIZ DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN..... | 109 |

DEDICATORIA

*A ustedes, quienes me permitieron redescubrir mi mundo
a partir de descubrir el suyo.*

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

INTRODUCCIÓN

La migración es un fenómeno que en la actualidad se ha convertido en un punto de debate político y social de mucha presencia en la esfera pública de nuestro país y el mundo. Esto sucede debido al gran impacto que los flujos migratorios tienen en los procesos económicos y culturales de los países por donde transitan, y aquellos a donde llegan, aunque también obedece a intereses particulares de corte estrictamente político. Sin embargo, el propósito de éste proyecto es ubicar el fenómeno a un nivel que quizá estamos ignorando, el carácter humano de su naturaleza.

Particularmente, el foco de estudio se encuentra en la población migrante que llega a México desde diversos países de Centroamérica en condiciones de mayor vulnerabilidad, estos son los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados. La atención a esta población a través de las políticas públicas se ha materializado en gran medida en la deportación y el acceso a sistemas de asistencia como los albergues, brindando servicios evidentemente muy distintos.

El caso del Albergue Colibrí es un ejemplo de atención integral que debiese ser el modelo a seguir por parte de las autoridades pertinentes, ya que se trata de un albergue de puertas abiertas, es decir, se atiende a los niños, niñas y adolescentes migrantes de forma holística, otorgando no sólo un techo, sino también atención educativa, psicológica, médica y legal, vinculando además su desarrollo con la comunidad de acogida.

Sin embargo, debido a las características particulares de los chicos que el albergue atiende, las necesidades y problemáticas en relación con su sano desarrollo tienden a presentarse de forma habitual. Una de estas problemáticas que se identificaron en el albergue fue la presencia de dinámicas de interacción enmarcadas en un entorno de conflicto constante entre los propios chicos que cohabitaban en el albergue. Ello propiciado por constantes choques culturales y actos discriminatorios. Debido a esta situación, se construyó el presente Proyecto de Intervención que buscó mejorar la convivencia entre los adolescentes migrantes a través de la introducción de un enfoque

de interculturalidad que propició el diálogo, el intercambio cultural, el aprendizaje mutuo y el fortalecimiento de lazos interpersonales.

El Proyecto de Intervención para la Convivencia Intercultural de Adolescentes Migrantes emerge de la necesidad educativa detectada en otra área de la sociedad como el Albergue colibrí, pero que de igual forma representa un espacio muy importante en dónde intervenir para seguir construyendo mejores condiciones de desarrollo. Es una oportunidad como docente de convertir la figura de agente de transformación social en una realidad más allá de los discursos que se plantean a nivel político.

En materia estructural el presente trabajo está conformado por 6 capítulos que comprenden desde la revisión de los antecedentes hasta la descripción de la problemática, su estudio a partir de un diagnóstico, el diseño y aplicación de un programa de intervención y su respectiva evaluación. A partir de su lectura se empieza un recorrido que permite reconocer la problemática central del proyecto de intervención y la población dentro de la cual está enmarcada, para poder comprender las condiciones tan peculiares que son parte los niños, niñas y adolescentes migrantes del albergue colibrí, así como la construcción del programa de intervención que tuvo como finalidad mejorar la convivencia entre los chicos y prevenir la presencia conflictos culturales y actos discriminatorios en sus relaciones. A continuación, se describe a detalle cada capítulo.

En el primer capítulo, titulado Antecedentes, se busca realizar una revisión bibliográfica y referencial que permita situar al fenómeno migratorio de los niños, niñas y adolescentes migrantes y su relación con los albergues dentro de la literatura académica y las políticas públicas desplegadas en los últimos años con motivo de su atención social. De igual manera, se realiza el planteamiento de la problemática en relación a las necesidades identificadas dentro del Albergue Colibrí en un primer acercamiento, se plasma la justificación del proyecto y los objetivos que se buscan alcanzar.

La Pertinencia del proyecto, explica desde 2 niveles de impacto la oportunidad que éste trabajo brinda en materia de intervención. El primero, a nivel social y, el segundo, a nivel académico. En éste capítulo II se busca destacar la relevancia que el proyecto tiene socialmente como una herramienta de transformación de la realidad. Además de vincular

su alcance con la importancia académica de estudios e intervenciones de ésta naturaleza.

El Marco teórico es el eje del capítulo III, en éste apartado del proyecto se intenta dilucidar de manera concisa la noción teórica de niños, niñas y adolescentes migrantes como fenómeno específico de estudio, esto con la finalidad de comprender la población tan particular con la que se trabajó en la intervención. Además, se hace un recorrido teórico por las principales nociones de discriminación y específicamente la discriminación étnica, problemática presente en el contexto de interacción entre los adolescentes migrantes al interior del albergue.

Con la finalidad de describir el proceso de diagnóstico que se realizó en el Albergue Colibrí, se presenta el capítulo IV, bajo la perspectiva del enfoque de investigación cualitativa, específicamente con el método de la investigación-acción. Se describe el diseño metodológico contemplando el tipo de muestreo por conveniencia, considerando criterios de accesibilidad, proximidad y representatividad en los 4 informantes que resultaron seleccionados. La recolección de la información se dio a través de dos técnicas de investigación: la observación participante y la entrevista semiestructurada, cuyo registro se realizó en un diario de campo y un guion de entrevista, respectivamente. Por último, se detalla el procedimiento empleado durante ésta fase y los resultados obtenidos en relación con los ejes problemáticos identificados.

La Propuesta de Intervención es el centro del capítulo V del proyecto, dentro del cual se describe a detalle la relación entre los ejes problemáticos identificados en el diagnóstico y los ejes de atención que se pretenden trabajar con la propuesta de intervención. Se presenta el Programa en su conjunto, con la planeación, diseño e implementación del mismo. De igual manera se reconocen algunos de los contratiempos y logros alcanzados durante la fase de implementación, haciendo hincapié en el trabajo directo con los adolescentes migrantes y los resultados preliminares de todo el proceso.

Para concluir, el capítulo VI titulado Evaluación de la Propuesta de Intervención, consiste en el entramado que logra vincular cada aspecto del proyecto desde sus orígenes y objetivos con el impacto y resultados obtenidos. En éste último capítulo del proyecto, se

describe la fase de evaluación desde su planeación, hasta su diseño e implementación. Se detalla también el modelo de evaluación construido específicamente para valorar 3 aspectos del programa de intervención, su congruencia interna, el proceso de implementación y el impacto sobre la problemática atendida. Se culmina el capítulo con los resultados obtenidos y la descripción de los principales hallazgos encontrados como última parte del proyecto.

Finalmente, se realiza desde una perspectiva más amplia una serie de reflexiones en torno al impacto general del proyecto sobre la realidad en la que se intervino y, sobre todo, la importancia del enfoque intercultural como medio de transformación de problemáticas como la discriminación y el conflicto cultural presentes no sólo en el albergue en donde se desarrolló el proyecto, sino en la sociedad en la que vivimos y compartimos una diversidad enorme de situaciones, intereses y experiencias.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

Dentro de la literatura académica que abarca el fenómeno de la migración, es evidente el aumento representativo de estudios que desde diversos ángulos y enfoques buscan acercarse a los flujos migratorios, las dinámicas de tránsito y permanencia, las políticas migratorias y los derechos humanos para la protección de la niñez migrante. Sin embargo, el contexto particular de los albergues que atienden a la población infantil y adolescente migrante en territorio mexicano, ha sido poco explorado.

Prueba de ello es la existencia de múltiples investigaciones que han posado su mirada en otros aspectos de la migración, indudablemente de cuantiosa importancia, pero que quizá han dejado de lado aquellos otros escenarios en donde la condición migrante y el migrante como tal, vive, se desarrolla e interactúa con un medio desconocido y de igual manera, con otros migrantes, como en los albergues y centros de asistencia social.

En este sentido, Casillas (2001) estudia desde un enfoque sociológico los flujos migratorios de centroamericanos por la frontera sur y los peligros a los que se enfrentan durante su recorrido y permanencia por el territorio mexicano. Habla someramente sobre los albergues para migrantes, pero desde una posición de centros donde se vinculan actos delictivos.

Por otra parte, Rodríguez (2012), aborda el estudio de la migración infantil desde un enfoque de derechos humanos, partiendo de una revisión sobre las políticas y legislaciones en materia de protección de los menores migrantes.

En este tenor de los derechos humanos, González (2009), realiza un diagnóstico general de los flujos migratorios de niños y adolescentes migrantes centroamericanos no acompañados y sus implicaciones más visibles en materia de derechos humanos, hace una revisión de las respuestas internacionales y nacionales a este fenómeno y finalmente ofrece una serie de propuestas legislativas y de políticas públicas para contribuir a la protección de los derechos de los niños. De igual manera, Caballeros (2011) estudia descriptivamente el fenómeno de los niños y adolescentes migrantes no acompañados desde un enfoque de protección a sus derechos humanos.

Pese al interés que representan los fenómenos migratorios, es evidente el vacío académico que existe en la generación de conocimientos referente a la atención que se les brinda a los niños y adolescentes migrantes en los albergues y centros de asistencia social, mucho menos se han explorado escenarios en donde se generan actos de discriminación entre los propios migrantes al interior de los albergues, y tampoco se han realizado proyectos de intervención que aporten justamente desde lo socioeducativo a la disminución de estos fenómenos discriminatorios y al desarrollo de los NNA. Hay aquí pues, una problemática que no ha sido atendida desde lo estudios académicos y una oportunidad de generar líneas de investigación en ese sentido.

1.1 MARCO REFERENCIAL

El fenómeno de la migración tanto en México como Centroamérica, ha sufrido cambios importantes debido a las condiciones sociales y políticas que se enfrentan en la frontera Norte. México ha pasado de ser un país de tránsito que geográficamente significaba sólo un paso para los migrantes centroamericanos que buscaban cruzar a los Estados Unidos, a ser un país de destino y permanencia. Para contextualizar esta situación, cabe resaltar que según datos del Instituto Nacional de Migración (INM, 2017) en promedio unos 30 mil migrantes al mes cruzan por la frontera sur, mayormente transitando por los estados de Chiapas y Tabasco.

En este tenor, Tabasco se ha convertido en la actualidad en un puente migratorio entre Centroamérica y México, un puente con más afluencia que nunca. Las razones son muy variadas, vislumbrar esta problemática es coincidir con su naturaleza multifactorial: desigualdad, inequidad, pobreza extrema, falta de oportunidades y un clima de violencia desmedida, son algunas de las causas que miles de voces silenciosas murmuran al abandonar sus países de origen, muchos con el sueño de mayores oportunidades en los Estados Unidos o en México, otros, huyendo de situaciones de violencia extrema o persecución por parte de pandillas, la mayoría, simplemente buscando una salida.

Quizá lo más delicado de esta situación, es que cada vez más esos migrantes son niñas, niños y adolescentes que, en gran medida, cruzan la frontera sur sin la compañía de un adulto y en total vulnerabilidad. Según cifras de la Unidad Política Migratoria (UPM, 2017),

en los últimos 5 años el arribo de niños y adolescentes migrantes no acompañados (NNyA) provenientes de Centroamérica aumentó en un 344%, alcanzando una cifra de 2355 menores que fueron presentados ante la unidad migratoria en ese último año. El escenario es aún más sombrío cuando se amplía la mirada y se observan cada vez más en las calles y en los semáforos a menores migrantes en una situación de total abandono y desprotección.

En un estudio a niños y adolescentes migrantes no acompañados realizado por el ACNUR (2014), los resultados arrojaron que entre las causas principales por las que habían abandonado sus países de origen se encontraba con un 45% la violencia social, con 36% la explotación y tráfico de personas y, con un 19%, la violencia familiar.

Ante la necesidad apremiante de atender el fenómeno de la migración, el Estado mexicano ha promovido diversas políticas públicas que nos permiten vislumbrar el acercamiento que se ha hecho desde lo político y social a esta problemática. Dentro de estas acciones se pueden resaltar, por ejemplo, la reforma Constitucional de Derechos Humanos (DOF, 2011), en donde se establece el firme compromiso del Estado por hacer valer los derechos de toda niña, niño y adolescente, incluidos aquellos en condición de migrantes, independientemente de su nacionalidad.

Al respecto, el Artículo 4º de la Constitución mexicana menciona que:

“En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez”. (DOF, 2011).

En ese mismo sentido, también en 2011 se promulgó la Ley de Migración, la cual entre otras cosas se rigió desde un inicio por dos ejes, el primero vinculado con el compromiso del Estado por brindar protección en plena convergencia con el interés superior de la niña, niño y adolescente migrante no acompañado y, el segundo, la canalización de éste a albergues y centros de asistencia social del DIF para su atención y cuidado integral de acuerdo a las leyes y los derechos humanos.

De igual manera, en 2014 se promulga la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA). La cual en primera instancia significa un cambio de perspectiva en cuanto a la contemplación de la figura del niño y el adolescente dentro del marco legal, ya que “se deja atrás la visión de niñas, niños y adolescentes como objetos de protección y se les reconoce como sujetos de derechos” (IIDH, 2016, p. 36). Además, se establecen principios rectores como la igualdad sustantiva, la no discriminación, la inclusión, la interculturalidad, el acceso a una vida libre de violencia y el principio pro persona.

Aunado a las legislaciones, se han promovido políticas públicas como el Plan Especial de Migración contenido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2013), dentro del cual se contemplaba integrar dentro de las acciones de desarrollo del país estrategias que permitieran la atención y protección de los migrantes y en especial de la población menor de edad.

1.1.1 ALBERGUES PARA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

Una de las políticas migrantes más importantes en torno a la atención de las niñas, niños y adolescentes ha sido el establecimiento de albergues y centros de asistencia social. Ejemplo de ello es la Red de Albergues para la Atención de Niñas, Niños y Adolescentes en Tránsito, creada en 1996 como iniciativa del DIF en colaboración con UNICEF y que en 2015, según cifras del DIF, llegó a integrarse por 50 establecimientos, entre módulos fronterizos (10), módulos en estaciones migratorias (4) y albergues temporales (36), de los cuales sólo 32 reciben exclusivamente a niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados. Cabe resaltar que esta Red está integrada por establecimientos de todo el país, de los cuales sólo 19 pertenecen al sur y son los que reciben la mayor población centroamericana, localizados principalmente en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Tabasco. Alrededor de unos 17330 NNyA fueron atendidos en 2015, provenientes principalmente de Guatemala, Honduras y El Salvador (CONAPO, 2016).

En Tabasco, las medidas que se han adoptado para la protección de la niñez migrante han sido impulsadas por el DIF y el Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y

Adolescentes (SIPINNA). Hasta 2016 Tabasco sólo contaba con un Módulo de atención en Tenosique, municipio con un flujo migrante importante. El módulo fue inaugurado en 2010 y hasta 2015, según cifras del Anuario estadístico del DIF, atendió a 1124 NNyA migrantes no acompañados. El miedo a ser repatriados ha causado en estos ocho años de existencia del módulo varios motines y huidas de los menores, lo que debe de llevar sin lugar a duda a una profunda reflexión sobre los procesos de atención a esta población en particular y la eficiencia de las instituciones que implementan las políticas públicas.

En este sentido, la creación de centros de asistencia social y albergues que procuren la protección de niños y adolescentes migrantes no acompañados se ha convertido en una necesidad imperante en materia de migración y derechos humanos, aunque la visión versa exclusivamente en torno a la protección, dejando de lado quizá otros elementos como la atención educativa y socioemocional que se les pudiese brindar a los chicos al interior de estos albergues.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A finales de 2016 se inaugura en Tabasco el “Albergue Colibrí para niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados solicitantes de asilo”, bajo las directrices del DIF y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), siendo éste el primero en su categoría, ya que es un albergue de puertas abiertas y cuya finalidad es proteger los derechos de los niños y adolescentes migrantes, además de brindar atención médica, psicológica y educativa, que garanticen un desarrollo pleno e integral de los migrantes en el lapso de tiempo que dura su estadía y se regula su situación migratoria.

Durante su estancia en el Albergue los chicos reciben una atención integral centrada en una perspectiva de protección, pero también de desarrollo, basado en el Modelo de atención de adolescentes migrantes no acompañados (DIF, 2016), cuyo objetivo principal es “brindar elementos sencillos pero sólidos que se implementan en forma progresiva y específica para dar atención estructurada y ordenada desde un enfoque de protección de derechos y que se adecúe a la pluralidad de objetivos y servicios de los centros” (p.9).

En la coyuntura que sustenta el Modelo de atención del Albergue Colibrí, se encuentra “un enfoque de derechos, de igualdad, de no discriminación, de autonomía progresiva, de diferenciación y de multiculturalidad” (Ibídem, p. 12). Estos elementos en su conjunto coadyuvan a que se garantice una atención integral que busca reconocer las características particulares de cada niño, niña y adolescente, permitiéndole desarrollarse gradualmente en un ambiente de pleno respeto a sus derechos e intereses.

A casi 3 años de su inauguración, durante el 2018 y 2019 el Albergue Colibrí ha atendido a 15 adolescentes migrantes de entre 11 y 17 años de edad, provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador. Las características de esta población en particular son de especial consideración, ya que se trata de adolescentes que en su mayoría huyeron de su país de origen por la persecución de pandillas criminales, quienes buscan reclutar por medio de la intimidación y la violencia; también han sufrido de maltrato tanto físico como emocional en el seno de la familia y, en algunos casos, de abuso sexual. En palabras del personal del albergue, las condiciones de vida de los chicos en su país de origen eran deplorables y buscando una salida de ese círculo de violencia y sufrimiento, el único

camino que pudieron recorrer fue el de la migración, camino que a muchos les ha dejado experiencias dolorosas y que sin lugar a duda la llegada al Albergue ha significado al menos un escenario de sosiego.

Durante mis visitas al Albergue, pude percatarme de que el tiempo que los adolescentes llevan en la casa les ha servido para lograr cierta estabilidad emocional, ya que se muestran tranquilos y receptivos a las dinámicas al interior del albergue y de interacción con la comunidad. De igual manera, los chicos mencionan valorar todas las atenciones que les brindan en el albergue y sobre todo la relación con el personal. Pero de fondo, en sus rostros desencajados e incluso en su comportamiento a veces un tanto aislado, se puede notar que el adaptarse a un medio totalmente diferente al suyo es más complejo de lo que parece. Su disposición para participar en algunas actividades educativas muchas veces dista de ser la más optimista, aunque las realizan debido a la obligatoriedad de las mismas.

A la vez, es inevitable que durante el día no se presente alguna situación de crisis o de rebeldía por parte de alguna o algún adolescente, situaciones que son causa de las condiciones traumáticas por las que han pasado y tal vez como manifiesto de un proceso de adaptación a esta nueva etapa de su vida, a la que evidentemente no se han acostumbrado del todo. El estar constantemente involucrados en actividades lúdicas es algo que puede ser muy favorable para su desarrollo, ya que los ayuda a enfocarse en cosas positivas, aunque muchas veces lograrlo se vuelve una tarea complicada. Al ser adolescentes, que pertenecen a diferentes culturas y regiones de Centroamérica y que se encuentran cohabitando en un medio distinto al suyo, en ocasiones se generan escenarios en los que les cuesta trabajo convivir. Se presentan casos de rechazo entre ellos, materializado en burlas, consignas discriminatorias e insultos racistas, denostando al otro con expresiones peyorativas como “indio de mierda” o “basura”. Esta situación en algunas ocasiones puede provocar el aislamiento gradual de algunos adolescentes, el sentido de no pertenencia y un ambiente que no es el propicio para convivir.

Quizá esto ha significado en la convivencia diaria una de las problemáticas que más impactan en el desarrollo de los chicos, ya que convivir en un ambiente hostil en donde no hay un sentido de inclusión e interculturalidad se vuelve un impedimento no sólo para

establecer relaciones afectivas entre ellos mismos, sino para la correcta implementación de las actividades que se llevan a cabo con la asesoría de los promotores educativos.

Desde esta perspectiva, se puede aseverar que algunos elementos centrales del enfoque de atención del albergue como lo son la no discriminación y la multiculturalidad se enfrentan a vacíos que imperan en la práctica más allá de la implementación de actividades y estrategias por parte de los promotores educativos, psicólogos y demás personal involucrado. Valdría la pena quizá plantear ante este escenario la posibilidad de introducir en la práctica una nueva perspectiva de interacción entre los chicos, un nuevo enfoque que involucre en primera instancia y como punto de partida la revalorización individual, tomando en cuenta aspectos como la personalidad y la identidad cultural, para así reconocerse y reconocer al otro, posibilitando una convivencia sana dentro de un ambiente de plena valoración y respeto a las diferencias culturales e individuales, en donde el diálogo sea primigenio en la colaboración entre ellos.

A partir del análisis de políticas públicas y estudios académicos a los que nos hemos acercado en busca de una mayor comprensión de la problemática, que es la presencia de actos discriminatorios al interior del Albergue Colibrí entre los adolescentes migrantes, se puede identificar que si bien existen políticas públicas que sugieren la atención de esta población en albergues, basados en un enfoque de derechos, de igualdad, de no discriminación y de multiculturalidad, la realidad es otra y, de hecho, estos principios que debiesen regir la convivencia entre los adolescentes migrantes no están presentes, por lo cual se producen ambientes de hostilidad que dificultan el pleno desarrollo de los chicos. A su vez, la ausencia de investigaciones en torno a esta problemática en particular sugiere que no se ha prestado la necesaria atención a los fenómenos discriminatorios que se generan al interior de los albergues entre los propios adolescentes migrantes. Ante esta situación, surge la pregunta que guiará el presente proyecto de intervención, ¿cómo desarrollar en los adolescentes del Albergue Colibrí un enfoque de convivencia que permita prevenir los actos discriminatorios y generar ambientes de diálogo y colaboración?

1.3 JUSTIFICACIÓN

La educación como pilar de una sociedad debe pretender ser el punto de partida para resolver aquellas necesidades que aquejan nuestro contexto. Como educadores y en plena sintonía con esta máxima, no sólo debemos posar nuestra mirada en aquellos espacios formales en donde se lleva a cabo la práctica educativa, la educación y su influencia están en cada engranaje de esta gran estructura social y, por ende, los espacios de intervención van más allá de nuestras propias aulas de clase.

El trasladar esa reflexión y mirada hacia otros espacios, y reconocer que existen necesidades apremiantes en otros escenarios informales, es justamente uno de los motivos por los cuáles nace la inquietud de atender un fenómeno tan complejo como la migración, en una de sus aristas particulares como lo es la atención que se les brinda a los adolescentes migrantes en un albergue. En segunda instancia y, quizá como el bastión que sustenta esta preocupación por el fenómeno, se encuentra una determinación personal por aportar algo a aquellos grupos en nuestra sociedad que son más vulnerables y que requieren de los esfuerzos y contribución que la educación puede brindar.

El fenómeno de la migración de niños y adolescentes no acompañados ha suscitado en prácticamente todo el mundo que se generen modelos de atención focalizados en su protección y cuidado, brindando servicios básicos como alojamiento, alimentación, salud y atención psicológica. México no ha sido la excepción, y el caso del Albergue Colibrí es el claro ejemplo de los esfuerzos del Estado y organismos internacionales por cubrir estas necesidades básicas de un grupo en particular cuyas condiciones de vulnerabilidad los colocan en una posición muy compleja y difícil de afrontar. Pero a la vez, las necesidades que se generan al interior de estos albergues en donde conviven adolescentes de distintas nacionalidades son apremiantes, en el Albergue Colibrí por ejemplo, la necesidad de disminuir los fenómenos de discriminación que se dan entre los chicos y generar un ambiente de interculturalidad, donde se respete la diversidad cultural y las diferencias, es un escenario que permitiría mejorar la convivencia y por tal, la calidad de los procesos formativos y socioemocionales de los adolescentes migrantes.

Por tal razón, la importancia del presente proyecto radica en que, a partir de las acciones implementadas en la propuesta de intervención, se lograrán prevenir significativamente los actos discriminatorios entre los adolescentes migrantes, además de que a través de las actividades implementadas se podrán generar escenarios de convivencia basados en el dialogo, el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Este proyecto pretende aportar un enfoque distinto en materia de intervención educativa con adolescentes migrantes, ya que sugiere una mirada particular a lo que se ha venido haciendo en estos espacios, en donde la atención se ha centrado exclusivamente en una intervención de índole legal, psicológica o de salud, pero se han dejado vacíos materia educativa y cultural, como el trabajar en los ámbitos socioemocionales de los adolescentes migrantes y generar en ellos una mirada más amplia e integral ante los nuevos retos que las sociedades actuales sugieren.

Se pretende que el impacto de este proyecto beneficie directamente a los adolescentes migrantes y, de forma indirecta, dote a la institución de una nueva mirada para intervenir a través de la atención socioeducativa en aspectos como la convivencia, la interacción, la colaboración y el respeto entre los adolescentes. Aunado a esto, con los resultados que se obtengan se proporcionarán datos y elementos teóricos sobre un fenómeno social del cual no se tiene suficiente información científica sobre intervenciones educativas y su impacto en el desarrollo de los adolescentes migrantes. Además, se busca generar nuevos enfoques educativos desde los cuales intervenir en busca de cubrir las necesidades tan amplias de una minoría en condiciones de vulnerabilidad.

El proyecto se enmarca en las políticas públicas en materia de atención a adolescentes migrantes que el Estado mexicano ha promovido, por lo cual, se busca colaborar con las autoridades correspondientes y en plena sintonía con la dirección y el personal del Albergue colibrí, procurando que el proyecto no sea algo impuesto, sino que se desarrolle a través de la contribución de todos los involucrados, siendo un proyecto del Albergue y para el Albergue, por lo que su implementación es algo factible.

1.4 OBJETIVOS

GENERAL

Fomentar en los adolescentes migrantes del Albergue Colibrí una convivencia incluyente y de respeto a la diversidad cultural como medio de prevención a actos discriminatorios entre migrantes.

ESPECÍFICOS

Contribuir a la consolidación del autoconcepto de los adolescentes migrantes para producir un desarrollo de su identidad personal y cultural.

Diseñar actividades educativas incluyentes que contemplen un enfoque intercultural de interacción.

Propiciar el diálogo y colaboración entre jóvenes migrantes para mejorar la calidad de la convivencia al interior del albergue.

CAPÍTULO II: PERTINENCIA DEL PROYECTO

2.1 PERTINENCIA SOCIAL

En años recientes, los flujos migratorios de Centroamérica a México han ido aumentando considerablemente. Según datos del ACNUR (2017), casi medio millón de migrantes al año cruzan la frontera sur de México con destino a Estados Unidos o buscando la permanencia en territorio mexicano.

Esta creciente oleada de flujos migratorios comprende de igual manera el sector de las niñas, niños y adolescentes, aunque con una variante significativa, en años anteriores, sobre todo a finales del siglo XX, su presencia como migrantes se veía relegada a un actor que acompañaba al agente principal que migraba, esto es; los padres o familiares adultos, pero en los últimos años ellos se han convertido en los agentes principales. Al respecto, la OIM menciona que:

“Mientras que en la década de los años ochenta y noventa, los niños, niñas y adolescentes migraban acompañados o se quedaban en el país de origen a cargo de familiares (generalmente de la madre), actualmente es notable el aumento de personas menores de edad migrantes no acompañadas y que deciden, o se ven forzadas, a salir de sus países por diversos motivos”. (OIM, 2013, p. 15).

Prueba de lo mencionado, son los datos que proporciona la Unidad de Política Migratoria (2018) en sus informes trimestrales, ya que menciona que entre enero y mayo de 2018, alrededor de 12,416 menores de edad fueron presentados en las unidades migratorias de la frontera sur del país. Esto representa un aumento considerable respecto a las cifras de 2017 en ese mismo periodo, en el cual el registro fue de 5,882 menores.

El fenómeno en todo caso es una realidad que cada vez aumenta en dimensiones y amplitud, además de ser en esencia un asunto de Estado que ha sido abordado desde las políticas públicas al menos en los últimos años desde una perspectiva divergente y hasta contradictoria entre sí. Ejemplo de ello es la postura del gobierno de Enrique Peña Nieto, quien se aproximó al fenómeno migratorio bajo dos enfoques de atención; el primero, sustentado de manera general en el Programa Especial de Migración (PEM, 2014), que buscaba “fortalecer la atención integral del fenómeno en un ambiente de

responsabilidad nacional e internacional, con el fin de garantizar el debido respeto a los derechos humanos de las personas migrantes” (Morales y Sanromán, 2016, p. 350). Con ello se atribuía a los esfuerzos del Estado el procurar los derechos humanos de los migrantes bajo una valiosa visión de respeto e inclusión. Desde esta perspectiva se maximizaron esfuerzos y se apoyó la reestructuración de la Red de Albergues para la Atención de Niñas, Niños y Adolescentes en Tránsito (2015), además, bajo las directrices del DIF se implementó el Modelo de atención de adolescentes migrantes no acompañados (DIF, 2016), que ha significado un enorme paso hacia la atención integral de una población tan vulnerable como los menores migrantes.

El segundo enfoque, se desprendió justamente del PEM y fue el Programa Frontera Sur, puesto en marcha en julio de 2014, cuyo propósito se delimitó a una implementación administrativa para unificar esfuerzos entre secretarías de gobernación y de esta manera tratar de contener los flujos migratorios en la frontera sur del país. En palabras de Morales y Sanromán (ibídem, p. 354), “representa en la práctica una maniobra del ejecutivo federal para aumentar la presencia de agentes estatales en la zona fronteriza”. Esto con la finalidad de aumentar el número de operativos y detenciones en la frontera, con miras a contener en mayor medida el ingreso de migrantes a territorio mexicano.

La revisión de resultados muestra que como estrategia de contención, las acciones emprendidas por el gobierno mexicano registraron de 2015 a marzo de 2018, 495,590 detenciones, datos nunca antes alcanzados en mismos periodos de tiempo (INM, 2018). Ante estas cifras y ante la ejecución del propio programa, diversos análisis académicos y organizaciones civiles mencionan que las acciones emprendidas por el gobierno fueron una especie de “cacería de migrantes” y un claro ejemplo de hostigamiento y persecución (Mandujano y Tourliere, 2014, Ureste, 2015-2018, Morales y San Román, 2016).

Con base en estas premisas, es claro que el gobierno de Enrique Peña Nieto impulsó dentro de su plan de desarrollo una agenda de trabajo en el terreno de la migración en la frontera sur, que se diversificó en dos rutas de acción contradictorias y que resultaron ineficientes en la atención de un fenómeno tan complejo como el de la migración. Sin embargo, las estrategias implementadas en pro de la protección de la niñez migrante, sobre todo la no acompañada, aunque limitadas, fueron en gran medida un esfuerzo que

en un sentido humanitario son rescatables y de gran valía. La Red de Albergues para la Atención de Niñas, Niños y Adolescentes en Tránsito, significa una prioridad en política pública y coadyuva a los objetivos presentados desde el Plan Especial de Migración, además de que se erige como un programa que deberá estar presente en los años subsecuentes.

En este tenor, el presente proyecto de intervención responde a las políticas públicas que el Estado mexicano ha impulsado en pro de la protección y atención integral de las niñas, niños y adolescentes migrantes que cruzan la frontera sur del país en condiciones de total vulnerabilidad, sin acompañamiento y solicitando asilo. Se busca abonar desde lo socioeducativo a esa línea coyuntural de atención al fenómeno migrante que las políticas públicas han impulsado a través de la atención de la niñez migrante en albergues y casas de asistencia social, que desde una perspectiva humanitaria acogen a esta población vulnerable en lugar de rechazarla y que pretenden que su estadía en el territorio mexicano sea amena, en espacios para la atención psicológica, educativa y médica.

Es por lo anterior que el foco de atención de este proyecto de intervención es justamente la población migrante que comprende a las niñas, niños y adolescentes que migran sin acompañamiento. Población que cada vez más va en aumento debido a diversos factores sociales, políticos y económicos que en la mayoría de los casos los obligan a migrar, es por ende nuestro deber como país de tránsito y destino, velar por la seguridad y los derechos de estos menores, garantizando su bienestar y pleno respeto a su integridad. Es además nuestra responsabilidad como sociedad mirar a este fenómeno desde una perspectiva más humanitaria y menos política. Por ello, la implementación de proyectos de cualquier índole que tengan como objeto la atención, protección y desarrollo de esta población migrante, son una necesidad imperante en la actualidad y, por tanto, constituyen una prioridad para los grupos vulnerables.

2.2 PERTINENCIA ACADÉMICA

El proyecto se inscribe en el marco del programa de posgrado “Maestría en intervención e innovación de la práctica educativa”, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que tiene como objetivo general:

“Formar profesionales de la educación con calidad académica, a nivel de maestría que tengan los conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, interpretar, evaluar los diferentes escenarios, niveles y modalidades del campo educativo, mediante el desarrollo de procesos de intervención e innovación con el propósito de mejorar la práctica y el quehacer educativo”.

Es en ese sentido que el proyecto se vincula de manera directa con la mirada del posgrado, ya que busca atender desde la intervención socioeducativa nuevos escenarios que no se han explorado de acuerdo a las exigencias que nuestro entorno regional nos plantea, ya que Tabasco es terreno de una cantidad considerable de flujos migratorios pertenecientes en gran medida a los países del denominado Triángulo Norte (Guatemala, Honduras, El Salvador). Existe una necesidad de atender estos fenómenos que tienen una implicación social, económica, política y cultural, y desde el ámbito educativo esta atención adquiere una importancia mayúscula. La población migrante que comprende a los niños, niñas y adolescentes no acompañados solicitantes de asilo y refugio, significa en esencia una población que por sus propias condiciones es vulnerable y necesita de una atención que procure su integración, su desarrollo y su bienestar.

Un profesional de la educación es un agente que también vislumbra su accionar en aquellas necesidades presentes a nivel social y no solo en el aula de clases. Por ello, la mirada de este proyecto de intervención se centra en la posibilidad de unir esfuerzos entre los espacios académicos y sociales en busca de abonar a la construcción de nuevas vías de intervención en escenarios como los Albergues para menores migrantes. El Albergue Colibrí en Tabasco, es un claro ejemplo de las acciones emprendidas por el gobierno como parte de una estrategia integral de atención a esta población migrante, aun así y pese a las labores que se han realizado, las necesidades siguen estando presentes y las áreas de intervención para atender a las niñas, niños y adolescentes migrantes tienen una gran gama de contribución.

En la realidad que se vive en el Albergue Colibrí las áreas de intervención socioeducativa son amplias, se atiende a una población que por sus características particulares aquejan necesidades psicológicas y educativas, además de generar nuevas necesidades que tienen que ver con su propia estancia en el albergue, como la convivencia, la integración, la inclusión y la presencia de fenómenos sociales como la discriminación entre ellos

mismos. Es por tal razón que el presente proyecto de intervención se constituye como una prioridad para los chicos, ya que busca dar solución a una problemática existente y que no ha sido atendida.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1 NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A SUS PRINCIPALES NOCIONES.

Hablar en la actualidad de migración es hallarse en el centro de un cúmulo de nociones teóricas que desde distintas perspectivas y ángulos construyen su propia comprensión del fenómeno, además, la migración como campo de estudio está constituida por diferentes categorías de análisis, dentro de las cuales se pueden tipificar según los actores involucrados, tipos de movilizaciones, causas que originan las migraciones, entre otros. Una de esas categorías que tiene que ver con los actores o agentes involucrados en la migración es la que se centra en los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados, que a pesar de que en la actualidad cada vez más son una preocupación de primer orden tanto en los estudios académicos como en las políticas públicas, se carece de una base teórica construida de tal manera que permita tener un referente claro sobre éste fenómeno, debido a las múltiples connotaciones políticas con las que es relacionado.

Por tanto, la intención de éste apartado es acercarnos a un cuerpo teórico que permita comprender desde un referente social aquellas nociones y conceptos que enmarcan a la migración de niños, niñas y adolescentes no acompañados como un fenómeno específico de estudio, realizando un recorrido por las diferentes concepciones de autores que han descrito a esta población y sus implicaciones como agentes migrantes.

Como punto de partida, es necesario identificar la noción teórica de la cual emergen los demás fenómenos de estudio, ésta es la migración.

“Por migración entendemos los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa” (Ruiz, 2002, p. 19). La conceptualización que ofrece Ruiz en este caso pareciera quizá un acercamiento bastante general sobre el fenómeno pero que sienta las bases para comprender la noción de desplazamiento dentro del concepto de migración.

Acercándose al fenómeno desde una perspectiva más amplia, González Jiménez (2004) define la migración como un “concepto amplio que explica diferentes formas de movilidad poblacional por causas voluntarias o involuntarias: emigrantes, inmigrantes, migrantes internos, refugiados, desplazados. En tal sentido son dinámicas individuales, familiares y colectivas inscritas en procesos que tienden a la protección de la vida, la seguridad o el mejoramiento de las condiciones de existencia” (p. 12). Bajo esta mirada, la migración deja de ser un concepto para trasladarse al terreno de la práctica o la acción, y en este traslado se constituye como una forma de movilización que es ejercida por diversas razones o factores que influyen en los migrantes, entre ellos, la búsqueda voluntaria de mejores condiciones de vida o más oportunidades laborales y, por otro lado, la huida involuntaria de los migrantes a causa de condiciones de vida deplorables, que incluyen violencia, inequidad social, pobreza y vulnerabilidad.

El actor principal de la migración es el migrante, cuya figura se caracteriza por ser “aquella persona que se traslada de una región a otra un tanto distante, o de un país a otro, por lapsos de tiempo suficientes como para desarrollar todas las actividades de la vida cotidiana en el nuevo hábitat, ya sea que se encuentren legalmente o no en el nuevo entorno”. (Sandoval, 1993, p.25).

Bajo estos preceptos, la migración se va construyendo como un fenómeno muy complejo en donde intervienen diversos factores para que esta movilización se lleve a cabo. En una ardua labor por intentar tipificar a la migración y comprender mejor las motivaciones y causas socioculturales y económicas que influyen en los procesos migratorios, varios autores han esquematizado los tipos de migración, entre ellos y con un gran impacto en los estudios sobre migración se encuentran los postulados de Petersen (1958, citado en Sandoval, 1993, p. 43), quien propone cuatro tipos de migración:

1. Migración primitiva: Se origina en un impulso ecológico, es decir en la incapacidad del hombre por hacer frente a las fuerzas naturales. La reacción frente al deterioro del medio físico puede ser la acción correctiva o la migración.
2. Migración masiva: Este tipo de migración se produce en tres etapas: individual, de grupo y masiva.

3. Migración libre: Implica la decisión voluntaria y consciente de los migrantes.
4. Migración forzosa e impulsada: Si la migrante conserva cierta facultad de decidir respecto a si se va o no, se le clasifica como migración impulsada; si no dispone de esa facultad se denomina entonces migración forzosa.

Existen otras tipificaciones que versan en torno a aspectos demográficos, económicos, socioculturales y hasta políticos que influyen en la migración como causantes principales de estos procesos. Lo importante al respecto es contemplar en el sentido amplio aquellas causalidades, motivaciones e influencias diversas que se ven inmiscuidas en los procesos de migración y que, por tal, dotan a este fenómeno de una característica multidimensional.

Entendiendo por tal a la migración como una movilización que se da entre personas que se trasladan de una región a otra, es necesario entonces dilucidar conceptualmente la noción de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados y cómo es que ésta llega a los terrenos del campo de estudio para convertirse en un fenómeno específico y muy complejo. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas define a los niños no acompañados “como aquellos menores de 18 años que están separados de ambos padres u otros parientes y que no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad”. (ONU, citado en Dolores, Peláez y Zenteno, 2014, p. 4).

Por su parte, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 1997) define a este sector migrante como “niños y adolescentes menores de 18 años que se encuentran fuera de su país de origen y están separados de ambos padres o de la persona que por ley les tuviera a su cargo” (p. 25). Esta definición que establece el ACNUR se distingue por contemplar en primera instancia dos modalidades de menor, uno es el niño y otro el adolescente, que aún sin distinguir a través de una edad determinada converge a ambas figuras en una sola concepción delimitándolas por un umbral legal de edad, los 18 años. Otro aspecto importante es la puntualización que se hace sobre la condición de “separado” que se hace sobre el niño y el adolescente fuera del país de origen, es decir, no se especifica si salen o no acompañados por sus padres

o tutores de su país, sino que la acepción de separado o no acompañado se designa ya estando fuera y sin la compañía de estos.

Otra definición que pareciera más precisa es la que construye González Carrillo (2009), quien entiende a los NNA migrantes no acompañados como “los niños y adolescentes menores de 18 años; migrantes porque poseen un proyecto migratorio concreto por las situaciones sociales, familiares y personales sufridas; y finalmente no acompañado o separado para incluir a los menores que desde un inicio migran solos, así como los que viajan con familiares que no pueden hacerse responsables de su educación”. (p. 5). Esta noción es la más adecuada para describir a este sector social migrante, ya que toma como punto de partida su condición de menor, la influencia de los ámbitos personal, familiar y social que influyen para su movilización y por último, pero no menos importante, la razón por las que se les denomina “no acompañados”.

Teniendo como base las nociones conceptuales que definen a nuestros sujetos de estudio, es preciso analizar desde qué perspectiva teórica se ha abordado a este sector migrante como actor que se moviliza de una región en a otra en términos de causalidad, tomando como punto de referencia Centroamérica y México. Según datos del ACNUR (2014), las principales causas de migración de niños y adolescentes procedentes de Guatemala, Honduras y El Salvador, son la violencia social, la violencia familiar y la explotación y tráfico. Para Angélica Aguilar Gutiérrez, esta situación puede ser definida como movimiento migratorio forzoso, ya que “implican razones involuntarias y/o violentas, que obligan a las personas a abandonar un territorio, en un momento determinado. Pueden ser provocadas por el hombre: conflictos sociales, conflictos armados, graves perturbaciones del orden público, violaciones sistemáticas de los derechos humanos e infracciones a las normas del derecho internacional humanitario”. (Aguilar, 2005, p. 2).

Por tal razón, se puede analizar desde el enfoque de la migración forzada el fenómeno de la migración de niños, niñas y adolescentes no acompañados. Appleseed (2011) menciona que sin lugar a dudas este eje de causalidad o motivación para migrar ha ido tomando cada vez mayor peso, y es que la violencia y condiciones económicas desfavorables como la pobreza extrema y la inequidad social van mermando la calidad de vida de los niños y adolescentes forzándolos a huir de sus países de origen. La

presencia de esta violencia se ha potenciado y ampliado en diferentes direcciones, no solo la ejercida socialmente por bandas delictivas y organizaciones criminales sino también por la ejercida al interior del seno familiar, lo que representa una fotografía inhumana del sufrimiento por el cual pasa este sector migrante antes y después –por las cicatrices emocionales que deja- de la migración.

En palabras de Gómez:

“La migración forzada se diferencia del proceso migratorio clásico en varios aspectos, entre ellos: la decisión de partir es más bien un imperativo, una manera de preservar la vida...la salida no se da en busca de mejoras económicas o para encontrarse con familiares en el exterior. Es provocada por la vulneración de derechos básicos que no pueden ser garantizados por el Estado o que son violados por él”. (Gómez, 2015, p. 208).

Vemos pues aquí, que existe una línea muy amplia que separa al proceso de migración clásico del forzado, ya que si bien la decisión de migrar en última instancia es personal y por tal voluntaria, los factores que orillan al migrante a tomar esta decisión condicionan su juicio, aún más cuando se trata de niños y adolescentes que enfrentan niveles de violencia y precariedad altísimos, más que una decisión voluntaria su movilización es detonada por la búsqueda de una salida forzada del medio en donde nació y creció, lo que significa un evidente atropello a sus derechos como niño y libertades como ser humano.

Otro aspecto fundamental a tomar en cuenta es el eje económico o la búsqueda de mejores condiciones de vida, algunos autores como Szesh (2008) sugieren que la migración forzada contempla a su vez no sólo la situaciones de violencia e inequidad social como causantes de los procesos migratorios, sino también hay motivaciones económicas implícitas en la migración forzada, es decir, si bien hay un detonante social que orilla al niño y adolescente migrante a buscar una salida de su país de origen y migrar a otro, durante el trayecto o antes de este, como aliciente para tomar una decisión, se contempla la posibilidad de encontrar más oportunidades e insertarse en el campo laboral informal en el país de destino. La migración forzada es entonces un enfoque multidimensional en el que se contemplan aquellos factores inherentes a la naturaleza misma de la migración, pero también, aquellos que se van sumando de manera integral

dentro de las motivaciones de los niños y adolescentes antes de partir de su país de origen.

En este sentido, el enfoque teórico de la migración forzada nos muestra desde una perspectiva causal e integral, aquellas condiciones sociales, económicas y políticas por las cuáles los niños, niñas y adolescentes se ven obligados a migrar, entendido este proceso como una corriente estructural que obedece a diversos cambios en distintos niveles sociales que han impactado en todas las regiones del mundo, significativamente en Centroamérica, y que ha ampliado en cantidad los flujos migratorios hacia México, cada vez más por parte de niños, niñas y adolescentes no acompañados.

3.2 DISCRIMINACIÓN ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS.

Pareciera que, al abandonar su país de origen debido a causas de índole social, política y económica desfavorables, las niñas, niños y adolescentes migrantes tienen por delante si bien un camino difícil y complejo, ya no tan adverso como el que dejaron atrás. Sin embargo, la realidad es muy distinta, aunado a problemas frecuentes que suelen enfrentar en su recorrido como la falta de dinero para continuar su viaje o el peligro inminente de ser asaltados o secuestrados (Casillas, 2009), al ingresar a un país distinto al suyo, como lo es México, con una cultura e interacciones sociales tan diversas que cada región parece un propio submundo, las complicaciones a las que pueden estar sujetos se amplían en un espectro de condiciones receptoras complejas. Aunado a ello, se suman las implicaciones de encontrarse con migrantes provenientes de otros países de origen, lo que puede desencadenar en una serie de condiciones socioculturales divergentes que en ocasiones posibilitan la irrupción de conflictos, uno de ellos, de un carácter social complejo, es la discriminación.

Los nexos existentes entre migración y discriminación son diversos y han sido abordados académicamente desde distintas perspectivas. Dentro de los flujos migratorios que se dan entre los países centroamericanos y México, quizá la más habitual sea la discriminación de la cual son víctimas los migrantes por parte de los pobladores locales dentro de las regiones por las que transitan o en las que se asientan. Al respecto, Casillas

(2009, p. 149) menciona que “hay una tendencia social, basada en cierto nacionalismo, a establecer relaciones verticales y desiguales en agravio de la otredad extranjera”, máxime, si esta otredad extranjera proviene de países como Honduras, Guatemala y El Salvador. Estas situaciones discriminatorias no sólo se dan en las relaciones laborales, sino también en la forma en cómo se expresan del migrante y en las formas de interacción cotidiana con ellos, situación que no solo es propia de los adultos, ya que los niños y adolescentes también son víctimas.

En este sentido, la literatura académica ha estudiado a profundidad este fenómeno, pero la situación de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados que son establecidos en albergues o centros de asistencia dista de ser el caso, no existen en gran número investigaciones que aborden el tema de la discriminación al interior de estos establecimientos, mucho menos, la discriminación que se da entre los propios niños y adolescentes migrantes, situación que pareciera impensable ya que comparten muchas características específicas, empezando por la misma condición de migrante, las mismas edades y hasta las mismas nacionalidades, pero que a pesar de ello, sucede.

La finalidad de este apartado es analizar justamente el fenómeno de la discriminación entre niños y adolescentes migrantes al interior de los albergues, recuperando algunas nociones teóricas que permitan comprender de manera más amplia este fenómeno tan complejo. Para ello, es necesario partir de la definición de discriminación, que nos permitirá acercarnos al problema desde su génesis y construir un marco teórico que de sustento y fundamentación a nuestro orden discursivo.

La discriminación puede tener dos acepciones principales, una que atiende a su campo léxico en específico y otra de orden contextual. En tal caso, es prudente tomar como punto de partida las definiciones existentes en el Diccionario de la Lengua Española:

1. Separar, distinguir, diferenciar una cosa de la otra.
2. Dar trato de inferioridad, diferenciar a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.

La primera definición hace referencia a un verbo neutral, cuya aplicación está en los objetos y las cosas. La segunda, adquiere una dimensión social, ya que incorpora a la figura de la persona o colectividad, además de que es una acepción con un referente peyorativo al mencionar tratos de inferioridad y valoraciones basadas en prejuicios.

Como es evidente, la noción con la cual se trabaja en el presente documento es la segunda que publica la RAE, aunque se presenta la necesidad de ampliar esta definición.

Una de las más completas es la que elabora el Comité de Derechos Humanos de la ONU, cuya definición es:

“El término discriminación, tal como se emplea en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, debe entenderse referido a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas”. (ONU, 1989, p. 5)

Bajo esta perspectiva, la discriminación como acción se centra en la distinción, la exclusión y la restricción hacia la víctima. Estos actos discriminatorios son causados por juicios de valor de carácter peyorativo, fundados a su vez en prejuicios que tienen raíces culturales y sociales. En esta misma línea, Rodríguez Zepeda (2006), se refiere a la discriminación como “una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (p. 26).

La discriminación ha sido construida histórica, social y culturalmente como una práctica que sugiere el menosprecio del otro, un otro perteneciente siempre a un grupo, una secta, una nacionalidad o un color distinto al propio. Ello no quiere decir que sea una construcción símbolo de normalidad y de convivencia, al contrario, si bien se identifica su presencia en el imaginario colectivo como un discurso que surgió desde hace mucho

tiempo y ha perpetrado en el tejido social, su existencia es a todas luces una práctica que se contrapone a todo principio de derechos y de libertad humana.

La discriminación como noción teórica está integrada por diversos elementos que convergen en un mismo discurso y una misma praxis, es decir, se configura a partir de la existencia de numerosas causalidades, motivaciones y expresiones a través de la acción discriminante, por lo que definir cuándo, en qué momento y bajo qué condiciones se trata de discriminación y no de otra acepción teórica, se vuelve una tarea no sólo compleja sino exhaustiva en el marco legal, moral y sociocultural. Por tales condiciones, es necesario identificar a partir de la propia definición de discriminación los elementos centrales que sugieren la presencia de este fenómeno en cualquier contexto sin dar lugar a la interpretación o descontextualización del discurso.

El término discriminación encierra en su esencia una tipología determinada, para efectos de este proyecto se retoma la proporcionada por Fernández y otros (2012, p. 37), quienes clasifican a la discriminación en:

- Directa: situación en la que una persona sea tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga o comparable.
- Indirecta: cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros ocasiona o puede ocasionar a una o varias personas una desventaja con respecto a otras.
- Por error o asimilación: aquella que se funda en una apreciación incorrecta acerca de las características de la persona discriminada.
- Por asociación: cuando una persona, debido a su relación con otra que está discriminada, es objeto de trato discriminatorio.

Al respecto, esta tipología representa en suma los tipos de discriminación que se pueden ejercer entre personas, pero también de instituciones hacia personas. Aunado a ello, se

reconoce que para llevar a cabo estos tipos de discriminación existen sujetos o actores que participan en una situación discriminatoria (ibídem, p. 39), estos son:

- Sujeto activo: victimario de la discriminación. Persona o grupo de personas, organismo o institución pública u organización privada que discrimina.
- Sujeto pasivo: víctima de la discriminación. Personas físicas y personas jurídicas que sufren algún tipo de discriminación por parte de uno o más de los posibles sujetos activos y por cualquiera de los motivos destacados.
- Sujeto de omisión: personas que no actúan frente a una situación de discriminación, pudiendo intervenir al respecto, ya sea para prevenir, para evitar o para sancionar dicha situación.
- Sujeto de compensación: personas que intervienen a través de la protección, la defensa o la compensación de los sujetos pasivos frente a determinada situación o tipología de discriminación.

En última instancia, adheridos a la tipología y a los sujetos involucrados en la discriminación, quizá el factor más importante para la comprensión del fenómeno es la motivación o causa por la que se llevan a cabo los actos discriminatorios, y es que existen diversos motivos que pueden converger en situaciones y escenarios determinados y que no solo originan los actos discriminatorios, sino que a su vez coadyuvan para su reproducción. Se pueden clasificar en motivos primarios y motivos transversales, los primeros obedecen a características como la "orientación o identidad sexual - discapacidad - religión o creencia - opinión o convicción - nacionalidad u origen - origen étnico o racial - sexo- enfermedad- edad", entre otros, la segunda, a que "a los motivos anteriores se pueden sumar, como telón de fondo, los derivados de los estereotipos de género". (Ibídem, p. 36).

Como es visible, la discriminación es multifactorial y multidimensional, ya que es detonada por diversos actores o sujetos, motivada por diversas causas y ejercida de distintas maneras. Por tales razones, cuando la discriminación como fenómeno problemático se instaura en un determinado contexto o escenario, su identificación, comprensión y atención se vuelve un proceso complejo y determinante a su vez en el éxito de las acciones que se emprenderán, ya sea para la prevención o erradicación de la misma.

La discriminación es motivada por profundos prejuicios y estigmas sociales que van marcando la forma en cómo se percibe a las personas, los grupos sociales o la diversidad. Es así como a través de estos prejuicios, la discriminación es expresada a través de distintas formas y actos, como el agravio y la desvalorización en esencia del otro. En un estudio realizado por Meza (2005), se reconocen al menos cinco formas de discriminación, que si bien no son las únicas existentes, si son las más comunes y representativas dentro del campo de la migración, estas son la distinción, la exclusión, la restricción, el rechazo y la violencia física y verbal.

Tomando como referencia estas cinco formas de discriminación, que llevadas a la praxis se transforman en actos discriminatorios, se tiene una amplia gama a través de la cual se expresa el fenómeno de la discriminación, pero a la vez, significa un vasto espectro a través del cual se posibilita la clasificación e identificación de cualquier tipo de discriminación motivada y expresada de distintas formas, lo que permite en investigación reconocer, describir y comprender no sólo las maneras en como la discriminación se presenta, sino también el porqué de este fenómeno desde su naturaleza misma y las vías más adecuadas de atenderla.

3.3 DISCRIMINACIÓN ÉTNICO – RACIAL

En el seno de los albergues para niños, niñas y adolescentes migrantes, la irrupción de conflictos que tienen que ver con la discriminación son quizá una de las problemáticas

que más afecta su estadía e integración en los ambientes de interacción y convivencia. Uno de los ejemplos de discriminación que tienen más presencia como fenómeno social es la discriminación étnico-racial.

La discriminación étnico-racial tiene como base de su clasificación una clara causa o motivación que alimenta el discurso y el acto discriminatorio, esta es el origen étnico. Cuando se hace alusión a la palabra etnia, nos referimos al conjunto de características sociales, culturales e históricas que dan identidad a un grupo determinado de personas y que comparten un mismo origen o sentido de pertenencia (Escalante, 2009). Estas características compartidas contemplan rasgos como la cultura, el lenguaje, las creencias, la nacionalidad, entre otros.

Y son justamente estas características compartidas y particulares las que motivan con base en el prejuicio y los estigmas sociales los actos discriminatorios. Por tal razón, se puede definir a la discriminación étnico-racial como

“Todo trato diferenciado, excluyente o restrictivo basado en el origen étnico (hábitos, costumbres, indumentaria, símbolos, formas de vida, sentido de pertenencia, idioma y creencias de un grupo social determinado) y/o en las características físicas de las personas (como el color de piel, de cabello, facciones, etc.) que tenga como objetivo o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas en la esfera política, económica, social y cultural”. (CEAR, 2016, p. 7).

La discriminación étnica se vincula a la discriminación por motivos raciales, ya que dentro del amplio espectro de elementos que son atribuidos a la etnia y a la raza, se encuentran características de origen biológico como el aspecto físico y las particularidades culturales y morales del grupo en cuestión, por ello, los actos discriminatorios étnico-raciales tienden a materializar un discurso de odio hacia características compartidas de un conjunto como el color de piel, su origen, nacionalidad, cultura e identidad.

Un grupo que ha sido históricamente afectado por la discriminación étnico-racial es el de los migrantes centroamericanos, inclusive, este fenómeno se ha reproducido entre los mismos migrantes, no sólo de parte de los grupos locales hacia ellos.

Si bien no existen numerosos estudios que profundicen sobre esta problemática en específico, es evidente que la interacción entre individuos y colectividades pertenecientes a diferentes etnias y culturas tiende a producir conflictos que afectan la cohesión y convivencia de las agrupaciones. Según Rose (2008, p. 26), “en los grupos y sus relaciones existen diferentes categorías de problemas...una de ellas nació en la era moderna con conclusiones de las ciencias biológicas, el racismo”.

La ideología del racismo como ya se ha mencionado va de la mano con la discriminación étnica y se manifiesta o materializa a través de los actos discriminatorios raciales, como el rechazo al color de piel de las personas, al tipo de cabello, la forma de hablar y expresarse o incluso a las habilidades físicas.

En un albergue de migrantes, en donde interactúan personas provenientes de diversas culturas y nacionalidades, y en zonas en donde históricamente la discriminación étnico-racial ha sido reproducida generación tras generación a través de los estereotipos y los prejuicios sociales, el que surjan conflictos y fenómenos de discriminación tiene una alta posibilidad. Aunque la naturaleza del conflicto y la discriminación sean la etnia o raza del individuo o grupo en cuestión, algunos autores sugieren que estas motivaciones han ido evolucionando y trasladándose con mayor fuerza hacia el terreno de lo cultural en relego de lo racial.

Al respecto, Taguieff menciona que:

“...el racismo europeo actual ha desplazado la raza hacia la cultura (sustituyendo el argumento de “pureza racial” por el de “identidad cultural auténtica”) y la desigualdad hacia la diferencia (el desprecio abierto hacia quien es considerado inferior está siendo sustituido por una fobia a la mezcla y una obsesión por evitar el contacto con la o el diferente). La diferencia entre culturas es concebida como un obstáculo insuperable para el diálogo y la convivencia”. (Taguieff, 1998, p. 6, citado en CEAR, 2016, p. 8).

Si bien el contexto en el que se gesta la aseveración de Taguieff es el europeo, la realidad actual de nuestras sociedades latinoamericanas y sobre todo centroamericanas nos hace repensar la cuestión y ubicarla en nuestros propios escenarios de interacción. Lo diferente se ha ido configurando en nuestras sociedades no como una oportunidad de diálogo y aprendizaje, sino como una especie de barrera infranqueable que nos

imposibilita reconocer y valorar al otro, otro que por obvias razones de origen es distinto, pero no por ello más o menos que uno mismo.

Detrás del fenómeno de la discriminación étnico-racial, es indudable que se encierran profundos estigmas sociales e incluso miedos que hoy día de manera equívoca fortalecen ideologías y discursos de odio e incluso aislamiento colectivo a través del etnocentrismo, evitando así el contacto con el otro, siempre considerado menos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO

En el presente apartado se detallan los aspectos particulares del diagnóstico realizado en el Albergue Colibrí a los adolescentes migrantes que son sujetos de estudio en este proyecto. La información que se presenta parte de la determinación conceptual del enfoque de investigación y el método utilizado. Se especifican las características de un diagnóstico educativo, para luego describir la población de la cual parte el estudio, la muestra seleccionada y las técnicas e instrumentos para la recolección de datos

4.1 SUSTENTO METODOLÓGICO

El enfoque de investigación en el cual se inscribe este proyecto de intervención es la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa centra su interés primordial en “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la concepción que tiene el sujeto de su propio contexto”. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 84). Su funcionalidad resulta primordial cuando se pretende estudiar aspectos de la realidad social que comprende, sobre todo las interacciones sociales, los comportamientos y conductas de las personas, la forma de concebir y pensar el mundo, e inclusive los sistemas de pensamiento social que imperan en los grupos y en las individualidades.

En este sentido, uno de los métodos de investigación que se desprenden del enfoque cualitativo es la Investigación-acción. Este método se instaura como el eje guía de este proyecto de intervención por sus finalidades y cualidades no sólo como método sino como punta de lanza para la transformación de la realidad social.

Kurt Lewin es quién en 1944 acuña el término de investigación-acción, con la intención principal de responder a través de los programas de intervención a las problemáticas y necesidades más apremiantes de la sociedad estadounidense de ese entonces. A través de la investigación-acción, Lewin pretendía lograr avances en el terreno teórico de las ciencias sociales y a la vez, cambios en la realidad social de su contexto.

En la actualidad, la Investigación-acción se ha configurado como un método que pretende a partir de la práctica, generar cambios en los procesos sociales, las dinámicas de interacción e incluso en las formas de concebir y problematizar las instituciones y las estructuras sociales. Para la investigación-acción, “el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana”. (De Armas, 2010, p. 3).

La Investigación-acción se puede constituir a partir de una serie de elementos que le dan sentido a su aplicación y reflexión teórica, Monje (2011, p. 120), destaca:

1. Las personas construyen la realidad en la que viven.
2. Las comunidades y los grupos tienen su propio desarrollo histórico cultural que antecede y continúa la investigación.
3. La relación entre investigador y personas de la comunidad o grupo han de ser horizontales y dialógicas.
4. Toda comunidad dispone de los recursos necesarios para su evolución y transformación.
5. El profesional/investigador es un agente de cambio social.

Aunado a estos supuestos, es pertinente mencionar el carácter transformador que sustenta su praxis y su teoría. Para el investigador, la realidad en la que actúa como agente de cambio es una realidad determinada, pero a la vez en una constante reconstrucción de posibilidades, dentro de las cuáles la acción consciente del investigador y de las personas involucradas permite generar procesos de autorreflexión sobre sus propias prácticas e interacciones sociales.

Teniendo en cuenta las posibilidades de cambio y transformación de la realidad social que contempla la investigación-acción en pro de la mejora de los procesos de interacción, comunicación y convivencia de los grupos o comunidades, esta se instaura dentro del presente proyecto de intervención como la ruta más pertinente a seguir para diagnosticar las necesidades que plantean los sujetos de estudio y la subsecuente toma de decisiones.

4.2 METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO

En la intervención educativa se parte siempre de una necesidad o problemática identificada con antelación, esta identificación es realizada con la ayuda y soporte de un diagnóstico. El diagnóstico es un término que ha sido definido por diversos autores, Ricard Marí lo considera:

“un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) Considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva”(Marí, 2001, p. 201)

Por su parte, Aguilar Pérez (2010), define el diagnóstico como “un proceso que busca generar un conocimiento sobre la realidad para poder determinar los elementos que influyen de manera directa o indirecta en la aparición de las situaciones de conflicto”. (p. 133).

La finalidad del diagnóstico es acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y explicarla, y mostrar a través de un proceso estrictamente metodológico aquellos problemas o necesidades que se presentan. Pero esta identificación no parte de la nada, siempre hay “un saber previo” (Fernández et al, 2011), que tiene su origen en el discurso colectivo de las personas y los grupos, a través de la percepción, de las experiencias, de la forma en cómo se construyen las relaciones y se posan las miradas. Este primer acercamiento se puede denominar diagnóstico perceptivo, que a pesar de no tener como sustento un método científico, permite al investigador sentar las bases de lo que será su diagnóstico real, ese basado en un método, técnicas e instrumentos de carácter objetivo.

El diagnóstico realizado en el Albergue Colibrí justamente parte de un saber previo acerca de las características tanto de la institución como de la población a la cual atiende, además de las necesidades y problemáticas que se presentan dentro de los procesos de convivencia entre los chicos, basado en la experiencia previa dentro del Albergue y las voces recogidas de manera informal durante ese tiempo. Pero este saber carecía de un sustento metodológico que diera objetividad y certeza a lo identificado, por lo cual la

realización de un diagnóstico no sólo era un proceso investigativo necesario, sino también apremiante.

Dada las características del escenario en donde se llevó a cabo el proceso de intervención, el diagnóstico adquirió una dimensión socioeducativa. El **diagnóstico socioeducativo** tiene como propósito “reconocer sobre el terreno, donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática” (Arteaga, 1987, p. 55, citado en Pérez Aguilar, 2010, p. 136). Además, contempla diversos elementos adyacentes a los sujetos de estudio que le determinan y condicionan en sus interacciones y comportamientos, como es la realidad social, el lenguaje, los símbolos y significados, incluso y con suma importancia, todo el entramado de esquemas y estructuras culturales que le dan sentido a la esencia de los sujetos y su forma de pensar, sentir y actuar en la realidad.

Bajo estas premisas, el propósito fundamental del diagnóstico socioeducativo realizado en el albergue colibrí se describe a continuación a través de la formulación de los objetivos general y específicos.

Objetivo General

- Explorar la magnitud de las necesidades y problemáticas presentes en el contexto de interacción y convivencia de los adolescentes migrantes del Albergue Colibrí.

Objetivos Específicos

- Conocer las formas en cómo se relacionan los adolescentes migrantes dentro del albergue para identificar el estado de convivencia e interacción en el que se encuentran inmersos.

- Identificar los actos discriminatorios presentes al interior del albergue colibrí, para determinar las motivaciones que los producen, los sujetos involucrados y las consecuencias en la convivencia y desarrollo cotidiano de los chicos.
- Determinar el camino de intervención más pertinente para atender las necesidades identificadas.

El diagnóstico en el Albergue Colibrí abrió las puertas a una serie de hallazgos y nuevas perspectivas que dimensionaron en su justa medida las problemáticas y necesidades socioeducativas presentes al interior del albergue, específicamente en los ámbitos de interacción y convivencia entre los propios chicos. Desde el punto de vista metodológico, dio soporte y posibilitó tener un referente que, a modo de comprensión de la realidad, determinó los síntomas y agentes involucrados en una necesidad de intervención.

El diagnóstico permitió pues, “reconstruir la realidad con nueva información, descubriendo de la manera más completa posible su trama de significados” (Ibídem, p.61) y, con base en ello, tomar las decisiones más adecuadas para la propuesta de intervención.

4.2.1 CONTEXTO DEL DIAGNÓSTICO

La institución en la que se realizó el diagnóstico es el “Albergue Colibrí para niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados solicitantes de asilo”, una dependencia del DIF y del ACNUR. El albergue se inauguró a finales de 2016, en un principio ubicado en la Ranchería Anacleto Canabal, en Villahermosa, Tabasco. Pero a inicios del 2018 cambio su ubicación al Fraccionamiento Oropeza, ubicado también en la capital del estado.

El Albergue Colibrí tiene como propósito “Brindar apoyo integral a niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados, a través de atención legal, médica, psicológica y educativa, bajo un enfoque de derechos, de igualdad, de no discriminación y de multiculturalidad”.

Está constituido como un establecimiento único en el territorio mexicano, más allá de ser un centro de asistencia social pretende ser un hogar para los niños y adolescentes migrantes, un hogar especializado en su cuidado, que brinde todas las facilidades de estancia y protección de sus derechos humanos, que proporcione un espacio de recreación y desarrollo óptimo. Además, se trata de un albergue de puertas abiertas, es decir, los NNyA migrantes no están encerrados como en los centros de asistencia comunes, los chicos pueden transitar libremente y participar de manera dinámica en actividades tanto dentro como fuera del albergue.

El Albergue Colibrí de hecho es una casa, justamente esa imagen que proyecta desde las afueras y desde dentro va de la mano con esa sensación armoniosa que se pretende transmitir a los chicos desde el primer momento en que llegan al establecimiento. En su interior encontramos una casa de grandes dimensiones, un patio amplio con alberca y sillones, incluso un aura un tanto familiar. El albergue cuenta con diversas áreas de esparcimiento para los chicos, un salón de clases, que es una recámara amplia que ha sido habilitada para tales funciones, se encuentra totalmente climatizada, cuenta con un escritorio, computadora, pintarrón blanco, lockers para los materiales personales de los muchachos, una mesa amplia con ocho sillas que sustituyen a los pupitres que normalmente componen un aula de clases, un espejo amplio que cubre una de las paredes y algunos tabloides de derechos humanos y protección a los migrantes pegados alrededor de las 3 paredes restantes del aula. De igual manera hay oficinas de atención psicológica y trabajo social, una cocina amplia con comedor, en donde los chicos ingieren sus alimentos, dormitorios que se dividen exclusivamente por el sexo y que cuentan con todos los servicios como camas individuales y cuartos de baño.

Durante su estancia en el Albergue, los chicos reciben una atención integral centrada en una perspectiva de protección, pero también de desarrollo, basado en el Modelo de atención de adolescentes migrantes no acompañados, cuyo objetivo principal es “brindar elementos sencillos pero sólidos que se implementan en forma progresiva y específica para dar atención estructurada y ordenada desde un enfoque de protección de derechos y que se adecúe a la pluralidad de objetivos y servicios de los centros”. (DIF, 2016, p. 9)

En ese sentido, la estancia de los adolescentes migrantes en el albergue está delimitada por un programa especial que contempla tres fases de atención, estas se describen a continuación:

Tabla 1 Fases de atención del Albergue Colibrí

| Fase | Características |
|----------|--|
| 1ra Fase | Contempla los primeros 45 días del adolescente en el albergue. En este lapso de tiempo recibe todos los servicios que proporciona el albergue pero no puede salir de las instalaciones del mismo. |
| 2da Fase | Contempla del día 46 hasta el 6to mes de la estancia del adolescente en el albergue. En este lapso de tiempo realiza actividades en el interior y recibe todos los servicios, aunado a ello empieza a realizar actividades de recreación en la comunidad siempre con la supervisión de un promotor educativo. De igual manera su situación migratoria debe de haberse resuelto en este tiempo. |
| 3ra Fase | Contempla del 6to mes al año de estancia en el albergue. Al cumplir los primeros 6 meses de estancia, el adolescente que haya recibido refugio, puede decidir quedarse en el albergue o irse de él. Si decide quedarse, con asesoría y supervisión del personal del DIF y el albergue puede empezar a estudiar en una escuela de la ciudad o buscar un trabajo. De no recibir refugio se procede a dejar su situación legal en el país en manos del Instituto Nacional de Migración. |

Fuente: Elaboración propia.

En la coyuntura que sustenta el Modelo de atención del Albergue colibrí, se encuentra un enfoque de derechos, de igualdad, de no discriminación, de autonomía progresiva, de diferenciación y de multiculturalidad. Estos elementos en su conjunto coadyuvan a que se garantice una atención integral que busca reconocer las características particulares de cada niño, niña y adolescente, permitiéndole desarrollarse gradualmente en un ambiente de pleno respeto a la diversidad cultural y a la valoración de las diferencias y de los intereses.

El Albergue contempla en su Modelo de atención principalmente cinco áreas: trabajo social, salud, atención psicológica, atención legal y atención educativa. A continuación,

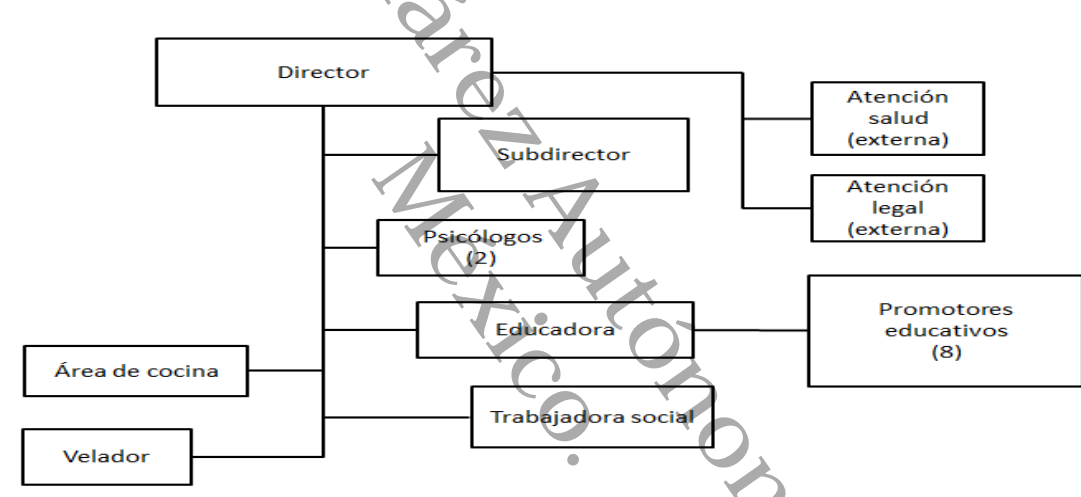
se describe someramente los rasgos más importantes que contempla cada tipo de atención según el Modelo de Atención de adolescentes migrantes no acompañados (Ibídem, p. 85-86):

- Trabajo social: Actúa con respecto de las necesidades específicas de protección, hace entrevista de primera vez, busca las redes de protección internacional, abunda sobre las condiciones familiares, del entorno social, el contexto.
- Atención salud: Atiende afectaciones físicas, enfermedades, padecimientos, coordina aspectos de nutrición, higiene, control y suministro de medicamentos, restablecimiento de la salud y coordina actividades y tareas de salud preventiva. Identifica y trata las consecuencias a la salud que ha traído la vulneración de derechos, y buscar la restitución de los mismos.
- Atención psicológica: hace un trabajo especializado en las emociones y trastornos que presenta la o el adolescente en el centro, producto de la violación, restricción o vulneración de sus derechos. Trabaja con el daño y el caos que sobreviene a memorias traumáticas.
- Atención legal: atiende la representación legal de las y los adolescentes, realiza registros extemporáneos, juicios de protección de derechos y para la restitución internacional. Realiza la representación legal de adolescentes si le compete o se le autoriza por un juez, da seguimiento al proceso migratorio o de reconocimiento de la condición de refugiado, integra el expediente legal según el requerimiento del caso.
- Atención educativa: Centrada en las etapas de desarrollo de la adolescencia y en las habilidades y herramientas que la potencien y regularicen. Se encarga de detectar el retraso o alteraciones en el desarrollo y atender ese rezago, usando incluso el juego y creatividad para esto. Coordina actividades que conllevan al aprendizaje y desarrollo, centradas en las necesidades de las y los adolescentes migrantes no acompañados. A través de actividades formativas y didácticas se

busca que conozcan temas sobre derechos de las y los adolescentes, derechos vulnerados, identidad, igualdad, reconocimiento de las emociones, autoconcepto y autoestima, promoviendo la resiliencia como forma de sobreponerse al peligro, riesgo y realidades adversas.

Estas cinco principales áreas de atención están cubiertas por personal que debe de cumplir con ciertas características afines a un perfil deseado necesario para desempeñar las funciones correspondientes a cada tipo de atención, además, el establecimiento cuenta con áreas de apoyo para brindar una atención más adecuada. De manera organizacional, está integrado de la siguiente manera:

Esquema 1: Organigrama del albergue



Fuente: Elaboración propia.

Cuenta con aproximadamente 20 personas que integran el personal que labora de manera interna, además, en cuanto a servicios de salud y su proceso migratorio (legal), la atención es externa al Albergue, coadyuvando esto a una atención mucho más amplia y diversificada.

Por ser una labor de tiempo completo, el Albergue Colibrí distribuye las actividades en tres momentos: mañana, tarde y noche. Es así como los psicólogos se encuentran durante el día y la tarde, la trabajadora social durante la mañana y los promotores educativos se distribuyen en triadas, a excepción de la noche que sólo son dos, debido a que sus actividades son menores ya que los chicos duermen a partir de las 10 de la

noche, el velador se encuentra durante toda la noche y el área de cocina se encuentra atendida de igual manera hasta las 10 de la noche.

Dentro de cada área principal, tanto el perfil como las funciones del personal están delimitadas y marcan un sentido de práctica de acuerdo al Modelo de atención.

En este sentido, quizá una de las áreas más importantes y en donde mayor esfuerzo y dedicación se requiere es en la educativa, que de hecho, es la que cuenta con mayor número de personal para atender las necesidades particulares de los adolescentes migrantes, ocho promotores educativos en total, que son las personas que más tiempo pasan junto a los chicos y quizá con los que mayormente estrechan más lazos de confianza. Estos promotores educativos requieren de un perfil que contempla una formación pedagógica, experiencia en trabajo con niños y adolescentes, diseño de talleres y cursos, y estudios de género y derechos humanos. Este perfil es necesario debido a las funciones que el educador debe de cumplir dentro del albergue, entre las cuales destacan (Ibídem, p. 124):

- Brindar capacitación en los talleres, cursos y pláticas que fomenten el sano desarrollo mental y físico.
- Generar un programa de actividades educativas, formativas, de esparcimiento y detección y prevención de trastornos según etapas de desarrollo, edad y condiciones personales.
- Prever las condiciones estructurales de lugar, asistencia, desarrollo de las actividades y planeación.
- Atender a la retroalimentación de las niñas, niños y adolescentes en los diferentes cursos, talleres, y otras actividades que contemplan.
- Brindar talleres y formación a integrantes de la familia de origen, extensa, de acogida que recibe a la o el adolescente al egreso.

- Generar informes que permitan dar seguimiento a los procesos de cada niña, niño y adolescente.

4.2.2 POBLACIÓN DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio en el presente proyecto de intervención son los adolescentes migrantes que habitan en el Albergue Colibrí. Esta población tiene un perfil y características muy particulares que justamente contempla el albergue para brindarles una atención más pertinente. En primera instancia, son adolescentes que provienen de Centroamérica, principalmente Guatemala, Honduras y El Salvador. La edad que contempla el albergue va desde los 8 hasta los 18 años, pero desde su inauguración se ha especializado solo en adolescentes, de entre 12 y 18 años de edad.

Para los tiempos de realización del diagnóstico, el tamaño de la población es de 8 adolescentes migrantes no acompañados que habitan en el albergue.

Según los informes del personal del albergue, estos chicos suelen tener las siguientes características:

- Proviene de situaciones de vulnerabilidad en su país de origen.
- Tienen la condición de haber migrado solos, es decir, no acompañados.
- Salieron de su país de manera forzada, huyendo de la violencia doméstica, social o por la persecución de pandillas criminales.
- Han pedido asilo y/o refugio político.

4.2.3 MUESTRA

El tipo de muestreo que fue seleccionado para el diagnóstico fue por conveniencia, que suele ser comprendido como aquel que contempla la selección de informantes según la accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Monje, 2011). La selección de dichos informantes también depende de ciertos criterios o elementos relacionados con la intencionalidad de la investigación (Hernández-Sampieri y otros, 2014).

Desde un principio se pensó en los criterios que serían convenientes en los informantes para dar representatividad a la población en el diagnóstico. Entre los criterios se

contempló que fueran los chicos y chicas que pasaran más tiempo al interior del albergue, convenientemente orígenes heterogéneos, es decir, de diferentes nacionalidades, y que fuesen los adolescentes que se encontraran en la fase 1 o 2 de su estadía, esto permitiría tener acceso a ellos por un tiempo más prolongado.

En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997, p. 134), la “representatividad que se busca en este tipo de estudios es una representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio”. Por tales razones, el muestreo por conveniencia me permitió como investigador seleccionar a los informantes que en relación a ciertos criterios y condiciones abonaran con mayor riqueza la información más cercana a la convivencia, las interacciones interpersonales y la presencia de conflictos entre los adolescentes migrantes al interior del albergue.

El tamaño de la muestra fue determinado por los criterios antes mencionados y de alguna manera, es pertinente mencionar que se vio influenciado también por las condiciones institucionales que el albergue delimitó. Ya que desde un comienzo se establecieron horarios para el trabajo de campo que propiciaran no intervenir de manera directa con las actividades del albergue. Por lo tanto, se acordó que las visitas de investigación fuesen por las mañanas, horario en el que se encontraban generalmente los 4 adolescentes que más tiempo pasan en el albergue y que, por conveniencia, se seleccionaron como muestra.

A continuación, se presentan algunos datos de los informantes del diagnóstico.

Tabla 2 Datos de los informantes del Diagnóstico

| Sexo | Edad | Nacionalidad |
|-------------|-------------|---------------------|
| M | 14 | Honduras |
| H | 15 | Guatemala |
| M | 16 | El Salvador |
| H | 17 | Guatemala |

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de la información es sin duda alguna uno de los elementos más importantes en el diagnóstico, conlleva al mismo tiempo un proceso metodológico de reflexión y selección, y también el diseño y aplicación de los instrumentos en la realidad estudiada.

Una de las técnicas seleccionadas fue la observación participante, Monje (2011, p. 153) la define como “una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes...se intenta observar y registrar la información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras, y sin interferencia directa del investigador”. Esta técnica fue esencial en la recogida de datos ya que permitió describir de primera mano los acontecimientos, las dinámicas de interacción, los comportamientos individuales y en grupo, e identificar la presencia de conflictos en el seno de la convivencia entre los chicos. El instrumento utilizado fue el diario de campo, que en palabras de Bonilla y Rodríguez (1997, p. 129) “permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. El él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

El diario de campo facilitó que en la recogida de datos se asentara de manera descriptiva la información relevante de las situaciones observadas. Para su diseño se establecieron datos de identificación como hora de inicio y cierre de la observación, y objetivo de la misma. Aunado a ello, se incluyeron tres columnas de organización de la información: situación observada, lugar de desarrollo y descripción de la situación observada. Esta descripción se hizo de manera narrativa, procurando rescatar los matices y detalles más relevantes de la interacción entre los chicos en diferentes actividades cotidianas, como en sus desayunos para iniciar los días, sus asistencias a clases e incluso en sus pláticas e interacciones más naturales y espontáneas.

En segunda instancia, se decidió utilizar la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista alude a un sentido de flexibilidad y adaptabilidad en el proceso de aplicación y

análisis. “Permite que los participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas” (Monje, 2011, p. 149). El guion de la entrevista se construyó atendiendo las posibilidades que la técnica apertura, como la intencionalidad de que las preguntas sean concebidas bajo tópicos ordenados en categorías de investigación preconcebidas y, permitiendo a la vez, que estas preguntas fuesen adaptándose en el desarrollo de la entrevista a medida que el informante se expresaba libremente atendiendo los temas de interés.

En ese sentido, la entrevista se estructuró a partir de 6 categorías de investigación. Cada categoría comprendida por una serie de preguntas cuya finalidad se adhiere directamente y posibilitan su posterior análisis de una forma más organizada.

A continuación, se presentan las categorías de investigación, incluidas en el diseño de la entrevista cómo tópicos de conversación.

- Relación interpersonal entre los adolescentes migrantes.
- Percepción del otro.
- Formas de discriminación.
- Motivos de discriminación.
- Consecuencias del conflicto en la convivencia.
- Actividades educativas.

Al respecto de la confiabilidad y la validez en el diseño de los instrumentos, se optó por construirlos a partir de que “las variables han sido claramente especificadas y definidas” (Ibídem, p. 165). En este caso, fueron las categorías de análisis preconcebidas que dieron origen a los tópicos de interrogación en la entrevista semiestructurada, esta concepción del contenido del instrumento y posterior análisis permitieron dar confiabilidad. Aunado a ello, se optó por dar validez a través del juicio de expertos (Corral, 2009). Este tipo de validez pretende “tener estimaciones razonables” sobre el instrumento en cuestión y generar modificaciones o valoraciones para su mejora.

4.3 RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados obtenidos a través de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y el registro de las observaciones realizadas a los sujetos de estudio. Esta información se presenta de manera organizada conforme a las 6 categorías de análisis y las 13 subcategorías que fueron construidas a partir de los resultados.

Las 13 subcategorías de análisis surgen a partir de la información obtenida en las entrevistas y como un medio a través del cual se logran reducir los datos para tener una mayor sistematización de los resultados y un espectro más específico de análisis.

Tabla 3 Categorías y subcategorías de análisis

| Categorías de análisis | Subcategorías |
|-------------------------------------|---|
| 1. Relación interpersonal. | 1.1 Relación entre paisanos. 1.2 Relación con personas de otra nacionalidad. |
| 2. Percepción del otro. | 2.1 Percepción sociocultural. 2.2 Percepción de similitudes culturales. 2.3 Percepción de diferencias culturales. |
| 3. Formas de discriminación. | 3.1 Violencia física y verbal. 3.2 Rechazo. |
| 4. Motivos de discriminación. | 4.1 Origen étnico y nacionalidad. |
| 5. Consecuencias en la convivencia. | 5.1 Indiferencia. 5.2 Distanciamiento. 5.3 Baja autoestima. |
| 6. Actividades educativas. | 6.1 Percepción general sobre las actividades. 6.2 Tipo de actividades que resultan más atractivas. |

Fuente: Elaboración propia.

1. Relación interpersonal

Esta primera categoría tenía como propósito conocer el estado de interacción y convivencia que guardan los adolescentes migrantes al interior del albergue, haciendo énfasis en las relaciones entre paisanos y entre chicos de distintas nacionalidades, con la finalidad de identificar diferencias o no entre estas. Se encontró que en el discurso, los chicos asumían al principio una relación amena, sin conflictos o problemas profundos, más allá de pequeñas discusiones esporádicas por cuestiones de intereses no compartidos.

“Me llevo bien con los demás, la diferencia a veces es que nos ponemos a alegrar. En situaciones a veces que por ejemplo con uno de ellos a veces cuando yo quiero algo o él quiere algo y nos ponemos a pelear. (AMS3-Entrevista).

De igual manera, es notable que no percibían grandes diferencias en sus relaciones entre paisanos y chicos de otros países de origen, manifestaban llevarse bien entre todos, incluso con los que pasan menos tiempo juntos.

“La verdad me llevo bien con ellos, hay algunos que casi ya no veo por su trabajo pues, pero me llevo bien, hablamos y así en las noches”. (AMG4-Entrevista).

Este discurso fue adquiriendo dimensiones más amplias conforme se avanzaba en las entrevistas y se registraban por medio de la observación participante ciertos rasgos sobre sus relaciones interpersonales, como la presencia constante de conflictos y alteraciones en la sana convivencia de los chicos. Estas situaciones se describen en las consiguientes categorías de análisis.

2. Percepción del otro

La percepción del otro es definida como el “proceso mediante el cual se forma una impresión de una persona y se establece una relación con ella”. (Suria, 2010, p. 3). Esta impresión suele pasar por diversos filtros cognitivos que le dan sentido a la imagen del otro, un sentido con dimensiones sociales, culturales y económicas, muchas veces llevando a elaborar juicios de valor sobre las otras personas y determinando la forma en cómo se relacionan e interactúan.

Esta categoría de análisis permitió comprender la percepción del adolescente migrante sobre el otro, su compañero. Existe una percepción generalizada entre los chicos de un otro distante, no geográficamente por su país de origen, sino de carácter cultural. Aspectos como la gastronomía, el lenguaje, la manera de expresarse e incluso la forma de ser, son características que asimilan como diferentes y que no sólo no comparten, sino que en algunos casos desapruaban.

“Pues en el aspecto del hablado son bien raros sabe, son diferentes [...] Las comidas son súper diferentes, en algunas comidas, también en cómo se expresan”. (AMH1-Entrevista).

“Los de Honduras son como que no sé, no piensan, a veces no piensan para hablar y muchas veces son así como que muy sueltas, como que les vale todo y siento que por una parte no es bueno”. (AMS3-Entrevista)

De igual manera, comparten un desconocimiento cultural del uno con el otro. Más allá de las diferencias marcadas y que son perceptibles de manera natural, como el lenguaje y las formas de expresarse, no encuentran más cosas que los diferencien porque se desconocen culturalmente entre sí, e incluso, tampoco hay muchas características que perciban como similitudes o aspectos que comparten o tienen en común.

“En común pues no, la mera verdad que ahí si desconozco...como los chamacos son bien raros y casi no hablan de esas cosas pues no” (AMH-Entrevista)

“Mmm ¿cosas en común?, no sé ni cual decir, no sé cuáles”. (AMG-Entrevista)

Esta situación puede ser interpretada abiertamente como una falta de comunicación en aspectos culturales como sus orígenes, sus tradiciones, sus costumbres e incluso sus valores e intereses, rasgo que puede marcar un distanciamiento natural en su convivencia dado que no comparten este tipo de información que suele crear lazos y comprensión entre las personas, al menos, en un primer nivel de acercamiento. Como ejemplo, se tiene un fragmento del Diario de campo:

“Los chicos se sentaron alrededor de la mesa y la docente empezó la clase de Historia. El tema fue *Los grupos y lo que compartimos*. La actividad les planteó a los chicos que identificaran los grupos a los que pertenecían y las cosas que compartían. Esta actividad

les resultó un tanto difícil a los chicos, ya que Mishell le planteó a la docente que ella sentía que no compartía cosas con los “chamacos” de la casa [...] La docente le comentó a Mishell que dentro de la casa su grupo de pertenencia eran los chicos del albergue y que algunas cosas que podían compartir eran las opiniones, sentimientos y características, a lo que Mishell contestó tajantemente que no compartía con los muchachos ni opiniones ni otras cosas”. (Diario de campo, 18 de octubre de 2018).

Al respecto, parece evidente el sentimiento de lejanía emocional y cultural entre los chicos. Se manifiesta que no comparten nada, no hay intereses en común ni una comunicación fluida que lo propicie. Inclusive en la propia clase, en donde la interacción entre los muchachos no se daba frecuentemente ni de manera natural, ni de manera inducida.

Una característica muy marcada en cuanto a las impresiones culturales del otro, fueron las respuestas obtenidas sobre los hondureños. Hay una percepción sobre ellos negativa o desfavorable, se les considera “vulgares”, “groseros”, “atrancados”, “bullistas”, “locos”. Características que los hacen no sólo diferentes, sino que, en ocasiones, son motivos de algunos de los conflictos que se suscitan.

“Están como locos a veces los catrachos sabe, pero es que así son”. (AMG1-Entrevista).

“Los catrachos son atrancados, como le decía, cuando yo vine para acá y empezamos a llevarnos y así como que sí chocamos entre nosotros pues porque no sé, por su forma de ser”. (AMG2-Entrevista).

“Las veo así como muy “bullistas”, se les salen groserías más de los normal [...] Igual lo chamacos son así como que muy groseros y como que vulgares en ocasiones”. (AMS-Entrevista).

Ésta forma de ser de los hondureños o es aceptada como algo irremediable por parte del primer ejemplo, o rechazada y puesta como uno de los motivos de choque entre compañeros, como manifiesta la chica salvadoreña en el segundo ejemplo.

3. Formas de discriminación

Esta categoría de análisis tiene como finalidad identificar y describir las representaciones a través de las cuales se materializan los actos discriminatorios. Los actos discriminatorios son parte de los conflictos de convivencia e interacción entre los adolescentes migrantes al interior del albergue. Estos actos se dejaron entrever someramente en la experiencia previa que determinó el presente proyecto de intervención, pero se desconocía la naturaleza de los conflictos en los cuales se enmarcaban estos actos, ni las formas de expresión más recurrentes, aspectos a los que el presente diagnóstico dio luz.

A partir de los datos recolectados, se construyeron dos subcategorías de análisis que comprenden al menos dos de las expresiones en las que se materializan los actos discriminatorios: violencia y rechazo.

Respecto a la violencia, es evidente que los conflictos al interior del albergue recurrentemente son materializados en insultos y agresiones verbales con tintes discriminatorios, como ejemplo uno de los chicos de Guatemala expresa:

“A veces pues que me discuto con algún catracho, lo ofenden a uno y pues eso como que molesta pues...o sea si lo hacen pues pa’ molestar, llamándole a uno indio o chapín mierdero qué sé yo, y uno pues también le contesta y ya se vienen las discusiones ahí”. (AMG2-Entrevista).

En ese tenor, una de las chicas hondureñas menciona que las discusiones y los insultos suelen ser los actos más comunes en el conflicto y se dan en ambos lados.

“A veces que los chamacos discuten y se dicen de cosas que si pinche catracho o cosas así, pero pues yo no me meto, ya son cosas de ellos”. (AMH-Entrevista).

Este tipo de violencia verbal puede desencadenar en otro tipo de violencia, la física, que en dado los conflictos recurrentes se han manifestado de distintas maneras, como empujones o golpes, y no siempre cargado de aspectos discriminatorios, sino como consecuencia de conflictos de interés, situaciones comunes entre los grupos heterogéneos.

“A veces que por ejemplo con uno de ellos a veces cuando yo quiero algo o él quiere algo y nos ponemos a pelear y llegamos a que nos queremos golpear y así pasamos días y a veces yo estoy enojada y llego y lo aviento a la alberca, es como una forma de desquitarme de lo que puedo” (AMS-Entrevista).

Pese a que los conflictos y la materialización de estos son multifactorial, es indiscutible la presencia de actos discriminatorios y su carga negativa en la sana convivencia entre los adolescentes migrantes.

Otra materialización de la discriminación es el rechazo. Al respecto, en la convivencia diaria de los chicos este se manifiesta a través de la negativa para trabajar en las actividades con ciertos compañeros o en la exclusión deliberada de cierto grupo de chicos para con un compañero. Estas situaciones suelen tener consecuencias importantes en la forma en cómo se van estructurando las relaciones interpersonales y el clima de interacción entre estos. Una de las chicas del albergue menciona lo siguiente:

“Cuando nos ponían a trabajar en equipo preferíamos no participar en la actividad por no estar al lado de esa persona [...] así como no querer trabajar juntos digamos”. (AMS-Entrevista).

Para ilustrar este escenario, se rescata un fragmento del diario de campo, situado en el ensayo de una canción entre todos los chicos del albergue:

“Durante la actividad, el maestro de canto les pidió a Misraín en varias ocasiones que se integrara al grupo, éste se negó y se mantuvo al margen de los demás. Gabriel se dirigió a Misraín y le dijo que no fuera nena y que se sumara al grupo, Misraín le contestó que dejara de joderlo, que no se integraría porque estaban ahí ellos -los hondureños-”. (Diario de campo, 23 de octubre de 2018).

Este tipo de escenarios representan además del rechazo per sé, una barrera que impide el desarrollo ameno de las actividades educativas y culturales, ya que imposibilita la integración e interacción de todos los adolescentes migrantes.

4. Motivos de discriminación

Los actos discriminatorios siempre son motivados o encuentran un sustento que los impulsa para desencadenarse. Estos motivos obedecen a dimensiones como “la clase social y la raza, el género, el origen étnico, la nacionalidad, la afiliación religiosa o la ideología política”. (Rodríguez, Alfonso y Cavelier, 2008, p. 15). Esta categoría de análisis tuvo como propósito determinar justamente esos motivos y causas por los cuales se presentan actos discriminatorios en las relaciones entre los adolescentes migrantes al interior del albergue.

Se han identificado hasta este punto expresiones y agravios que permiten vislumbrar connotaciones discriminatorias que tienen que ver tácitamente con el origen étnico y la nacionalidad. Algo puntual que mencionar, es que los adolescentes migrantes que han sido víctimas de insultos o expresiones peyorativas sobre su origen étnico no son conscientes de la connotación discriminatoria, incluso, normalizan este tipo de interacciones cargadas de discursos en donde impera el menosprecio, ya que el conflicto, las discusiones y los insultos parecen ser una forma de interacción constante. Al respecto, dos de los chicos provenientes de Guatemala mencionan:

“Si me dicen no sé si bromeando o así pero si me han dicho -ah los chapines son una basura, una mierda-, así me dicen, pero yo no les pongo... no les hago caso pues, sí, sí me dicen así algunos cuando estamos así peleando, empezamos bromeando pero ya luego nos empezamos a pelear. Y ya me empiezan a decir no si los chapines son una basura, unos mierdas, no sirven pa'nada, no como los catrachos locos“. (AMG-Entrevista).

“Le dicen a uno que de dónde venimos pues no sirve y esas cosas [...] pues a lo mejor y sí es por eso porque de lo que le decía pues que me dicen indio o esas cosas pues. Pero igual eh, y tenemos bronca así entre todos pues“. (AMG2-Entrevista).

Este tipo de motivaciones discriminatorias tienen que ver con prejuicios y estigmas sociales muy marcados que suelen tener una construcción sociocultural e histórica, elementos abordados de manera más detenida en el marco teórico de este proyecto y que permiten tener una mayor comprensión del fenómeno. Es importante apuntarlo y señalar que a efectos del análisis de esta categoría, su relevancia radica en que permite

determinar las causas específicas por la cuales surgen los actos discriminatorios y diseñar con base en ello, las alternativas más pertinentes de intervención.

5. Consecuencias en la convivencia.

Uno de los pilares de la educación propuestos por Delors (1994) es el “aprender a vivir juntos”, noción que implica la imperante necesidad de la interacción armoniosa entre las personas y los pueblos, cobijados en la coexistencia de valores que permitan la convivencia sana y el desarrollo de todos los involucrados. Estos principios son aplicables en toda relación interpersonal, pero la presencia de conflictos, de actos discriminatorios e inclusive la falta de comunicación y dialogo entre pares y en los grupos, suelen afectar considerablemente la calidad de la convivencia y el desarrollo individual de las personas.

Esta categoría de análisis tuvo como prioridad identificar las diversas formas en como la presencia de actos discriminatorios y de conflictos constantes inciden en la convivencia de los adolescentes migrantes al interior del albergue.

A través de la recolección de datos se pudo identificar que al menos en tres dimensiones se tienen consecuencias en la convivencia: indiferencia, distanciamiento y baja autoestima.

En el caso de una de las chicas provenientes de Honduras, menciona que:

“Pues a mí no me afectan, a mí me da igual, la verdad es que a mi si me hablan y se llevan bien, yo bien con todos igual, pero si no pues no le paro bola, porque yo de todas formas me llevo bien con todos”. (AMH-Entrevista).

En este ejemplo, es notoria la existencia de una **indiferencia** en relación a los conflictos y problemas que se suscitan en la convivencia diaria entre los compañeros y ella misma. Esta situación puede ser interpretada de dos maneras, la primera, haciendo referencia a una barrera emocional autoimpuesta que le impide manifestar una aflicción por los conflictos entre sus compañeros y ella, a modo de protección. La segunda, el distanciamiento afectivo con sus compañeros, lo que provoca el poco o nulo interés en sus conflictos y por tal, que no se vea afectada en lo absoluto. Ambas situaciones dejan entrever el quid de la cuestión: la indiferencia, dimensión que a su vez puede ser la punta

de lanza para situaciones como el distanciamiento y la falta de comunicación para crear lazos o mejorar sus relaciones interpersonales.

En ese mismo sentido, el **distanciamiento** entre los adolescentes migrantes es una de las consecuencias en la convivencia que más se presentan. Se percibe que los conflictos en general provocan una falta de interés para querer relacionarse. Además, las pequeñas agrupaciones gregarias dentro del albergue, como los hondureños por su parte, tienden a aislar directa e indirectamente a algunos miembros del grupo.

Una de las chicas provenientes de El Salvador menciona al respecto:

“Entre el grupo de ellos o entre ellos afecta lo que es la convivencia de verdad porque ya no pueden estar así juntos pues... pero se ve feo la verdad porque se supone que somos hermanos aquí, según [risas]”. (AMS-Entrevista).

Otro ejemplo, es el comentario que realiza uno de los adolescentes guatemaltecos:

“La catracha es con la que ya mejor no hablo casi porque luego tira basura y mejor ya no le doy cuerda a esas acciones. Pero si siento que como que todo eso nos hace alejarnos pues”. (AMG2-Entrevista).

Estos comentarios dejan muy claro que, si bien los chicos tienden a normalizar el conflicto e incluso los actos discriminatorios, sí asumen las consecuencias desfavorables que en la convivencia generan estos mismos.

Otra dimensión que se ve afectada por los conflictos es la **autoestima**. La baja autoestima se ve reflejada de manera individual en algunos de los integrantes del grupo. Si bien la baja autoestima no sólo tiene que ver con los conflictos que una persona tiene de manera externa con otras personas y que generan impacto en su desarrollo emocional, sino con una serie de factores tanto internos como externos, sí se puede inducir que cuanto más se convive en un ambiente hostil, en donde los conflictos son constantes y existe la presencia de actos discriminatorios, es más probable que estos terminen minando emocionalmente al sujeto y provoquen cuestionamientos emocionales serios que bajen su autoestima.

En algunos tópicos de la entrevista que hacían referencia al sentir de los chicos después de una discusión con rasgos discriminatorios, uno de los adolescentes guatemaltecos menciona:

“Pues fregado y así pensativo y cómo me trata digo yo sí, lo hacen sentir mal a uno, bueno a mí sí me hacen sentir mal cuando me dicen así. La verdad que sí afectan, digo no es bueno pues estar, así como peleando o discutiendo siempre. Hace pues que no nos llevemos bien”. (AMG-Entrevista).

Los actos discriminatorios materializados en expresiones peyorativas hacia el origen de la persona claramente afectan emocionalmente a los chicos dentro del albergue. Expresiones como “indio” o “basura” representan en esencia un rechazo hacia el origen y la imagen del otro. Este rechazo o trato ofensivo suele representar en la víctima un marcado estado de afectación, como lo demuestra el testimonio arriba mostrado, por ello se habla de la autoestima, aunque específicamente se pudiese hacer referencia también a uno de los componentes que integran la autoestima: el autoconcepto.

El autoconcepto y la autoestima son dos términos de la psicología que guardan un estrecho espectro de diferenciación, incluso, se puede aseverar como mencionan García y Musitu (2014, p. 9) que “la delimitación conceptual no es clara, hasta el punto que ambos conceptos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo”. En tal caso, en un esfuerzo por aclarar esa diferenciación conceptual, se puede distinguir que el término autoestima hace referencia al “grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento, y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo” (Ibídem, p. 10). Por tal, la autoestima contempla un proceso reflexivo que involucra juicios valorativos hacia su persona, sean negativos o positivos según el caso.

El autoconcepto por su parte, se puede definir como “las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el sujeto concibe como su Yo”. (Sebastián, 2012, p. 29). No es intención en este análisis entrar en una discusión conceptual sobre los términos, más bien, lo es identificar en un sentido más

estricto y específico la noción que se acerca más a la representación real que se ve afectada en los chicos del albergue con la presencia de expresiones discriminatorias.

Es en ese sentido que las expresiones antes citadas y el sentir de los chicos al ser blanco de ellas pareciera que se puede vincular de manera directa con la imagen y la percepción de uno mismo, por tal razón, es evidente que el elemento que más puede verse afectado en los chicos migrantes al ser víctimas de actos discriminatorios que menosprecian el origen o la imagen, es el autoconcepto. Sin embargo, ello no exime que la autoestima como característica más amplia y valorativa también se vea afectada.

El estar inmersos en un contexto de interacción hostil, sin comunicación, en donde no se comparten intereses ni se respetan las diferencias personales y culturales puede impactar sin lugar a dudas en la autoestima de los chicos. Ese escenario de convivencia plantea por tanto la necesidad de fomentar un tipo de interacción distinta, que contemple aspectos que quizá no se están valorando con su justa dimensión y que pudiesen ser mediados de manera directa desde una perspectiva distinta de atención.

6. Actividades educativas

Esta categoría de investigación y análisis tuvo como finalidad conocer la percepción de los adolescentes migrantes sobre las actividades educativas y los talleres que reciben al interior del albergue, así como dar luz a las posibles características a contemplar en las actividades que conforman el modelo de intervención.

La percepción de los chicos sobre las actividades educativas tiende a ser dividida, ya que unos mencionan a favor que les ha servido como una ayuda en su regularización académica para presentar el examen de grado de primaria y secundaria y así obtener su certificado de estudios. También como un apoyo para algunos de ellos que ya se encuentran inscritos en alguna escuela del estado.

“Si, la verdad aprendo y me ha servido pues para la escuela y eso de las matemáticas que no se me dan”. (AMG2-Entrevista).

“Pues yo creo que están chidas porque aparte de que nos está ayudando con el IEAT, eh... hacemos los exámenes y digamos están fáciles y es una forma como rápida porque nosotros afuera no podemos”. (AMS-Entrevista).

A la vez, hay otros que manifiestan no estar acostumbrados a las dinámicas de clase o simplemente un desinterés por ellas.

“Pues sí están bien, casi no me gustan porque no estoy acostumbrado a eso pues, pero sí enseñan cosas buenas”. (AMG-Entrevista).

“Eso de las clases casi no me llega, a mí no la verdad. Es que no sé qué será pero estar ahí solo sentada me entra un sueño que ¡ave María purísima!”. (AMH-Entrevista).

En términos generales, las actividades educativas son bien recibidas, aunque se manifiesta la necesidad de hacerlas más dinámicas, atractivas, con más interacción entre compañeros, incluso promover más el diálogo y el trabajo colaborativo, ya que al ser actividades exclusivamente individuales tienden a aburrirse, como lo mencionan dos de los chicos:

“Pero si a veces como que aburre todos los días lo mismo, porque ahí estamos sentados y uno namás escribe y vos escribes y así se pasa y aburre”. (AMG2-Entrevista).

“No es como estar en una escuela de verdad pues, que es con bastantes personas y tan siquiera está con su amiguita y está platicando ahí pero está poniendo atención y así, mientras que aquí sólo somos nosotros, entonces se siente así como aburrido”. (AMH-Entrevista).

Estos comentarios permiten vislumbrar que las actividades educativas tampoco han propiciado el diálogo y la interacción constante entre los adolescentes migrantes, aspecto que dado los conflictos y problemas constantes debiesen contemplar características como el trabajo colectivo y la comunicación como punto fuerte en las dinámicas grupales.

4.4 PROBLEMAS IDENTIFICADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, se advierten al menos 7 ejes problemáticos que, a la vez, dan luz al camino que debe de construirse para mejorar las condiciones dentro de las cuales están inmersas las relaciones culturales entre los adolescentes migrantes. Los ejes identificados son los siguientes:

Los adolescentes migrantes se perciben culturalmente distantes entre sí. Las diferencias culturales o las perciben como aspectos que no los conectan o que producen conflictos y, por ende, los distancia.

Hay una percepción negativa sobre los hondureños como grupo étnico, incluso se percibe como uno de los elementos que propician el conflicto.

Existe un desconocimiento cultural del otro, marcado por una falta de comunicación y dialogo en torno a ese aspecto.

Presencia de actos discriminatorios, manifestados en forma de violencia física, verbal y rechazo.

Los actos discriminatorios son motivados y/o causados por aspectos como la nacionalidad y el origen étnico, recurrentemente hacia los chicos que provienen de Guatemala.

El conflicto entre los chicos manifestado a través de discusiones y peleas no exclusivamente tiene que ver con aspectos discriminatorios, sino también con sus distintas personalidades, falta de objetivos en común e intereses no compartidos.

La presencia de actos discriminatorios al interior del albergue entre los chicos afecta la convivencia y relaciones interpersonales, teniendo como consecuencias el distanciamiento y la baja autoestima.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 FUNDAMENTO TEÓRICO

La propuesta de intervención del presente proyecto tiene como sustento teórico el enfoque intercultural, no sólo como el discurso que impera en las políticas públicas de diversos países en Latinoamérica como una mera búsqueda de a dónde debiesen dirigirse nuestras sociedades, sino como una práctica transformadora que desde sus bondades y virtudes pretende producir cambios en las estructuras que generan conflictos y barreras culturales que imposibilitan el desarrollo armonioso del mundo en el que vivimos, tan complejo y lleno de matices que lo hacen único y diverso en todos los sentidos. Es por tal, que éste enfoque llevado a la práctica como forma de vivir, convivir e incluso concebir el mundo, adquiere la importancia que se busca para abordar las necesidades detectadas en el diagnóstico socioeducativo realizado en el Albergue Colibrí a los adolescentes migrantes.

El albergue Colibrí se configura de manera natural como un escenario en donde confluyen distintas culturas, ya que el origen de los adolescentes migrantes es variado y comprenden un cúmulo de características que inherentemente trasladan consigo mismos a todas partes; estas características culturales en un amplio sentido, determinan sus formas de ser, de comportarse y de ver el mundo. Pero la coexistencia de los chicos y por tal, de sus culturas al interior del albergue, denota que éste escenario, que debiese ser un espacio de encuentro, ha significado en la realidad uno de conflicto y desencuentro cultural. Es entonces que el enfoque de convivencia que impera nos lleva necesariamente a plantearnos la interculturalidad como una alternativa pertinente para mejorar los procesos de interacción y comunicación entre los chicos y prevenir los conflictos asociados particularmente con el fenómeno de la discriminación étnica y cultural.

Es oportuno profundizar en las principales nociones teóricas que darán luz a la práctica transformadora del plan de acción. Para ello, en primera instancia se abordará el concepto de interculturalidad, para luego abordar su importancia en los procesos

educativos y los propósitos que se persiguen desde este enfoque, sentando las bases que nos permitirán actuar de forma pertinente y objetiva.

5.1.1 INTERCULTURALIDAD

El enfoque intercultural tiene como recorrido teórico relativamente poco, y se ha abordado en la literatura académica de manera más enérgica sobre todo en la década de los 90's y lo que llevamos del siglo XXI. Diversos autores han abordado la temática de la interculturalidad coincidiendo al menos en su conceptualización. En palabras de Mondragón, el concepto de interculturalidad:

“Surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia”. (Mondragón, 2010, citado en Alavez, 2014. p. 41).

La interculturalidad significa interacción, diálogo, intercambio y comunicación, no sólo la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico, ni la presencia de individuos pertenecientes a diversas culturas en un mismo escenario, sino necesariamente a ese encuentro cultural entre ellos, un encuentro que apunta al dinamismo, a la colaboración y la creación de lazos.

Es justamente en ese sentido que el término interculturalidad encuentra su principal diferenciación del de multiculturalidad. Este último suele ser utilizado como una referencia descriptiva sobre una situación geográfica determinada en donde coexisten diversas culturas, sin necesariamente entablar una interacción bidireccional. Walsh (2005, p. 5), menciona al respecto que “el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional”. Esto sugiere una situación muy constante en las sociedades actuales, en donde los distintos representantes culturales suelen agruparse en comunidades específicas con una

marcada separación de las demás, cohabitando en espacios geográficos comunes pero distantes en su relación y comunicación.

La interculturalidad por su parte, hace referencia según Walsh a:

“Complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar”. (Ibídem, p. 6).

Tenemos entonces que la interculturalidad conlleva de manera implícita el contacto mediado por el dialogo, el aprendizaje mutuo y el intercambio entre culturas. Todas estas determinaciones condicionadas por un factor de dinamismo que se sostiene de manera activa en las relaciones que se establecen entre las personas y los grupos.

La interculturalidad no es una perspectiva de interacción que nace de la nada y se manifiesta de manera natural, lamentablemente y dada las condiciones socioculturales y políticas de nuestras sociedades es un enfoque que debe de ser impulsado desde diversas esferas de influencia, como la educación y la propia política, éstos quizá comprenden los dos ámbitos desde los cuales la interculturalidad se potencia y puede llegar a convertirse idealmente en una forma de vivir y convivir natural entre las personas y los pueblos. Por tal razón, este enfoque parte de ciertos elementos que son necesarios para su desarrollo, entre ellos y con una importancia fundamental, la identidad.

La identidad tiene distintas dimensiones, individual, familiar, institucional, social, ética y cultural, entre otras. La identidad, aunque es un término polisémico y ambiguo, en su acepción más general se refiere al conjunto de rasgos atribuibles a una persona que la hacen única y la diferencian de las demás. La relación entre identidad e interculturalidad radica en que “el hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno,

de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias” (Ibídem, p. 7).

De esta manera, el desarrollo de la identidad, sobre todo de la identidad cultural, es uno de los procesos que tiene mayor impacto en la interculturalidad, ya que, a través del autoconocimiento, la valoración de uno mismo y el reconocimiento de nuestro origen y nuestra cultura, se da el primer paso para poder compartir e interactuar con el otro, a través de la misma valoración y reconocimiento del otro cultural, asumiendo las diferencias y particularidades que nos hacen únicos.

5.1.2 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Como se ha mencionado, uno de los ámbitos de acción donde el enfoque intercultural adquiere mayor relevancia, es la educación. El enfoque intercultural en los procesos educativos tiene que ver con una postura de interacción que promueve el reconocimiento, la equidad y el diálogo entre las diversas culturas representadas por los estudiantes en todos los espacios educativos.

En la dinámica intercultural que se pretende permee en los procesos educativos, la atención a la diversidad cultural y la inclusión son dos elementos necesarios para la pertinencia y éxito del enfoque. Haro y Vélez (1997), consideran que “para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos” (p. 302). Esta integración de saberes y contenidos equitativos en los procesos formativos tiene que ver justamente con la atención a la diversidad cultural, es decir, reconocer que todos los conocimientos y la presencia de todas las culturas son necesarios en la construcción de un currículum inclusivo, ya que nuestros contextos y los propios estudiantes son diversos y requieren el mismo nivel de valor y representación. Se trata pues de una búsqueda articulada y complementaria entre saberes y pertinencia en el contexto de aprendizaje.

Para Walsh, en términos generales la interculturalidad:

“requiere una innovación tanto pedagógica como curricular que parte, no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de los procesos de interacción social en la construcción del conocimiento, y requiere el desarrollo de capacidades conceptuales, de habilidades y destrezas, y de actitudes, valores y orientaciones de conducta”. (Walsh, 2005, p. 15).

Si bien la educación intercultural a nivel macro se encuentra aún en ciernes, existen prácticas desde la propia aula y desde la acción docente que permiten vislumbrar en este enfoque una oportunidad para enriquecer los procesos formativos no sólo en la escuela, sino en cualquier escenario en donde la educación tiene impacto, sobre todo, cuando se habla de la convivencia y la generación de entornos de diálogo e intercambio cultural.

Es por tal, que dentro del presente proyecto de intervención, el enfoque intercultural y sus bondades para fortalecer la identidad cultural y generar espacios de interacción que propicien una sana convivencia, se convierte en la opción más pertinente para el alcance de los objetivos propuestos.

Los propósitos que persigue el enfoque intercultural en todo espacio educativo y social y, desde luego, en este proyecto de intervención que involucra procesos migratorios y encuentros culturales, son como argumenta Alavez (2014):

“Fomentar la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de compartir objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás” (p. 41)

5.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Como resultado del diagnóstico realizado en el Albergue Colibrí, se tomaron una serie de decisiones con la finalidad de mejorar los procesos de convivencia entre los adolescentes migrantes al interior de la institución y, de esta manera, prevenir la presencia de actos discriminatorios que tienden a desestabilizar las relaciones interpersonales y estabilidad

emocional de los sujetos involucrados. Bajo esta premisa, se diseñó una propuesta de intervención que se denomina **“Programa de Intervención para la Convivencia Intercultural de Adolescentes Migrantes”**, que contempla diversas fases de desarrollo encaminadas a atender de manera integral las necesidades identificadas.

Para tales fines, se buscó integrar las necesidades de atención en dimensiones de intervención, que contemplan de manera holística cada uno de los elementos necesarios para el alcance del objetivo general del programa. A continuación, se detalla la manera en cómo se integran las problemáticas encontradas y las dimensiones de intervención.

Tabla 4 Problemáticas y dimensiones de intervención.

| Ejes de atención | Dimensión de intervención |
|--|--|
| <p>1. Los adolescentes migrantes se perciben culturalmente distantes entre sí. Las diferencias culturales o las perciben como aspectos que no los conectan o que producen conflictos y, por ende, los distancia.</p> <p>2. La presencia de actos discriminatorios al interior del albergue entre los chicos afecta la convivencia y relaciones interpersonales, teniendo como consecuencias el distanciamiento y un bajo autoconcepto.</p> | <p>Autoconcepto e identidad cultural</p> |
| Ejes de atención | Dimensión de intervención |
| <p>1. Hay una percepción negativa sobre los hondureños como grupo étnico, incluso se percibe como uno de los elementos que propician el conflicto.</p> <p>2. Existe un desconocimiento cultural del otro, marcado por una falta de comunicación y dialogo en torno a ese aspecto.</p> | <p>Encuentro cultural</p> |

| | |
|--|---------------------------------------|
| 3. Los actos discriminatorios son motivados y/o causados por aspectos como la nacionalidad y el origen étnico, recurrentemente hacia los chicos que provienen de Guatemala. | |
| Ejes de atención | Dimensión de intervención |
| <p>1. Presencia de actos discriminatorios, manifestados en forma de violencia física, verbal y rechazo.</p> <p>2. El conflicto entre los chicos manifestado a través de discusiones y peleas no exclusivamente tiene que ver con aspectos discriminatorios, sino también con sus distintas personalidades, falta de objetivos en común e intereses no compartidos.</p> | Prevenición y mediación de conflictos |

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las dimensiones de atención engloba no sólo las problemáticas que se describen particularmente, sino que en su conjunto y de manera secuencial contemplan un tipo de atención integral.

La propuesta se implementó en el Albergue Colibrí y contó con la participación intermitente de 9 adolescentes migrantes de entre 11 y 17 años de edad, provenientes de Guatemala, El Salvador y Honduras.

El programa se desarrolló en 4 fases que fueron integradas en un lapso de 4 meses y medio (12 semanas), comprendido entre los meses de enero y junio de 2019.

Tabla 5 Fases de intervención

| FASE 1 Planeación | FASE 2 Implementación | FASE 3 Resultados | FASE 4 Evaluación |
|---|--|--|--|
| 1. Diseño del programa. 2. Selección de actividades. 3. Selección de participantes. 4. Adaptaciones al programa. 5. Diseño de la propuesta de evaluación. | 4 etapas de desarrollo, integradas de manera secuencial y atendiendo 3 dimensiones. - Etapa 1: Sensibilización. (1) - Etapa 2: Dimensión de Autoconcepto e identidad cultural. (4) - Etapa 3: Dimensión de Encuentro cultural. (4) - Etapa 4: Dimensión de Prevención y mediación de conflictos. (3) | 1. Recolección de datos. 2. Análisis. | 1. Diseño de los instrumentos de evaluación. 2. Implementación de la evaluación. 3. Análisis de evaluación. 4. Propuesta de mejora. |
| Tiempo: Enero (4 semanas) | Tiempo: Febrero- abril (12 semanas) | Tiempo: Abril- mayo (1 semana) | Tiempo: Mayo y junio (3 semanas). |
| Total: 20 semanas. | | | |

Fuente: Elaboración propia.

5.3 PLAN DE ACCIÓN

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE ADOLESCENTES MIGRANTES EN EL ALBERGUE COLIBRÍ

Objetivo General: Fomentar una convivencia intercultural entre los adolescentes migrantes del albergue colibrí a través de un programa de intervención para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir conflictos discriminatorios.

Tabla 6 PLAN DE ACCIÓN

| Fase | Objetivo | Meta | Indicador | Actividades | Tiempos | Recursos | Responsable |
|--|--|--|--|---|--|---|--|
| 1. Planeación | Diseñar el programa de intervención para estructurar cada una de las fases y etapas de su desarrollo. | 1. Terminar en un 100% el Programa de intervención. | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de avances del Programa de intervención. | <ul style="list-style-type: none"> Delimitación de la propuesta de intervención y su enfoque teórico. Realización de un análisis de correspondencia entre problemática y ejes de intervención. Selección de las actividades de desarrollo del programa. Realización de la propuesta de evaluación del programa. | 05 de enero de 2019 a 26 de enero de 2019. | <ul style="list-style-type: none"> Computadora. Hojas blancas. | Agente de intervención. |
| 2. Implementación 2.1 Sensibilización | Generar en los adolescentes migrantes del albergue colibrí un ambiente de integración a las actividades relacionadas con el Programa de intervención, para | <ol style="list-style-type: none"> Lograr la asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes a la plática. Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes se | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de adolescentes migrantes que asistieron a la plática de sensibilización. Porcentaje de adolescentes migrantes que firman el | <ul style="list-style-type: none"> Exposición del agente de intervención sobre el tema “El enfoque intercultural en la educación con migrantes”. Impartición de la plática de sensibilización para participar en el Programa de Intervención. | 09 de marzo de 2019 a 10 de marzo de 2019. | <ul style="list-style-type: none"> Computadora Recursos audiovisuales Lápices Hojas blancas | Agente de intervención. Adolescentes migrantes. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|--------------------------------|
| | determinar su nivel de interés y compromiso con los objetivos planteados. | muestren interesados y se comprometan a participar en las actividades del Programa de intervención. | acta compromiso. | <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un Acta compromiso por parte de los adolescentes migrantes en donde plasmen su interés por participar de manera activa y comprometida en el Programa de intervención. | | <ul style="list-style-type: none"> Proyector | |
| 2.2 Autoconcepto e identidad cultural | Fortalecer el autoconcepto y la identidad cultural de los adolescentes migrantes del albergue colibrí. | <ol style="list-style-type: none"> Lograr la asistencia a las actividades de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. Que al menos el 75% de los participantes compartan sus experiencias, emociones y sentido de pertenencia. | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de adolescentes migrantes que asistieron a las actividades del proyecto. Porcentaje de adolescentes migrantes que participan en las actividades desarrolladas . Porcentaje de adolescentes migrantes que comparten sus experiencias y emociones respecto a su sentido de pertenencia. | <ul style="list-style-type: none"> Impartición del Taller “Mirate bien” dirigido a los adolescentes migrantes del albergue colibrí. Impartición del Taller “Recuperando mis colores”, dirigido a los adolescentes migrantes del albergue colibrí. | 23 de marzo de 2019 a 14 de abril de 2019. | <ul style="list-style-type: none"> Computadora Recursos audiovisuales Lápices Hojas blancas Impresora Proyector | Agente de intervención. |

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|
| <p style="text-align: center;">2.3 Encuentro cultural</p> | <p>Promover el intercambio cultural entre los adolescentes migrantes para generar un ambiente de reconocimiento, respeto, diálogo, aprendizaje y convivencia sana.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lograr la asistencia a las actividades de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. 2. Creación de un Club de lectura intercultural en el albergue colibrí. | <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de adolescentes migrantes que asistieron a las actividades del proyecto. • Acta de acuerdos básicos y normativos del club de lectura intercultural. • Porcentaje de adolescentes migrantes que participaron en la creación del club de lectura intercultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de los lineamientos generales del club de lectura intercultural por parte del agente de intervención. • Selección de material literario para abordar en las sesiones del club de lectura, por parte del agente de intervención. • Implementación del club de lectura intercultural, mediado por el agente de intervención. • Elaboración de la Antología “Voces diversas” sobre cuentos, leyendas y narraciones significativas de Centroamérica por parte de los adolescentes migrantes. • Implementación de actividades complementarias al Club de lectura (Muestra de videos, la música como intercambio de culturas, narraciones orales). | <p style="text-align: center;">15 de abril de 2019 a 27 de abril de 2019.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Cuentos y leyendas significativas de Guatemala, El Salvador y Honduras (de manera impresa). • Recursos audiovisuales (Videos, Música). • Bocinas. • Impresora • Proyector • Lápices • Hojas blancas | <p style="text-align: center;">Agente de intervención.</p> <p style="text-align: center;">Adolescentes migrantes del albergue colibrí.</p> |
|--|--|---|--|--|---|--|--|

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">2.4 Prevención y mediación de conflictos</p> | <p>Generar ambientes de diálogo y negociación para prevenir y manejar los conflictos interpersonales entre los adolescentes migrantes.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lograr la asistencia a las actividades de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. 2. Que al menos el 75% de los adolescentes migrantes reconozcan la naturaleza de los conflictos generados en sus relaciones interpersonales 3. Disminuir en un 20% el índice de conflictos generados en la semana. 4. Creación de un Acta de pautas y códigos de convivencia para los adolescentes migrantes del albergue colibrí, con la participación de al menos el 75% de los adolescentes. | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia de los adolescentes migrantes a las actividades del proyecto. • El adolescente migrante identifica sus principales comportamientos conflictivos y estilos para afrontar los conflictos. • Acta de pautas y códigos de convivencia para los adolescentes migrantes del Albergue colibrí. • Porcentaje de disminución de incidentes por semana. | <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la plática para adolescentes migrantes “Retrato de un conflicto: los choques culturales”. • Implementación el Taller “Aprendiendo a resolver conflictos”. • Elaboración de un Acta de pautas y códigos de convivencia por parte de los adolescentes migrantes para la mejoría de sus relaciones interpersonales. | <p style="text-align: center;">29 abril de 2019 a 09 de mayo de 2019.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Computadora. • Proyector digital • Casos sobre conflictos y choques culturales (Impreso). • Lápices • Hojas blancas • Cartulinas • Plumones | <p style="text-align: center;">Agente de intervención.</p> <p style="text-align: center;">Adolescentes migrantes del albergue colibrí.</p> |
|--|--|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|---|--|--|---------------------------------------|
| <p>3. Resultados</p> | <p>Analizar los datos obtenidos durante los registros de implementación de las sesiones para determinar los hallazgos y alcances del Programa.</p> | <p>1. Recolectar el 100% de los registros de sesiones implementadas en el programa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de registros anecdóticos recolectados | <ul style="list-style-type: none"> • Recolección de los datos de las sesiones implementadas en el programa. • Realización de un análisis de resultados obtenidos. | <p>13 de mayo de 2019 a 17 de mayo de 2019.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Computadora. • Hojas blancas. • Lápices. | <p>Agente de intervención.</p> |
| <p>4. Evaluación</p> | <p>Valorar el impacto de la propuesta de intervención en la convivencia y relaciones interpersonales de los adolescentes migrantes del albergue.</p> | <p>1. Elaboración de un informe de evaluación y propuesta de mejora para el programa de intervención.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del programa en general. • Evaluación del proceso de implementación del programa de intervención. • Evaluación del impacto del programa de intervención. | <p>26 de mayo de 2019 a 14 de junio de 2019.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Computadora. • Hojas blancas. • Lápices. | <p>Agente de intervención.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

5.3.1 FASE I. PLANEACIÓN.

Diseño del programa

El programa empezó a estructurarse desde los cimientos que el diagnóstico permitió visualizar y, dentro del cual, emergieron una serie de problemáticas y necesidades que debían de ser atendidas desde un enfoque integral, ya que sin la apremiante atención de una, no podía empezarse a dilucidar la otra. Es en ese sentido que el programa fue pensado bajo la idea de un proceso secuencial, en el cual cada una de las fases y sus respectivas etapas guardan una estrecha interrelación.

La fase de la planeación contempló tres aspectos principales que guiaron el programa; el diseño, la selección de participantes y actividades y la evaluación.

El diseño se configuró a partir de la estructura del programa y su justificación tanto teórica como metodológica. Fue en ese apartado en el que el enfoque intercultural permitió puntualizar de manera clara aquellas dimensiones de atención que el programa debía de cubrir y los objetivos y metas que se buscaban alcanzar al término del mismo. Se pensó entonces en al menos 4 etapas de desarrollo para el programa, una de sensibilización, una de entrada, una de desarrollo y una de cierre, materializadas en dimensiones concretas que se atenderían, como el autoconcepto, el encuentro cultural y la resolución de conflictos.

Selección de actividades.

Para cada una de las dimensiones de atención era necesario contemplar una serie de actividades encaminadas a desarrollar las potencialidades de los adolescentes migrantes y las bondades que el enfoque intercultural brinda en pro de la mejora de las relaciones interpersonales, como forma de integrar y atender las necesidades detectadas en el diagnóstico. Estas actividades respondieron a dos características que se buscaba cubrir; la primera, que fueran rigurosamente adecuadas para el perfil del sujeto con el que se iba a trabajar, es decir, contextualizadas a los adolescentes migrantes provenientes de

diversos orígenes, con distintas culturas y personalidades y que, necesariamente, crearan espacios de diálogo constante consigo mismos y entre sí. La segunda, que estuvieran cobijadas desde su selección, adecuación e implementación, por el enfoque intercultural de convivencia, con la firme intención de estructurar actividades que desde su propia naturaleza conciban a las relaciones interpersonales como punta de lanza para dinamizar el encuentro cultural mediado por el diálogo, los valores y el aprendizaje.

Selección de participantes.

En éste apartado fue fundamental contemplar la participación de todos los adolescentes migrantes del albergue, ya que el programa por su naturaleza intercultural permite la integración, inclusión y participación activa de todos los involucrados, siendo ésta una característica necesaria para el alcance de los objetivos planteados y las finalidades del enfoque.

Adaptaciones al Programa.

Durante la planeación del programa se suscitaron diversas adaptaciones que en un principio no se habían contemplado, siendo quizá la de mayor peso la incorporación de una etapa de sensibilización durante el desarrollo de las actividades. Esta etapa fue pensada a partir de la recomendación puntual de las asesoras del proyecto y se consideró como parte del proceso de integración de los adolescentes migrantes al Programa de intervención, procurando crear un espacio para acercarlos a los objetivos y características del programa e interesarlos en la participación de las actividades correspondientes.

Los tiempos de implementación del programa también fueron un aspecto que se vio impactado por diversas adecuaciones. Esto respondió a factores externos e internos del propio programa. En primera instancia, los múltiples compromisos laborales del agente de intervención hicieron que la etapa de implementación se postergara algunas semanas y, de igual manera, las limitantes en cuanto a días asignados por la institución para la implementación del programa (sábados y domingos), significaron durante el mes de marzo un impedimento para avanzar de manera más dinámica en los talleres

planificados. Esta situación tuvo un cambio de dirección a mitad del mes de abril, debido a que la entrada del periodo vacacional permitió ajustar las fechas para continuar con las actividades de manera más cercana, específicamente la etapa 2.3 (Encuentro cultural) que se había programado para iniciar el sábado 20 de abril y se movió al lunes 15 de ese mismo mes, acordando con la dirección del albergue que se pudiese trabajar los lunes, jueves y viernes de cada semana a partir de esa fecha y hasta la última sesión programada el 9 de mayo.

Diseño de la propuesta de evaluación.

Si bien el proceso evaluativo suele ser la última fase de todo proyecto o programa de intervención, dentro de la presente propuesta se consideró este proceso como parte esencial del programa y de cada uno de sus componentes, procurando visualizar en cada momento un espacio evaluativo de reflexión y retroalimentación que permitiera mejorar durante el trayecto cada una de sus fases, etapas y características. Por tales razones, se integró al programa un proceso evaluativo de corte formativo que al final de la implementación contempló una serie de criterios e indicadores para su valoración general. Cabe destacar que la totalidad del modelo de evaluación y su aplicación integral se realizó en la última fase del programa.

5.3.2 FASE II. IMPLEMENTACIÓN.

Etapa 2.1 Plática de sensibilización.

La primera etapa de desarrollo del Programa de Intervención fue la plática de sensibilización, que buscó generar un ambiente de acercamiento al programa para los adolescentes migrantes, esto con la finalidad de que conocieran el objetivo del mismo, sus diferentes etapas, características y finalidades. La plática se dividió en dos sesiones, cada una de 3 horas de duración. El lugar en donde se llevó a cabo fue en el salón de clases, y contó con la participación de los 8 adolescentes migrantes que habitan en el albergue.

A continuación, se describe a detalle la etapa.

Tabla 7 Planeación de la etapa Plática de sensibilización.

| | | |
|---|--|---|
| Objetivo general: Generar en los adolescentes migrantes del albergue colibrí un ambiente de integración a las actividades relacionadas con el Programa de intervención, para determinar su nivel de interés y compromiso con los objetivos planteados. | | |
| Lugar: Aula de clases del Albergue Colibrí | | No. de sesiones: 2 |
| Participantes: Adolescentes migrantes del albergue Colibrí | | Responsable: Henry Alan Heredia Covian |
| Meta | Indicador | Actividades |
| <p>1. Lograr la asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes a la plática.</p> <p>2. Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes se muestren interesados y se comprometan a participar en las actividades del Programa de intervención.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Asistencia de los adolescentes migrantes a la plática de sensibilización. Acta de compromiso de asistencia al Programa de Intervención. | <ol style="list-style-type: none"> Presentación por parte de los asistentes, haciendo mención de sus nombres, edades y lo que más les gusta en la vida. Exposición del agente de intervención sobre el tema “El enfoque intercultural en la educación con migrantes”. Realización por parte del agente de intervención de preguntas para la exploración de saberes sobre el enfoque intercultural. Observación del video titulado “Enfoque Intercultural”, alojado en el servidor de internet YouTube, para reforzar los conocimientos adquiridos durante la presentación. Realización en plenaria de comentarios por parte de los adolescentes migrantes acerca del video observado. Impartición de la plática de sensibilización para participar en el Programa de Intervención. |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>7. Realización en plenaria de un diálogo abierto entre todos los participantes, manifestando sus puntos de vista y expectativas sobre el programa.</p> <p>8. Elaboración de un Acta compromiso por parte de los adolescentes migrantes en donde plasmen su interés por participar de manera activa y comprometida en el Programa de intervención.</p> <p>9. Evaluación de los contenidos y proceso de implementación de la plática de sensibilización por parte de los adolescentes migrantes.</p> <p>10. Cierre de la sesión e invitación a los chicos para asistir a las actividades del Programa.</p> |
| Materiales y Recursos | | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Presentación en PowerPoint • Bocina • Hojas blancas • Lápices | | Evaluación de las sesiones por parte de los participantes a través de una lista de cotejo. |

Fuente: Elaboración propia.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Etapa 2.2 Autoconcepto e identidad cultural.

La segunda etapa de desarrollo del Programa fue el inicio de las actividades de intervención para la atención de la dimensión denominada Autoconcepto e identidad cultural, que buscó trabajar con los chicos del albergue el fortalecimiento de dos aspectos fundamentales para construir relaciones internas e interpersonales sanas. Para esta dimensión se diseñaron e implementaron dos talleres:

1. "Mírate bien"
2. "Recuperando mis colores"

Ambos talleres se llevaron a cabo en 4 sesiones respectivamente, sumando en total 8 sesiones. El primer taller dio inicio el 23 de marzo de 2019 y el segundo el 6 de abril, finalizando la etapa el 14 de abril del mismo año.

A continuación, se describe a detalle la etapa.

Tabla 8 Planeación de la etapa Autoconcepto e identidad cultural.

| Objetivo: Fortalecer el autoconcepto y la identidad cultural de los adolescentes migrantes del albergue colibrí. | | |
|--|--|---|
| Lugar: Aula de clases del Albergue Colibrí | | No. de sesiones: 8 |
| Tiempo: 19 hrs. | | |
| Participantes: Adolescentes migrantes del albergue Colibrí | | |
| Meta | Indicador | Actividades |
| <p>1. Lograr la asistencia a las actividades de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue.</p> <p>2. Que al menos el 75% de los adolescentes migrantes valoren su autoimagen de acuerdo al test proporcionado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia de los adolescentes migrantes a las actividades del proyecto. • Porcentaje de adolescentes migrantes que participan en las actividades desarrolladas. • Porcentaje de adolescentes migrantes que valoran su | <p>Taller "Mírate bien".</p> <p>1. Integración del grupo. (30 min)</p> <p>Presentación por parte del agente de intervención del taller y las actividades a realizar.</p> <p>Integración de los adolescentes migrantes por parejas, de preferencia con aquella persona con la que menos hable cada uno. Uno de ellos habla primero sobre tres aspectos de su persona (1 habilidad, 1 pasatiempo, 1 gusto), posteriormente la otra persona hace lo mismo.</p> <p>Formación del grupo en círculo, cada pareja de adolescentes migrantes pasa al centro y por turnos uno presenta al otro de acuerdo a las 3 características antes mencionadas.</p> <p>Explicación por parte del agente de intervención de la importancia de interactuar y expresar sus sentimientos a nuestros pares para conocerse mejor el uno con el otro.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>3. Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes dramatizen un aspecto de su identidad cultural.</p> | <p>autoimagen con la realización del test.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje e adolescentes migrantes que realizan la dramatización sobre un aspecto de su identidad cultural | <p>2. Lo que soy y lo que proyecto. (3 hrs)</p> <p>Presentación por parte del agente de intervención de diapositivas en donde se explica algunas concepciones básicas del autoconcepto, como su definición, características y elementos que lo componen.</p> <p>En una hoja blanca, cada uno de los adolescentes migrantes de forma individual escriben 3 aspectos sobre su personalidad: cualidades, defectos y características físicas que le agradan y desagradan. Al terminar, doblan la hoja y la guardan para sí mismos, aguardando la siguiente actividad.</p> <p>Explicación del agente de intervención a los chicos sobre la siguiente actividad, en la que van a centrarse únicamente en las características positivas que poseen sus compañeros: cualidades, rasgos físicos que les agraden y habilidades. A continuación, los chicos se colocan en círculo. Se les entrega una cartulina y cada uno escribe su nombre y se lo entrega al compañero de su derecha, quien escribirá en ese espacio las características antes mencionadas, así, la cartulina va avanzando hasta que lo recibe quien escribió su nombre, ahora con todas las características positivas que han escrito de él sus compañeros.</p> <p>Contrastación de cada uno de los chicos sobre lo que escribieron al inicio en las hojas de papel de ellos mismos y lo que los demás compañeros ha escrito sobre él en la cartulina.</p> <p>Explicación por parte del agente de intervención de la finalidad de la actividad, que es valorar las cualidades positivas que todos tenemos y que a veces nos negamos a ver.</p> <p>Reflexión sobre la importancia de resaltar las cualidades, logros y éxitos de los demás y, sobre todo, de sus compañeros, con la participación oral y voluntaria de los adolescentes migrantes.</p> <p>3. ¡Yo valgo! (Autoimagen). (2.30 hrs)</p> <p>Presentación introductoria por parte del agente de intervención sobre el tema "la autoimagen".</p> <p>Realización por parte de los adolescentes migrantes de un test sobre la valoración de su figura corporal. Se les solicita que de acuerdo a lo que piensan de sí mismos y de diversas partes de su cuerpo, respondan una serie de preguntas en las hojas que se les entregue y valoren del 1 al 10 qué tanto se agradan en ese aspecto.</p> <p>Reflexión en plenaria de los adolescentes migrantes sobre la actividad realizada previamente, de manera voluntaria comentan sus resultados y el agente de intervención guía las participaciones con preguntas detonantes como: ¿qué sintieron durante la realización del test?, ¿por qué consideras que te valoraste de esa manera?</p> <p>Explicación por parte del agente de intervención sobre la importancia de la aceptación corpórea de cada persona, sus virtudes y sus cualidades.</p> <p>Lluvia de comentarios de los adolescentes migrantes a partir de la pregunta ¿Qué creen que es más importante, un cuerpo ideal o ser saludables, expresivos y felices con lo que somos?</p> <p>4. Pienso, luego siento. (2.30 hrs)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Exposición introductoria por parte del agente de intervención sobre los pensamientos y su relación estrecha con los sentimientos y nuestra forma de comportarnos y conducirnos en la vida.</p> <p>Realización de los adolescentes migrantes de una lista en hojas blancas en donde escriban al menos 8 pensamientos agradables y 2 desagradables. Después, tratarán de relacionar cada pensamiento con lo que les hizo sentir ese pensamiento</p> <p>Integración de los chicos en un círculo, en plenaria y de forma voluntaria expresan algunos ejemplos de su lista y se comentan.</p> <p>Reflexión de al menos 4 chicos sobre 2 sucesos en su vida que hayan marcado de manera positiva sus vidas, su personalidad y su crecimiento como personas. Mencionar el hecho, lo que les hizo sentir y lo que aprendieron de ello.</p> <p>Realización de comentarios finales de los chicos, para ello el agente de intervención guía sus participaciones con las siguientes preguntas: ¿Ha sido fácil pensar en sucesos positivos en tu vida?, ¿qué tipo de pensamientos vienen más a tu cabeza, positivos o negativos?, ¿cómo te sientes ahora que hemos expresado todos estos sucesos?</p> <p>5. ¡Siendo asertivos! (1.30 hrs)</p> <p>Exposición introductoria por parte del agente de intervención sobre el tema “la asertividad”.</p> <p>Integración de los chicos en 3 equipos de trabajo, se le entrega a cada equipo un caso que deberán de dramatizar, en cada caso se presenta una situación en la que uno de los chicos deberá de decir NO de forma asertiva, para esto, en la misma hoja se encuentra una breve reseña de 3 puntos sobre cómo ser asertivos.</p> <p>Análisis individual de una situación en la que se pudo haber sido asertivo en el pasado, pero no lo fue y de qué manera ahora podría serlo.</p> <p>Realización en plenaria de comentarios finales sobre las dramatizaciones e el análisis de experiencias.</p> <p style="text-align: center;">Taller “Recuperando mis colores”</p> <p>1. Mi reflejo. (1 hr)</p> <p>Presentación por parte del agente de intervención del taller y agenda de actividades.</p> <p>Formación en círculo por parte de los adolescentes migrantes. Se les entrega una caja de zapatos cerrada, en su interior se encuentra un espejo. Se le explica al grupo que dentro de la caja se encuentra la figura de la persona más importante del mundo y que deberán pasarla de mano en mano. Cada integrante se asomará a la caja para mirar su contenido y en silencio debe formularse las siguientes preguntas: ¿Qué sabes de mí? - ¿Que quisieras cambiar de mí?</p> <p>En plenaria, el agente de intervención pregunta a los chicos qué sintieron al ver su reflejo dentro de la caja y si pudieron contestar las preguntas planteadas.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Realización de comentarios finales por parte de los chicos.</p> <p>2. Mi tierra, mi historia. (3 hrs).</p> <p>Exposición por parte del agente de intervención sobre los conceptos identidad y cultura.</p> <p>Integración de los adolescentes migrantes en grupos de trabajo, preferentemente con sus compañeros de misma nacionalidad...</p> <p>Realización de un dibujo en donde plasmen los siguientes elementos de su cultura de origen: Tradiciones orales, creencias religiosas, costumbres culturales y valores de las personas de su cultura.</p> <p>Exposición oral por parte de los grupos de sus dibujos.</p> <p>Comentarios finales de los chicos sobre las actividades realizadas y síntesis por parte del agente de intervención sobre los trabajos presentados y la identidad cultural y su importancia en la actualidad.</p> <p>3. El muro de la memoria. (2.30 hrs).</p> <p>Presentación del agente de intervención sobre el tema "la importancia de la memoria cultural".</p> <p>Realización de un muro de la memoria, con la ayuda de una serie de papeles bond colocados en la pared. En el muro cada uno de los chicos escribe un suceso sociocultural que haya marcado a su país de origen o su comunidad.</p> <p>Explicación por parte de los chicos de los sucesos que hayan escrito en el muro.</p> <p>Explicación del agente de intervención de la importancia de reconocer estos sucesos de su propia cultura y reflexionar sobre cómo estos los han marcado de manera personal.</p> <p>Realización de comentarios finales de los chicos mediado por las preguntas: ¿cómo se sintieron con la actividad?, ¿crees que existen más sucesos que vale la pena recordar?</p> <p>4. Recuperando mis colores. (2.30 hrs)</p> <p>Integración de los adolescentes migrantes en 3 grupos de trabajo, preferentemente que sean de la misma nacionalidad para facilitar la actividad.</p> <p>Realización de una dramatización por equipos. Cada equipo saca de una bolsa un listón de color rojo, azul o verde, dependiendo del color será el tema de su dramatización.</p> <p>Rojo: Creencias religiosas y costumbres. Azul: Relatos orales, cuentos, leyendas, mitos. Verde: Valores, forma de ser de las personas.</p> <p>Presentación de los chicos de su dramatización.</p> <p>Reflexión final sobre lo expuesto y mediación del agente de intervención resaltando la importancia de cada uno de los elementos culturales rescatados y la forma en como estos nos dan identidad cultural.</p> <p>Evaluación del taller por parte de los participantes, se les entregada a cada uno de ellos una escala estimativa.</p> <p>Despedida del taller.</p> |
|--|--|---|

| Materiales y Recursos | Evaluación |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Hojas blancas• Cartulinas• Lápices• Plumones• Computadora• Proyector• Presentación en PowerPoint• Bocina | Evaluación de las sesiones por parte de los participantes a través de una escala estimativa. |

Fuente: Elaboración propia.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Etapa 2.3 Encuentro cultural.

La tercera etapa de desarrollo del Programa se centró en la dimensión de intervención denominada “encuentro cultural”, cuya finalidad fue generar un ambiente de convivencia sano mediado por el diálogo y el intercambio cultural entre los chicos del albergue. Para ello, se implementaron una serie de estrategias y actividades socioeducativas que propiciaron la interacción y, sobre todo, la integración sociocultural entre los chicos del albergue.

Esta etapa tuvo como elemento central la creación de un club de lectura intercultural, que propició el intercambio constante de tradiciones orales y experiencias literarias entre los chicos, no únicamente como un espacio de lectura compartida, sino como un escenario dinámico en donde confluyeron diversas lecturas, mitos y leyendas, que muchas veces coincidían en esencia, pero se nutrían de detalles diferenciadores entre cada cultura. La etapa se desarrolló en un total de 4 semanas, dividido en 8 sesiones, cada una de 2 horas de duración. Dio inicio el 15 de abril de 2019, finalizando el 27 de abril del mismo año. A continuación, se describe a detalle la etapa.

Tabla 9 Planeación de la etapa Encuentro cultural.

| Objetivo: Promover el intercambio cultural entre los adolescentes migrantes para generar un ambiente de reconocimiento, respeto, diálogo, aprendizaje y convivencia sana. | | |
|--|---|--|
| Lugar: Aula de clases del Albergue Colibrí | | No. de sesiones: 8 |
| Tiempo: 12 hrs. | | |
| Participantes: Adolescentes migrantes del albergue Colibrí | | |
| Meta | Indicador | Actividades |
| 1. Lograr la asistencia a las actividades de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de adolescentes migrantes que asistieron a las actividades del proyecto. | <p>Presentación por parte del agente de intervención de la etapa y las actividades a realizar.</p> <p>Realización de la dinámica de integración grupal “circulo frutal”, coordinado por el agente de intervención.</p> <p>Exposición introductoria sobre el tema “encuentros culturales”, por parte del agente de intervención.</p> |
| 2. Participación de al menos el 75% de los adolescentes migrantes en la creación de un Club de | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de adolescentes migrantes que participan en la creación del club de lectura. | <p>Realización por parte de los adolescentes migrantes de un dibujo en donde plasman de manera individual su identidad cultural a través de costumbres, tradiciones y creencias.</p> <p>Exposición por parte de los adolescentes migrantes de su dibujo, de donde se rescatan principalmente sus tradiciones gastronómicas y sus tradiciones orales.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>lectura intercultural. Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes participen en la elaboración de una antología de cuentos y leyendas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de adolescentes migrantes que participan en la elaboración de la antología. | <p>Elaboración por parte de los adolescentes migrantes de un recetario con comidas típicas centroamericanas, cada integrante del grupo elabora una receta y la expone ante sus compañeros.</p> <p>Comentarios en plenaria sobre la actividad, se abre un espacio de dialogo para intercambiar experiencia con la gastronomía de sus países.</p> <p>Dinámica de activación física coordinada por el agente de intervención, todos los integrantes del grupo se forman en parejas, se colocan de frente y cuentan hasta 3 por turnos, uno de ellos dice 1, el otro 2, y de nuevo el otro 3, y de nuevo el otro 1, la variante consiste en que en lugar de decir el número 2, se omite y se realiza un movimiento cualquiera con el cuerpo.</p> <p>Explicación por parte del agente de intervención de las características de un club de lectura intercultural y su finalidad como estrategia de convivencia y aprendizaje.</p> <p>Formulación de los lineamientos generales del club de lectura intercultural por parte del agente de intervención y los adolescentes migrantes.</p> <p>Selección de material literario por parte del agente de intervención y los adolescentes migrantes para la implementación de un círculo de lectura centroamericana.</p> <p>Implementación de un círculo de lectura centroamericana, con la lectura de textos procedentes del libro titulado "Cuentos centroamericanos ", del escritor Poli Delano.</p> <p>Realización en plenaria de reflexiones y comentarios por parte de los adolescentes migrantes sobre las lecturas realizadas.</p> <p>Presentación del video titulado "Cuentos y leyendas de Centroamérica más populares ", alojado en el servidor YouTube.</p> <p>Realización en plenaria de comentarios por parte de los chicos sobre lo observado en el video, con preguntas detonantes como: ¿Han identificado en el video alguna leyenda o mito que conozcan de su país? ¿Qué otras versiones de esa misma leyenda conocen?</p> <p>Plática expositiva del agente de intervención sobre el tema "La antología", con la finalidad de acercar a los chicos a la comprensión de esta estrategia de expresión literaria.</p> <p>Elaboración de la Antología "Voces diversas" sobre cuentos, leyendas y narraciones significativas de Centroamérica por parte de los adolescentes migrantes, tomando como referencia su propia tradición oral.</p> <p>Realización de un círculo de lectura por parte de los adolescentes migrantes presentando su propia antología.</p> <p>Reflexión en plenaria sobre los textos leídos y la experiencia de construir juntos una antología de narraciones.</p> <p>Implementación de un ciclo de música tradicional y popular centroamericana por parte de los adolescentes migrantes del albergue y el agente de intervención, para ello, los chicos escogen un género musical y escriben una canción, considerando en la letra aspectos de su propia cultura y experiencia personal.</p> <p>Realización de una "tocada de música", en donde los adolescentes migrantes comparten sus canciones y cantan juntos.</p> |
|--|--|---|

| | | <p>Reflexión y comentarios en plenaria sobre la actividad realizada. Para ello se dialoga partiendo de las preguntas detonantes: ¿Qué les parecieron las canciones de sus compañeros? ¿Qué aspectos culturales mencionan sus compañeros en su canción? ¿Consideras que al escuchar las canciones de sus compañeros los han podido conocer un poco más, comprenderlos o identificarse con ellos?</p> <p>Clausura del taller y despedida.</p> |
|--|---|---|
| Materiales y Recursos | | Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Cartulinas • Lápices • Plumones | <ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Presentación PowerPoint • Bocina | <p>Evaluación de las sesiones por parte de los participantes a través de una lista de cotejo.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 2.4 Prevención y mediación de conflictos

La cuarta etapa de desarrollo del Programa tuvo como finalidad que los chicos del albergue tuvieran a su alcance los medios y estrategias para poder prevenir y resolver conflictos de cualquier índole desde su propia gestión y regulación. Para ello, el diálogo y la negociación se presentaron como los dos elementos que guiaron los talleres y el alcance del objetivo propuesto.

Esta etapa tuvo como elemento central el desarrollo de habilidades de mediación y negociación por parte de los chicos, así que el taller al respecto fue intenso. Además, permitió la creación de un documento elaborado por ellos mismos en donde establecieron una serie de pautas y códigos de convivencia para la sana interrelación y la prevención de conflictos tanto culturales como personales. La etapa se desarrolló en un total de 2 semanas, dividido en 4 sesiones, cada sesión con una duración de 120 minutos. Dio inicio el 29 de abril de 2019, finalizando el 9 de mayo del mismo año. A continuación, se describe a detalle la etapa.

Tabla 10 Planeación de la etapa Prevención y mediación de conflictos.

| Objetivo: Generar ambientes de diálogo y negociación para prevenir y manejar los conflictos interpersonales entre los adolescentes migrantes. | | |
|--|---|---|
| Lugar: Aula de clases del Albergue Colibrí | | No. de sesiones: 4 |
| Tiempo: 8 hrs. | | |
| Participantes: Adolescentes migrantes del albergue Colibrí | | |
| Meta | Indicador | Actividades |
| 1. Lograr la asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de asistencia de los adolescentes migrantes a las actividades de la etapa. | <p>Presentación por parte del agente de intervención de la etapa y las actividades a realizar, a través del taller sobre prevención y mediación de conflictos.</p> <p>Realización de la dinámica de integración grupal "Pirañas en el río", con el propósito de promover la cooperación y la ayuda entre los distintos integrantes del grupo. Coordinado por el agente de intervención.</p> |
| 2. Que al menos el 75% de los adolescentes migrantes reconozcan la naturaleza de los conflictos generados en sus relaciones interpersonales. | <ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de adolescentes migrantes que identifican sus principales comportamientos conflictivos y estilos para afrontar los conflictos. | <p>Presentación expositiva por parte del agente de intervención sobre el tema "La naturaleza de los conflictos", en donde se abordan su concepto, las causas que los provocan y las consecuencias que pueden tener.</p> <p>Realización por parte de los adolescentes migrantes del ejercicio "Identificando nuestros conflictos", en donde describen un conflicto que hayan tenido al interior del albergue con alguno de sus compañeros e identifica el tipo de conflicto al que pertenece: opiniones distintas, conflicto de relación, creencias diferentes, formas de pensar opuestas.</p> |
| 3. Participación de al menos 3 de los | <ul style="list-style-type: none"> Número de adolescentes migrantes que | <p>En plenaria, se realizan comentarios sobre la forma en cómo se abordó el conflicto, distinguiendo si se evitó el conflicto, se confrontó con la otra persona y si se reaccionó con agresividad o violencia</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>adolescentes migrantes en la resolución de un conflicto interpersonal a través del proceso de mediación.</p> <p>4. Creación de un Acta de pautas y códigos de convivencia para los adolescentes migrantes del albergue colibrí, con la participación de al menos el 75% de los adolescentes.</p> | <p>participa en la resolución de un conflicto interpersonal a través del proceso de mediación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de adolescentes migrantes que participan en la elaboración del Acta de pautas y códigos de convivencia del Albergue colibrí. | <p>Exposición por parte del agente de intervención sobre el tema “los conflictos culturales”.</p> <p>Realización por parte de los adolescentes migrantes del ejercicio “Retrato de un conflicto: los choques culturales”, en donde se acercan a la lectura de una narración en primera persona de un niño senegalés que cuenta su experiencia como migrante en una escuela de España, para luego reflexionar sobre aquellos aspectos de nuestro pensamiento y comportamiento que pueden generar conflictos.</p> <p>Plática expositiva por parte del agente de intervención sobre el tema “la mediación en la resolución de conflictos”.</p> <p>Realización de una lluvia de ideas sobre el perfil del mediador en el albergue colibrí.</p> <p>Lectura grupal del texto “Fases de la mediación” en donde se busca conocer aquellos pasos a seguir durante el proceso de la mediación de un conflicto.</p> <p>Realización de una dramatización por parte de los adolescentes migrantes, en donde seleccionan un tipo de conflicto ficticio y lo actúan, a continuación, uno de los integrantes del grupo juega el rol de mediador (con el apoyo del agente de intervención), quien con ayuda de la lectura anterior guía la resolución del conflicto paso a paso según las fases de la mediación.</p> <p>Comentarios en plenaria sobre la actividad, se abre un espacio de dialogo para intercambiar reflexiones e impresiones sobre la dramatización y la forma de mediar y resolver el conflicto.</p> <p>Realización de los adolescentes migrantes de una narración en donde describen un conflicto interpersonal que hayan tenido con algún compañero del albergue, esta actividad es individual. Después de ello, se solicita que voluntariamente alguien comparta su experiencia, de no ser así, se propone un conflicto ficticio. De acuerdo al perfil del mediador anteriormente construido y a la disposición del adolescente migrante, se selecciona a un mediador dentro del grupo.</p> <p>Realización de un proceso de mediación por parte de los adolescentes migrantes, ya sea con un conflicto interpersonal real dentro del albergue o con uno ficticio, finalizando con una resolución construida por ellos mismos.</p> <p>Diálogo por parte de los adolescentes migrantes a través de una lluvia de comentarios sobre las actividades realizadas y el aprendizaje desarrollado</p> <p>Elaboración por parte de los adolescentes migrantes de un Acta de pautas y códigos de convivencia para la mejoría de sus relaciones interpersonales.</p> <p>Clausura del taller y despedida.</p> |
| <p>Materiales y Recursos</p> | <p>Evaluación</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Cartulinas • Lápices • Plumones • Computadora • Proyector • Presentación PowerPoint | <p>Evaluación de las sesiones por parte de los participantes a través de una lista de cotejo.</p> | |

Fuente: Elaboración propia.

5.4 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del Programa de intervención en relación con las metas establecidas en cada una de las etapas de implementación. Estos niveles de logro representan exclusivamente el alcance que tuvo el Programa en un sentido estrictamente técnico.

Tabla 11 Resultados de la fase de Implementación del programa.

| Etapa | Meta | Nivel de logro |
|--|---|----------------|
| 2.1 Plática de sensibilización | Asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes a la plática. | Logrado. |
| | Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes se muestren interesados y se comprometan a participar en las actividades del Programa de intervención. | Logrado. |
| 2.2 Autoconcepto e identidad cultural | Asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. | Logrado |
| | Que al menos el 75% de los adolescentes migrantes valoren su autoimagen de acuerdo al test proporcionado (Ruiz, 2004). | Logrado |
| | Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes dramaticen un aspecto de su identidad cultural. | Logrado |
| 2.3 Encuentro cultural | Asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. | No logrado |
| | Participación de al menos el 75% de los adolescentes migrantes en la creación de un Club de lectura intercultural. | Logrado |
| | Lograr que al menos el 75% de los adolescentes migrantes participen en la elaboración de una antología de cuentos y leyendas. | Logrado |
| 2.4 Prevención y mediación de conflictos | Lograr la asistencia de al menos el 75% de los adolescentes migrantes del albergue. | Logrado |
| | Que al menos el 75% de los adolescentes migrantes reconozcan la naturaleza de los conflictos generados en sus relaciones interpersonales. | No Logrado |

| | | |
|--|---|---------|
| | Participación de al menos 3 de los adolescentes migrantes en la resolución de un conflicto interpersonal a través del proceso de mediación. | Logrado |
| | Creación de un Acta de pautas y códigos de convivencia para los adolescentes migrantes del albergue colibrí, con la participación de al menos el 75% de los adolescentes. | Logrado |

Fuente: Elaboración propia.

5.4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Plática de sensibilización:

Esta etapa permitió acercar a los adolescentes migrantes del albergue colibrí al programa de intervención, haciéndoles parte de él y de sus propósitos. Se les hizo saber a los chicos que como grupo lograrían una serie de objetivos con la finalidad de mejorar sus relaciones interpersonales y la convivencia en general. Algunos elementos como el diálogo con ellos, el uso de un lenguaje claro, pero a la vez relajado crearon un ambiente de participación y, sobre todo, interés, reflejado en las constantes preguntas que los chicos hacían sobre las actividades del programa. De igual manera, entregarles un tríptico informativo con características llamativas les resultó interesante.

Por tales razones, se asume que el objetivo de esta etapa, que era generar un ambiente de integración al programa de intervención se vio logrado a través de las evidencias cualitativas antes descritas y, como complemento, la evidencia cuantitativa se logró a partir de que los chicos se comprometieron a través de un Acta compromiso a participar en las actividades del programa en el transcurso de los siguientes meses.

De esta manera, las metas establecidas se alcanzaron con un 100% en el apartado de la participación y, con un 100% en la asistencia.

Autoconcepto e identidad cultural:

Durante esta etapa se desarrollaron dos talleres, el primero destinado a fortalecer el autoconcepto de los adolescentes migrantes, para lo que se implementaron actividades que propiciaron el reconocimiento y valoración de la autoimagen, sus emociones, sentimientos y percepciones sobre ellos mismos.

Durante los espacios de reflexión que permitió el taller, fue evidente la tendencia de los chicos a reconocer cada vez más algunos aspectos positivos de su autoconcepto como sus cualidades, logros y sueños a futuro. Esto se puede evidenciar en los registros anecdóticos del taller (ver anexos). Como último momento del taller, los chicos realizaron un test sobre la valoración de la figura corporal, con el cual fue evidente que su percepción de la autoimagen se encuentra en un nivel positivo, ya que de acuerdo a la valoración de 1 al 10 de diversas partes de su cuerpo, en los 7 casos presentados su media se encuentra del 8 al 9. Por lo tanto, se puede aseverar que la meta planteada del 75% de los adolescentes migrantes valorando su autoimagen de acuerdo al test proporcionado se vio cumplida.

El segundo taller tuvo como objetivo fortalecer la identidad cultural de los adolescentes migrantes del albergue. Para ello, las actividades contemplaron recuperar su sentido de pertenencia propiciando que los chicos recordaran y compartieran diversos elementos de su cultura de origen, a través de dibujos, escritos y exposiciones orales. Además, como actividad final, los chicos realizaron una dramatización en la que mostraron a todas sus tradiciones orales, sus creencias y costumbres y los valores culturales de su comunidad o país de origen. Los chicos se mostraron en todo momento, participativos y seguros de lo que compartían. 6 de los 8 chicos participaron en la dramatización, por lo que la meta de al menos el 75% de participación se vio cumplida.

De manera general la meta del 75% de asistencia a ambos talleres también se alcanzó y, el objetivo de la etapa, fortalecer el autoconcepto en los adolescentes migrantes se logró alcanzar a partir de todas las evidencias tanto cualitativas como cuantitativas anteriormente descritas.

Encuentro cultural:

Esta etapa dentro del desarrollo del programa contempló el mayor número de actividades de integración e intercambio entre los adolescentes migrantes, justamente con la intención de propiciar un clima de convivencia e interrelación más sano. Durante las sesiones, se recuperaron algunos elementos construidos en la etapa anterior como la identidad cultural, pero ahora con la finalidad de compartir y aprender de los otros. Para ello, los chicos realizaron y compartieron recetas de comida tradicional de sus culturas,

crearon un club de lectura intercultural, escribieron una antología de leyendas centroamericanas e intercambiaron experiencias de sus tradiciones orales, creencias y costumbres culturales. En todo momento los chicos dialogaron sobre sus culturas y, de cierto modo, aprendieron cosas que antes desconocían de sus compañeros, ya que lo mencionaron en los espacios de reflexión y opinión, esto se recupera de los registros anecdóticos de la etapa.

La asistencia a las sesiones fue de 71.8% en promedio durante toda la etapa, si bien hubo sesiones en las que el 75% se logró, en un par de sesiones la asistencia de los chicos fue del 50%, por lo que el promedio tiende a bajar. Esta situación fue una de las complicaciones que en el desarrollo de la etapa provocó limitantes que dificultaron el proceso, ya que, si bien con los participantes activos se lograron las metas establecidas, con aquellos que se perdieron esas sesiones por su inasistencia hubo ausencia de contenidos y conocimientos adquiridos.

Respecto a las metas relacionadas con el diseño del club de lectura y la construcción de una antología, el 75% de participación por parte de los chicos fue lograda.

Por lo anterior, se puede aseverar que si bien el objetivo de la etapa “promover el intercambio cultural entre los adolescentes migrantes para generar un ambiente de reconocimiento, respeto, diálogo, aprendizaje y convivencia sana” se logró con los participantes habituales a las sesiones del programa, las ausencias de los demás chicos pueden generar a la vez un sesgo importante en la convivencia cotidiana dentro del albergue.

De igual manera, es pertinente mencionar que durante esta etapa se presentó una situación que no se contempló dentro del programa, la llegada de un niño de 11 años al albergue que fue enviado por la administración a participar en los talleres. Esto resultó ser un reto enorme, ya que todo el programa fue pensado para adolescentes, con cierto nivel de madurez y compromiso (evidenciado durante el diagnóstico y la etapa de sensibilización). El arribo de Emmanuel significó que ciertas actividades se adecuaron a su edad, esto se intensificó debido a que presentaba una actitud apática respecto a todo lo que se le solicitaba. Si bien el niño fue incluido durante todo el proceso, fue evidente

que debido a ciertas características personales y el avance que el programa ya presentaba, no se logró el nivel de integración y participación que se pretendía generar entre todos los integrantes del grupo.

Prevención y mediación de conflictos:

Esta etapa se centró en diversas actividades que permitieron a los chicos reconocer, dialogar y mediar conflictos presentes en sus relaciones interpersonales.

Durante la primera sesión del taller los chicos compartieron diversas experiencias sobre conflictos interpersonales y reconocieron de qué manera se manifestaban y cómo reaccionaban ante ellos, esto a través de un escrito en hojas blancas. A excepción de uno de los chicos, los otros 6 realizaron la actividad. Esto permitió vislumbrar cierto nivel de autoconocimiento y madurez en reconocer sus propios comportamientos conflictivos, aunque no se cumplió con la meta que contemplaba que al menos un 75% de los adolescentes migrantes reconocieran la naturaleza de los conflictos generados en sus relaciones interpersonales, ya que sólo 6 de los 9 chicos en total del albergue participaron.

Conforme avanzó el taller, se logró la participación constante de los chicos a partir de los espacios de reflexión y opinión que se abrían de forma grupal. Entre todos se construyó un perfil de mediador que sería adecuado dentro del albergue, los chicos aportaron ideas y de esa forma se apuntaron muchas de las características que debe de contemplar la figura de mediador y, tomando como referencia ese perfil, se realizaron ejercicios de práctica en donde de forma voluntaria los adolescentes migrantes participaron a través de dramatizaciones procurando dar solución a conflictos tanto de índole interpersonal como cultural. Estas prácticas prepararon el escenario para la actividad final del taller, en donde los chicos realizaron un proceso de mediación a partir de un conflicto real que tenían. Así, se logró la participación de ambas partes del conflicto y de una chica que desempeñó el papel de mediadora, por lo que se logró una de las metas propuestas con respecto a este proceso. Si bien la mediación tuvo ciertas limitantes debido a que la mediadora no domina de forma profesional el proceso (por obvias razones de preparación), se logró que los chicos comprendieran el proceso y el propósito del mismo. Además, se lograron acuerdos a través el diálogo y la negociación de los muchachos.

Como última actividad, en conjunto se construyó un Acta de pautas y códigos de convivencia para los adolescentes migrantes del albergue colibrí, con la participación de 6 de los 8 chicos del albergue, lo que se traduce en un 75% de participación, por lo que la meta fue cumplida.

Respecto a la asistencia, la meta del 75% se cumplió también, registrando en promedio un 78%.

Entre las complicaciones que se vivieron en el desarrollo del taller, se presentó una situación constante con uno de los chicos, Emmanuel, quien “se mostró muy apático, incluso llegó a colocarse en posición de dormir, se le llamó la atención en un par de momentos pero siguió con la misma actitud, por lo que se le llamó al frente para que ayudara a leer algunas diapositivas estando de pie y apoyando en la presentación. Esto resultó favorable pero el desarrollo de la actividad y su implicación en ella, aunque su actitud siguió siendo apática” (Registro anecdótico). Si bien sólo estuvo en la primera sesión del taller, ya que después de eso regresó a su país de origen, su poca implicación en las dinámicas generadas y su actitud provocaron que no se lograra integrarlo de manera favorable a las dinámicas de interacción.

CAPÍTULO VI: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 MODELO DE EVALUACIÓN

La evaluación dentro del área educativa tiene un lugar de suma importancia en los procesos formativos, es parte de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje en todo contexto de interacción, ya que comprende una dinámica cíclica de continua mejora y toma de decisiones. En la investigación-acción, la evaluación forma parte desde un principio de los procesos de planeación, implementación y análisis de resultados, ya que vislumbrar un programa de intervención es también pensar en las finalidades que se persiguen con éste, en los resultados y el impacto sobre la realidad estudiada, elementos que son valorados en su justa medida y objetividad a través de procesos evaluativos integrales.

La evaluación dentro de la investigación-acción forma parte del diagrama cíclico que se pretende generar con la actividad transformadora de la realidad, por tal razón, no representa la fase final del proceso, sino más bien, una etapa que permite valorar las acciones emprendidas y los alcances logrados en relación con los problemas identificados durante la fase de diagnóstico. Por tal razón, algunos autores como Kemmis (1988) y Pérez Serrano (1998) denominan a ésta etapa como de observación o reflexión, conservando la intención genuina de valoración y análisis ya sea del logro, de los alcances y del impacto de la investigación-acción.

Para efectos del presente proyecto, se retomó la función reflexiva presente en los autores clásicos de la investigación-acción y se integran algunos elementos metodológicos que guían el proceso evaluativo a través de instrumentos objetivos de carácter formativo.

Cabe resaltar que más allá de la función de la evaluación, se buscó integrar cada aspecto del programa de intervención de manera holística y orientar la valoración de todos sus componentes hacia un esquema de mejora y reflexión continua sobre los procesos y sujetos implicados.

En la presente propuesta de intervención, se construyó el modelo de evaluación tomando como punto de partida la función valorativa que se perseguía, esto es, una evaluación

formativa. La evaluación formativa ha sido definida por diversos autores como un tipo de evaluación cuyos fines se refieren a la oportunidad de brindar espacios de retroinformación durante todo el proceso (Biggs, 2010). Al respecto, Martínez (2013), menciona que:

“La evaluación continua del programa durante su aplicación, en su función de evaluación formativa, facilita la mejora del diseño del programa, la adecuación de los recursos necesarios, además de la planificación y realización de los procesos, así como la información acerca de las metas conseguidas tras su aplicación”. (p.10).

Bajo estos preceptos, la propuesta de intervención se realizó desde la perspectiva de la evaluación formativa, ya que, a través de éste proceso, se abría la oportunidad de tener presente en todo momento un carácter de mejora a partir de las valoraciones realizadas en cada una de las fases del proceso de implementación.

Los beneficios o ventajas de la función formativa en la evaluación son muchas, pero éstas dependen en gran medida de la naturaleza de la propuesta de intervención y su estrecha relación con todos los componentes implicados. Para destacar algunos, Expósito (2004, p. 13), menciona que:

- Facilita la mejora del diseño del programa.
- Permite la adecuación de los recursos para la planificación y ajustes en la realización de los procesos.
- Brinda la oportunidad de tomar decisiones sobre la marcha.
- Integra un carácter de retroinformación en todos los momentos del proceso.

Partiendo de éstas consideraciones generales y bajo la perspectiva de la evaluación formativa, se construyó un Modelo de evaluación que brindara la oportunidad de generar procesos de mejora continua con el propósito de valorar a través de criterios objetivos, diversos aspectos técnicos del programa de intervención, así como el proceso de aplicación y los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta éstos elementos indispensables para el proceso de evaluación, se retoma el *Modelo evaluativo para*

programas educativos propuesto por Pérez Juste (1995, 2000, 2006). Éste modelo contempla 4 momentos:

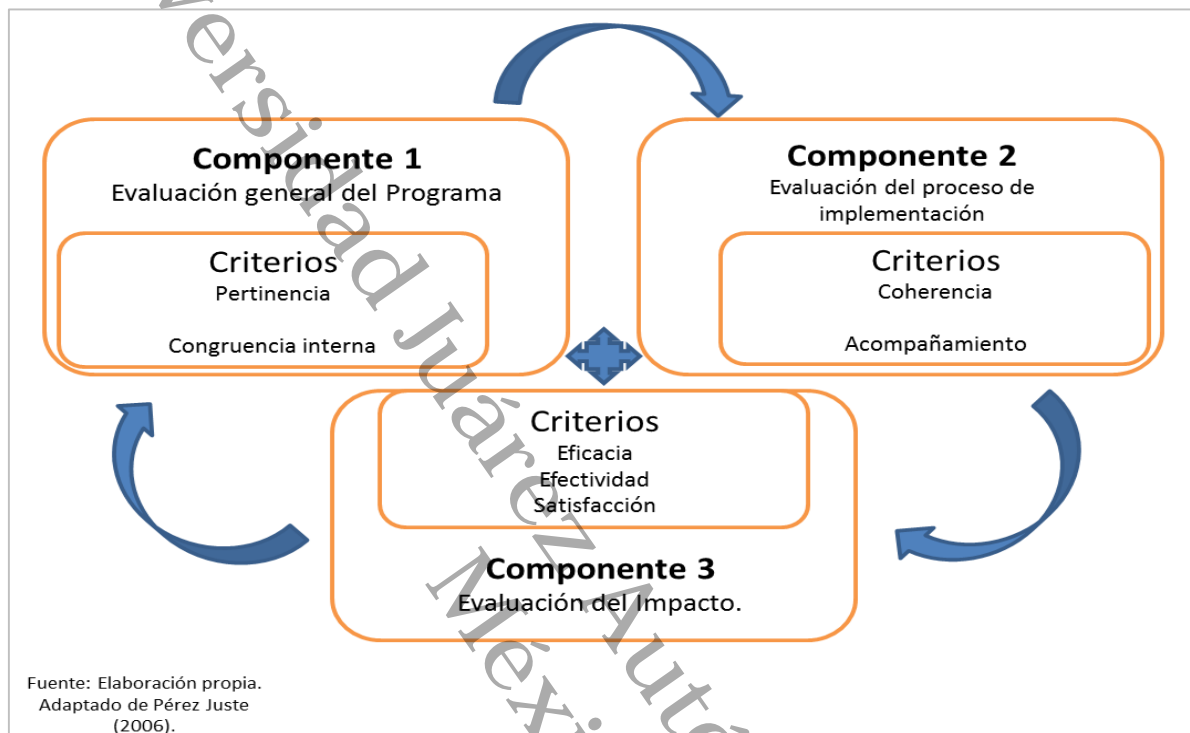
- Primer momento: Evaluación del programa en cuanto tal. Su finalidad es Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.
- Segundo momento: Evaluación del proceso de implantación del programa. Cuya finalidad es facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora y acumular información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.
- Tercer momento: Evaluación de los resultados de la aplicación del programa. Su finalidad es comprobar la eficacia del programa.
- Cuarto momento: Institucionalización de la evaluación del programa. En este momento se logra la plena integración del programa y de su evaluación, lo que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación, así como institucionalización del programa de intervención.

Este modelo evaluativo contempla de forma integral cada aspecto, componente y momento del programa de intervención en cuestión y su respectivo enfoque evaluativo, inclusive, añade un último momento de institucionalización, proceso mediante el cual el modelo de evaluación del programa logra integrarse a las dinámicas oficiales de la institución en donde se ha implementado, constituyéndose realmente como un eje de transformación continua que se ha formalizado.

Pese a las virtudes y elementos que contempla el Modelo evaluativo de Pérez Juste (2006), sus implicaciones técnicas y operativas de alta complejidad, sobre todo el cuarto momento (Institucionalización de la evaluación del programa) que necesariamente involucraría a todo el contexto en donde se ha implementado el programa de intervención (institución, adolescentes migrantes, promotores educativos, autoridades del albergue, DIF), limita las condiciones de logro. Por lo que a través de un exhaustivo análisis de la

naturaleza del programa de intervención y los recursos disponibles para su respectiva evaluación, se adapta el modelo evaluativo de la siguiente manera:

Esquema 2: Modelo de evaluación del Programa de Intervención.



Este Modelo de evaluación está conformado por 3 componentes, el primero atiende de manera general una valoración sobre el programa en su carácter técnico, el segundo dirigido a valorar el proceso de implementación del programa y, el tercero, con un enfoque valorativo sobre los resultados e impacto del programa de intervención. Bajo un enfoque formativo de evaluación y con un carácter continuo (cíclico), el Modelo comprende cada momento como un escenario de reflexión, ligado uno con otro en un proceso de mejora holística, por lo cual la esencia de la investigación-acción se fortalece al integrar estos elementos dentro de la fase evaluativa.

A continuación se describe cada componente a detalle:

Componente 1. Evaluación general del Programa: Este primer componente evaluó de manera general los aspectos técnicos del programa de intervención, se valoró el programa en cuanto tal, considerando todos sus elementos, es decir, el propio diseño del programa, sus objetivos, metas, indicadores, actividades, recursos y medios, valorando

de forma objetiva su pertinencia respecto a la necesidad de intervención y su congruencia interna como medio de transformación de la realidad que parte de un diagnóstico determinado y emplea una perspectiva teórica definida para atender cada uno de los ejes de intervención.

Componente 2. Evaluación del proceso de implementación: En esta etapa se evaluó todo el proceso de aplicación del programa, es decir, el componente operativo de la propuesta, que tuvo que ver con la valoración del aterrizaje que se hizo de los contenidos y actividades diseñadas, la forma en cómo se organizaron las sesiones, la temporalidad y, de forma específica, la figura del agente de intervención durante ese proceso. Este componente permitió reflexionar en su momento sobre aquellos aspectos que la evaluación arrojaba como oportunidades de mejora, además de encontrar el punto exacto en el que se lograba una coherencia operativa entre el diseño del programa y su puesta en marcha a través de la implementación.

Componente 3. Evaluación del impacto: En esta última etapa del modelo de evaluación y, a la vez punto de partida para la mejora del programa, de acuerdo al carácter cíclico de la evaluación, se contemplaron valorar 3 criterios que permitieron sistematizar los resultados obtenidos y determinar el nivel de logro del programa, su eficacia, su eficiencia y, de forma sustantiva, el nivel de satisfacción de los sujetos implicados en el programa como participantes directos, voz que de manera objetiva y como principal fuente de percepción, comprendió un elemento de suma importancia en la valoración integral del impacto que el programa logró sobre el contexto de intervención. De esta manera el modelo integró sus 3 componentes de evaluación, cada uno de ellos alimentados por una serie de criterios, indicadores e instrumentos que se detallan en el apartado metodológico.

6.2 METODOLOGÍA

El método de evaluación seleccionado para la valoración del programa de intervención estuvo determinado por la naturaleza de la investigación-acción y el carácter socioeducativo de la propuesta.

Al ser un proceso evaluativo de carácter social, pero sin perder de vista la riqueza investigativa que puede proporcionar la diversidad de instrumentos de evaluación, se contemplaron elementos de carácter formativo, como las listas de cotejo, escala estimativa y la recuperación de información relevante de los registros anecdóticos utilizados durante la fase de implementación del programa (Balbuena, 2013, Frola y Velázquez, 2012, Martínez-Rojas, 2008, Pérez Juste, 2006).

6.3 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

El proceso evaluativo llevado a cabo para la valoración de la propuesta de intervención implicó 4 etapas de desarrollo, que a continuación se describen:

Etapas 1. Construcción del modelo de evaluación: En esta etapa se diseñó el modelo de evaluación a partir de que se adaptaron los componentes que integra el modelo de Pérez Juste (2006), esto con la finalidad de que el proceso evaluativo se adecuara al contexto y las condiciones en las que se implementó el programa. Para ello, se establecieron 3 grandes componentes de evaluación, se construyeron sus respectivos criterios e indicadores descriptivos, así como la definición técnica de los instrumentos a emplear y la selección de los informantes.

Tabla 12 Líneas generales del Modelo de evaluación.

| Objetivo: Evaluar a través de un modelo la propuesta de intervención denominada “Programa para la convivencia intercultural de adolescentes migrantes del albergue colibrí”, para determinar su congruencia interna, el proceso de implementación y el impacto en las necesidades identificadas. | | |
|---|--|---------------------|
| Componente | Finalidad | Función |
| Evaluación general del Programa (congruencia interna). | Determinar la calidad técnica del programa, su congruencia interna y viabilidad práctica. | Formativa |
| Evaluación del proceso de implementación. | Facilitar la toma de decisiones de mejora a través de la recolección de información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa. | Formativa |
| Evaluación del Impacto. | Valorar el nivel de logro de los objetivos propuestos y su impacto en las necesidades identificadas. | Formativa-sumativa. |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe la matriz de evaluación diseñada a partir del modelo.

Tabla 13 Matriz de evaluación del Programa.

| Componentes | Criterios | Indicadores | Instrumentos | Informante |
|--|---|--|---|---|
| Evaluación general del Programa | Pertinencia Congruencia interna | 1. Objetivos, metas, indicadores. 2. Actividades. 3. Materiales y recursos. | Lista de cotejo | Agente de intervención |
| Evaluación del proceso de implementación | Coherencia Acompañamiento | 1. Contenidos y organización. 2. Acompañamiento/papel del interventor. 3. Temporalidad. | Listas de cotejo Registro anecdótico | Adolescentes migrantes |
| Evaluación del Impacto | Eficacia Efectividad Satisfacción | 1. Grado de logro de los objetivos y metas propuestos. 2. Mejoramiento en la convivencia - Disminución de conflictos. 3. Grado de satisfacción (involucrados). | Escala estimativa | Adolescentes migrantes Promotores educativos |

Fuente: Elaboración propia.

Etapas 2. Selección y diseño de instrumentos: La selección se realizó a partir de la perspectiva metodológica de la evaluación formativa. De ésta manera se diseñó una lista de cotejo con diversos aspectos que valoran de manera objetiva el cumplimiento o no de los criterios de pertinencia y congruencia interna del programa de intervención en general.

Respecto al proceso de implementación, se construyeron una serie de listas de cotejo que permitieron valorar la coherencia organizativa y de contenidos entre el programa de intervención y su respectiva aplicación, así como el papel de acompañamiento y guía del agente de intervención durante el proceso. Esta lista de cotejo fue enriquecida en su

análisis de resultados con algunos elementos retomados de los registros anecdóticos de la etapa de implementación, instrumento que permitió la triangulación de información.

En última instancia, se diseñó una escala estimativa que contempló de manera integral una serie de ítems que permitieron valorar el grado de eficacia, efectividad y satisfacción del programa de intervención, lo que en su conjunto determinó el impacto que el programa tuvo en sus distintos niveles de atención.

Etapa 3. Recolección de la información: Esta etapa partió de la programación de los momentos para la recolección de los datos y el respectivo acceso a los informantes. Por las características del Modelo de evaluación, el componente de valoración del proceso de implementación fue el primero del que se recolectaron datos, ya que durante dicho proceso y al término de cada una de sus fases, se procuró evaluar su funcionalidad y coherencia a través de las lista de cotejo. Aunado a ello, el acceso a los informantes (adolescentes migrantes) de primera mano y con las impresiones frescas de las diversas actividades y talleres, permitió obtener información muy valiosa sobre cada uno de los criterios.

El componente **1. Evaluación general del programa**, se evaluó de manera exhaustiva a través de un proceso de autoevaluación, por lo que los datos fueron obtenidos sin ningún contratiempo.

El componente **3. Evaluación del impacto**, se llevó a cabo al término del proceso de implementación, con la participación de 7 adolescentes migrantes, 2 promotores educativos y el agente de intervención como informantes clave. El acceso a las dos primeras figuras se dio a partir de la búsqueda de apoyo con el director del albergue y su respectiva autorización.

Etapa 4. Análisis de resultados: Partiendo de los datos obtenidos se organizó y sistematizó la información a través de una matriz de análisis, tomando como referencia los criterios construidos en el modelo de evaluación. Lo que finalmente se tradujo en una serie de resultados y hallazgos sobre la propuesta de intervención.

6.4 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Tabla 14 Matriz de resultados de evaluación.

| Componente 1. Evaluación del programa general | Nivel de logro promedio | Análisis |
|---|----------------------------|--|
| Criterio 1. Pertinencia del programa | 100% | <p>A partir de la valoración realizada a través del análisis de los resultados, se puede determinar que el Programa de intervención tuvo una pertinencia en su estructura general, esto es, respondió a las necesidades identificadas durante el proceso de diagnóstico, mostrando una clara relación entre los ejes problemáticos y los ejes de atención, mismos que fueron identificados en todo momento en el plan de acción. Éste último presentó una serie de objetivos, metas e indicadores que resultaron los más adecuados de acuerdo a las necesidades que se buscaban atender.</p> |
| Criterio 2. Congruencia interna | 100% | <p>En este apartado se puede definir que el Programa de intervención presentó una congruencia interna en relación con los objetivos, metas e indicadores propuestos, mismos que guardaron una estrecha relación uno con otro dentro de una secuencia lógica que englobó una serie de actividades encaminadas al logro de los objetivos.</p> <p>Los tiempos, recursos y materiales seleccionados en el apartado del diseño fueron los más adecuados a las actividades que se habían propuesto de acuerdo a la naturaleza de las mismas y las condiciones del contexto de intervención.</p> |

| MATRIZ DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN | | |
|--|-------------------------|--|
| Componente 2. Proceso de implementación | Nivel de logro promedio | Análisis |
| Criterio 1. Contenidos y organización | 97.7% | Los resultados obtenidos demuestran que la percepción de los adolescentes migrantes sobre la organización y los contenidos presentados durante las 4 etapas de implementación del Programa tuvieron un nivel muy alto de accesibilidad, claridad y pertinencia. Se identifican al respecto algunas valoraciones específicas como, por ejemplo, en la etapa de Autoconcepto e identidad cultural, uno de los chicos manifestó que “algunos conceptos no los entendía muy bien”, por lo que se encuentra aquí un área de oportunidad en la operatividad del Programa, procurando adecuar ciertos contenidos conceptuales para hacerlos más accesibles. De manera general este apartado muestra un nivel operativo exitoso. |
| Criterio 2. Acompañamiento | 100% | En lo que respecta a éste criterio cuya finalidad es valorar la calidad del acompañamiento brindado por el agente de intervención durante todo el proceso de implementación, los resultados arrojan que según la percepción de los adolescentes migrantes éste fue en un 100% el adecuado a las dinámicas de interacción y aprendizaje creadas dentro del programa. Por lo que se puede aseverar que la figura del agente de intervención como guía de los procesos es indispensable en el logro de los objetivos propuestos y en el pleno desarrollo de las actividades diseñadas. |
| Criterio 3. Tiempos de implementación | 96.8% | En cuanto a los tiempos en que se llevaron a cabo las actividades y etapas de implementación del programa en general, los adolescentes migrantes manifiestan un alto nivel de satisfacción y acuerdo. Aunque cabe destacar que uno de ellos argumentó al respecto que las actividades “a veces se llevaban mucho tiempo”, ésta observación permite identificar que no a todos los miembros del grupo les pareció satisfactorio la adecuación de los tiempos que se hizo para el desarrollo de las actividades, aunque por el promedio y los resultados obtenidos es evidente que las adecuaciones fueron necesarias y efectivas. |

| MATRIZ DE RESULTADOS DE EVALUACIÓN | | |
|--|------------------------------------|---|
| Componente 3. Impacto del Programa de intervención | Nivel de logro promedio | Análisis |
| Criterio 1. Eficacia (logro de los objetivos). | 92.8% | A partir de los indicadores descriptivos analizados se puede identificar que el logro de los objetivos propuestos a través de la percepción de los adolescentes migrantes es muy alto. Por lo que se puede aseverar que el Programa en su constitución técnica y práctica logró un impacto favorable en el fortalecimiento del autoconcepto y la identidad cultural de los chicos, además de que se logró generar ambientes de diálogo y colaboración en todo momento a través del intercambio cultural. |
| Criterio 2. Efectividad (Mejoramiento en la convivencia y disminución de conflictos). | 66.4% | Si bien en éste criterio la tendencia de logro es media, cabe resaltar que los indicadores descriptivos que específicamente buscaban valorar el mejoramiento de la convivencia entre los adolescentes migrantes arrojan que, en promedio, la convivencia ha mejorado en un 82.1%. Por su parte, el indicador de disminución de conflictos culturales indica que la percepción de disminución es del 75% entre los chicos, lo que significa un nivel alto de disminución. El promedio de efectividad se mantiene medio debido a otros indicadores como la mejoría de las relaciones interpersonales y los procesos de mediación registrados que no lograron mantenerse entre las prácticas de mejora de los adolescentes migrantes y, por ende, no tuvo un impacto considerable en su desarrollo. |
| Criterio 3. Satisfacción (nivel de satisfacción de los adolescentes migrantes con el programa). | 96.4% | El nivel de impacto de éste criterio es alto, los chicos manifiestan en su mayoría percibir el programa de intervención como un elemento satisfactorio en el que han participado. |

| Informantes: 2 promotores educativos del albergue colibrí | | |
|---|---------------------|--|
| Componente 3. Impacto del Programa de intervención | Nivel de logro en % | Análisis |
| Criterio 1. Eficacia (logro de los objetivos). | 93.7% | La percepción de los promotores educativos respecto al logro de los objetivos planteados es de un nivel alto de logro. Se manifiesta que los han podido identificar un fortalecimiento considerable en torno a la identidad cultural y el autoconcepto de los chicos a partir de su participación en el programa de intervención. |
| Criterio 2. Efectividad (Mejoramiento en la convivencia y disminución de conflictos). | 60% | En éste criterio existen dos polos que deben de ser analizados en su particularidad. Por un lado, es evidente que los resultados arrojan un nivel de logro medio en lo que respecta a la efectividad del programa. Si bien éste promedio tiende a no ser tan favorable, depende mucho de la particularidad de algunos indicadores descriptivos. Por ejemplo, en lo que respecta a la apropiación de roles y procesos de mediación el nivel de logro es bajo, apenas 25%, pero en el caso de la disminución de conflictos culturales es de 75%, un nivel de logro alto, y en la percepción de la mejora de la convivencia el nivel de logro es muy alto (100%). |
| Criterio 3. Satisfacción (nivel de satisfacción de los adolescentes migrantes con el programa). | 100% | La percepción de los promotores educativos en cuanto al nivel de satisfacción de los adolescentes migrantes con las actividades, los recursos y materiales empleados y sobre todo con su participación en el Programa de intervención es muy alta. Por lo que se puede aseverar que el programa tuvo un impacto significativo en cuanto al estado de satisfacción de los chicos por participar activamente en un programa intercultural. |

Fuente: Elaboración propia.

6.5 HALLAZGOS

El proceso evaluativo que se centró en el ***Programa de Intervención para la Convivencia Intercultural de Adolescentes Migrantes en el Albergue Colibrí*** permitió identificar una serie de hallazgos de suma importancia para las posteriores reflexiones finales sobre el proyecto en cuanto tal y su impacto en el fenómeno problemático en el cual se intervino. Es por ello que antes de entrar en materia, exponer a la luz esta serie de hallazgos es de gran valor para poder comprender en qué sentido más allá del aspecto técnico se lograron realmente los objetivos propuestos y, sobre todo, una transformación en la realidad, punta de lanza de la investigación-acción y esencia del presente proyecto.

Partiendo de los resultados obtenidos, es necesario afirmar que un programa de intervención de ésta naturaleza sí tiene efectos positivos en la convivencia entre adolescentes migrantes de distintas nacionalidades y culturas que cohabitan bajo el techo de un albergue de puertas abiertas. Y cuando se hace hincapié en la naturaleza del programa, se reconoce el carácter intercultural dentro del cual se cobijó, diseñó y operó toda la estructura del plan de acción, aterrizando la esencia del enfoque como una forma de concebir y transformar la realidad dentro del contexto de interacción entre los adolescentes migrantes, desde el clima generado en las actividades a partir del lenguaje, los valores y el diálogo, hasta la oportunidad de compartir y aprender de manera colaborativa con el otro, un otro más cercano a medida que avanzaban las sesiones. Éste es quizá el hallazgo más profundo en relación con el programa de intervención, reconocer su naturaleza intercultural como eje central de su impacto positivo en la convivencia de los chicos al interior del albergue.

Teniendo como referente éste eje central, es pertinente también reconocer al menos 3 hallazgos secundarios que permiten sustentar el efecto positivo del Programa de intervención.

1. Estructura interna del Programa: El diseño del Programa de intervención partió de una problemática identificada y una serie de necesidades que requerían de una atención específica, que era la convivencia conflictiva entre los adolescentes migrantes enmarcada en el choque cultural y la presencia de actos discriminatorios. Dentro de la estructura técnica del programa esto marcó en gran medida el grado favorable en su

aplicación, ya que partir de un diagnóstico sentó las bases concretas para saber sobre qué accionar y de qué manera hacerlo en pro de la mejora de las condiciones problemáticas del fenómeno. Hubo una estrecha relación entre el diagnóstico y la propuesta de intervención, lo que marcó un camino objetivo a seguir y por lo que en ningún momento hubo periodos de incertidumbre en ese sentido.

Respecto a las características específicas del Programa, los contenidos y tiempos de realización quizá representaron el mayor punto a mejorar, ya que los chicos manifestaron que algunas actividades se llevaban más tiempo de lo que ellos percibían como necesarios y que algunos contenidos sobre todo teóricos, tenían un grado de complejidad que no les permitía comprenderlos del todo. Estas manifestaciones posibilitan reconocer que el manejo de los tiempos en actividades pertenecientes a un programa de intervención es de suma importancia, por tal, su distribución debe de partir de un conocimiento previo del grupo de chicos participantes, sobre todo en lo concerniente a las dinámicas de trabajo, para tener plena certeza de la forma en cómo se suelen organizar, los momentos en los que distribuyen tareas o planifican sus acciones de aprendizaje, éste elemento podría ser muy oportuno de observar y sistematizar en el desarrollo del diagnóstico a través de instrumentos específicos.

Respecto a los contenidos, si bien no se propone suprimir aquellos que se consideren pertinentes, si se encontró en los resultados de la evaluación que el lenguaje utilizado para dialogarlos debe de ser más accesible y menos complejo de acuerdo a las características de los participantes en cuestión. Esta adecuación permitió durante el proceso de aplicación del programa, lograr un mayor canal de comprensión entre los adolescentes migrantes y los contenidos compartidos y mediados por el agente de intervención.

2. Dinámicas de interacción: La implementación del Programa y su respectivo proceso de sistematización a partir de registros anecdóticos permitieron descubrir una situación de gran relevancia para comprender de una manera más amplia los fenómenos problemáticos y las necesidades de intervención. Y es que al ser un Programa con un enfoque intercultural, fue interesante descubrir que una vez que se ponía sobre la mesa un tema o una actividad que propiciaba el diálogo y el intercambio de ideas y

conocimientos, todo fluía entre los chicos de manera dinámica y espontánea, empezaban a compartir sus experiencias a través de charlas y exposiciones verbales con un amplio significado cultural que de manera orgánica evocaban al recordar sus raíces, su tierra, sus creencias, sus tradiciones, su cultura. Esto permitió identificar que los adolescentes migrantes de forma natural y debido a sus características particulares tienden a aislarse o encerrarse en sí mismos, comunicándose únicamente de manera necesaria y superficial con sus compañeros, pero que al haber un mediador que propicie a través de actividades concretas la interacción y el intercambio cultural, el contexto de convivencia tiende a volverse mucho más armónico, dinámico y cercano, lo que a ellos mismos les resultaba más atractivo dentro de su estadía en el albergue.

Este hallazgo representa una oportunidad para que el albergue contemple dentro de las actividades destinadas a la atención educativa de los chicos la presencia de un promotor que dentro de un contexto de convivencia intercultural promueva el desarrollo educativo, emocional y social a través de las bondades que el enfoque permite. Para ello, es necesario adoptar el enfoque intercultural de convivencia como una forma de desarrollo integral dentro del albergue, que permee en todas las áreas de atención e interacción. A su vez, vislumbrar al adolescente migrante no como un agente pasivo del albergue sino también como una figura primaria dentro de su propio desarrollo que reconoce al otro como un compañero y no como un desconocido.

3. Impacto en la convivencia y prevención de conflictos: El hallazgo más importante en torno a éste eje fue la disminución de los conflictos de índole cultural entre los adolescentes migrantes al menos a corto plazo, ya que las valoraciones sobre éste aspecto se realizaron a un mes de concluido el programa. A través de la percepción de los chicos y los propios promotores educativos del albergue es evidente que a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales y un mayor acercamiento a nivel cultural se fueron modificando los patrones de conflicto, es decir, las peleas y agresiones verbales con tintes discriminatorios fueron perdiendo peso en la cotidianeidad. Cabe resaltar que aunque sí hubo una mejora en la convivencia entre los chicos y se registro una disminución en los conflictos de índole cultural por la prevención generada a través del fortalecimiento de lazos de compañerismo y la valoración de objetivos e intereses en

común, la presencia de conflictos interpersonales sigue siendo recurrente, ya que son situaciones problemáticas que tienden a presentarse debido a las fricciones propias de la convivencia como la contrariedad de ideas respecto a sus actividades, malos entendidos con la comida, el dormitorio, los baños y también por la particularidad de los momentos en los que se encuentran, como un estado de ánimo sobresaltado o mal humor. Esta realidad permite aseverar que los procesos de mediación de conflictos no han significado una herramienta eficaz en la atención a éste fenómeno, debido a la incapacidad del mediador para ejercer su función de manera pertinente y permanente, por lo que el albergue tiene a su alcance una oportunidad de mejora en ésta área que podría trabajarse a través de la capacitación constante a los chicos que actúan como mediadores, ya que poseen los cimientos de la función. En lo que respecta al Programa, es evidente que los tiempos en los que se trabajó el Taller de mediación fueron insuficientes para la apropiación de la función práctica, por lo que en una implementación futura del Programa tiene que contemplarse un trabajo más prolongado que les permita a los chicos mediadores pulir sus habilidades a la vez que siguen aprendiendo de manera continua con el apoyo del agente de intervención.

6.5.1 REFLEXIONES FINALES

La investigación-acción debe ser reconocida como un medio para la transformación educativa, social y cultural de gran importancia en los tiempos en que vivimos. En un mundo que siempre ha sido diverso, pluricultural y rico en expresiones de todo tipo, pero que enfrenta una época distinta a las demás, en donde la tecnología y la globalización han abierto puertas que décadas atrás se encontraban cerradas, pero que a la vez nos ha desconectado más que nunca de la sensibilidad y la humanidad tan necesarios para reconocer al otro, vivir y construir juntos. La migración comparte ésta realidad, en donde a pesar de los muros imaginarios y reales que algunas elites políticas pretenden edificar, el camino migratorio hacia nuevas oportunidades a veces voluntario y a veces forzado sigue su marcha, misma que se ha configurado como un fenómeno muy complejo que debe ser tratado política y éticamente con el tacto necesario para rescatar lo más importante en cuestión, la integridad humana.

En los espacios sociales y educativos en los que los fenómenos migratorios tienen incidencia debe de considerarse la intervención educativa basada en la investigación-acción como un factor de transformación de la realidad que debe pretender prevenir y mejorar las condiciones adversas que imposibilitan el sano desarrollo tanto de las poblaciones migrantes como de las de acogida, máxime, si se trata de niñas, niños y adolescentes que viajan en total vulnerabilidad y sin la compañía de adultos. Es necesario reconocer que en ocasiones las políticas públicas en materia no responden a estas realidades de forma activa y congruente con las necesidades que se presentan, pero la investigación-acción justamente dota a todo profesional de la educación de las herramientas pertinentes para intervenir, no sólo en el espacio áulico, sino en la sociedad, en aquellos espacios en donde la necesidad es apremiante, como es el caso de los albergues para niños, niñas y adolescentes migrantes.

Con el **Programa para la convivencia intercultural entre adolescentes migrantes del albergue colibrí**, se lograron efectos positivos que permiten vislumbrar un faro de luz ante condiciones desfavorables para el sano desarrollo de las personas como lo son la discriminación y el conflicto cultural. Si bien es claro que aún queda mucho por labrar en éste camino, la satisfacción de los chicos con el programa, la percepción de mejora en la

convivencia por parte de los promotores educativos, las sensaciones de armonía, colaboración, intercambio y compañerismo durante los talleres y, sobre todo, la calidez de las sonrisas y los momentos de algarabía compartida, dejan entrever que la interculturalidad como forma de convivir y percibir nuestro mundo es la vía correcta.

El diálogo y el intercambio constante de experiencias y emociones significaron dentro de los talleres implementados en el albergue colibrí una oportunidad que los chicos no habían tenido en profundidad hasta ese momento. Pese a vivir juntos y compartir clases, dormitorio y actividades, no se habían reconocido como compañeros, ese reconocimiento y valor del otro es lo que permitió mejorar las condiciones de convivencia y prevenir los conflictos de índole cultural. Algo que a simple vista podría parecer intrascendente, representó un cambio total de perspectiva, y justamente eso es en esencia la interculturalidad, un cambio de enfoque respecto a nuestra forma de convivir y aprender con los demás.

Es cierto que en ocasiones echar a andar proyectos de ésta naturaleza se vuelve propiamente una osadía debido a las contradicciones políticas y hasta burocráticas de nuestra realidad social, ya que transitamos constantemente entre el discurso humanista-proactivo y la práctica antiprogresista que imposibilita la acción transformadora en las instituciones. Pese a ello, con éste programa y de manera más amplia con el proyecto de intervención, una cosa es evidente, éste es un mundo de voluntades, de realidades construidas. Sólo a través de querer mejorar y sustentar nuestras acciones de manera ética y responsable se puede transformar nuestra realidad.

Es importante reconocer que sólo el trabajo comprometido, sustentado y responsable puede transformar nuestro entorno hacia un escenario de encuentro entre seres humanos y culturas, valorando única y exclusivamente nuestro valor e integridad como personas.

Los mundos que describimos y las fotografías que capturamos de las problemáticas, los fenómenos y los objetos de estudio en nuestra realidad social, educativa y cultural, se basan en construcciones realizadas por el hombre. Los escenarios de interacción por ejemplo no emergen de manera natural, son el resultado de dinámicas socioculturales mediadas por el lenguaje, la dialéctica histórica, los estigmas y prejuicios y, por ende, son

susceptibles de ser transformados. Ésta transformación debe estrictamente obedecer a las condiciones contextuales en las cuales estamos inmersos, y evidentemente corresponder a una alternativa de cambio sustentada en aquellos enfoques teóricos que permitan reconstruir para mejorar, y no al contrario. La discriminación, el conflicto cultural, el racismo, son fenómenos más complejos y profundos de lo que pensamos, no importa en qué espacio nos encontremos: un aula, un albergue, una plaza, una sociedad entera, si no reconocemos su complejidad y tratamos de mejorar las condiciones humanas en las que nos desenvolvemos como personas y ciudadanos, terminarán por desconectarnos cada vez más como hermanos de éste mundo que compartimos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CONCLUSIONES

Transformar nuestro entorno es una búsqueda incansable y, sin embargo, en el camino que construimos radica su gran valor. Algo semejante sucede con éste trabajo, la satisfacción y el recibimiento de los chicos para con el proyecto y el cambio perceptible por todos los involucrados en relación con la convivencia al interior del albergue representa más allá de los resultados técnicos, el impacto real que se buscó desde un inicio. Y aunque el proyecto llega a su fin, concluir es también dilucidar nuevas vías en donde poder seguir trabajando.

El Proyecto en su totalidad buscó mejorar una situación problemática a través de la responsabilidad social y educativa, el trabajo comprometido y el carácter científico de su intervención. No se pretendió en ningún momento solucionar un fenómeno o erradicar las condiciones adversas en las que se desarrollan éstas necesidades, debido a la gran complejidad de las mismas, y justamente en ese sentido es que se puede aseverar que los objetivos e intencionalidades propuestas se alcanzaron con éxito. Intervenir en ambientes socioculturales y educativos en donde se presentan escenarios de conflicto cultural materializado en actos de discriminación y choques frecuentes es delicado, pero a la vez supone una oportunidad de sembrar un cambio en la forma en cómo percibimos y actuamos en nuestra realidad.

Los resultados y sensaciones que éste proyecto deja pueden significar un aporte valioso en cuanto a la forma en que observamos y comprendemos estos escenarios de interacción social. Los niños, niñas y adolescentes migrantes que llegan a nuestro país no son una problemática per sé, las condiciones en las que llegan, son recibidos e interactúan con el medio de acogida y entre sí mismos son la problemática real, ya que se enfrentan a situaciones adversas de toda índole, como vulnerabilidad, pobreza, abandono y violencia, a su vez, cuando cohabitan en centros de asistencia social o albergues tienden a generarse aún más problemáticas como el conflicto cultural, la discriminación o el racismo entre los propios migrantes. Por tanto, el horizonte que tienen por delante no es el mejor de todos, aun así, por diversos vacíos en materia política, educativa y hasta social, optamos por no intervenir, juzgar o simplemente voltear nuestra mirada. Como ciudadanos es preciso asumir nuestra responsabilidad y crear las

condiciones necesarias para atender estos fenómenos sociales desde una postura crítica, íntegra y, sobre todo, humana.

Las acciones emprendidas durante todo el proyecto y, específicamente durante el *Programa para la convivencia intercultural*, demuestran que la contribución del docente como agente de transformación va más allá del aula de clases o del espacio educativo regular, el impacto directo sobre los sujetos implicados y en especial sobre problemáticas sociales presentes en nuestro entorno actual puede ser favorable y de gran importancia para nuestro desarrollo como sociedad. Sin embargo, es preciso reconocer que es una tarea ardua que requiere no sólo la voluntad y el compromiso del docente, sino también del apoyo y relevancia que las instituciones puedan otorgar, brindando las facilidades y herramientas necesarias para intervenir.

Pese al panorama tan adverso que pareciera situarse frente a nosotros, con necesidades puntuales en materia de atención a poblaciones vulnerables como es el caso de los niños, niñas y adolescentes migrantes que son atendidos en centros de asistencia social y albergues en nuestro país, la vía que el enfoque intercultural plantea permite ver más claro las acciones que debemos emprender. Este Proyecto de intervención genera aprendizajes valiosos para todos los implicados, desde los chicos que fueron los participantes directos, hasta los promotores educativos que estuvieron presentes en todo momento como observadores, el albergue como institución que brindó las facilidades para su desarrollo pese a lo delicado de la problemática en cuestión y, por supuesto, en el impacto como investigador y agente de intervención del que redacta estas líneas.

Finalmente, es oportuno mencionar que el trabajo de investigación realizado a través del diagnóstico y el programa de intervención que buscó prevenir los conflictos culturales y los actos discriminatorios para mejorar la convivencia entre los adolescentes migrantes no concluye en éstas páginas. Como docente y egresado de un posgrado de calidad, la asignatura pendiente es seguir construyendo las condiciones necesarias para mejorar nuestro entorno a partir del estudio e intervención comprometida en los diversos escenarios en los que se pueda tener incidencia. Particularmente en ésta línea de acción, el proyecto debe ser impulsado en nuevas ocasiones con los ajustes necesarios para su optimización, las necesidades que los chicos migrantes presentan son muy diversas e,

inclusive, en materia de convivencia intercultural aún queda mucho por construir. Los resultados y reflexiones aquí expuestas representan tan sólo una gota de agua en el inmenso mar de intervención en el cual es apremiante contribuir.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

REFERENCIAS

- ACNUR. (2017). Informe mundial sobre desplazamiento interno 2017. IDMC. Recuperado el 27 de marzo de 2018. Disponible en: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2017/11172.pdf?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2017/11172>
- Biggs, J. (2010). Calidad del aprendizaje universitario. Editoriales Narcea. México.
- Caballeros, A. (2011). Migración con rostro de niños, niñas y adolescentes. Encuentro. No. 90. Recuperado el 15 de abril de 2018. Disponible en <https://www.lamjol.info/index.php/ENCUENTRO/article/view/601>
- Casillas, R. (2009). Usos identitarios y culturales en la transmigración por México. Migración y desarrollo, vol. 9, núm. 17, 2011, 145–155.
- CEAR. (2016). Informe sobre discriminación de personas migrantes y refugiadas en España. Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Secretaría General de Inmigración y Emigración. España. Recuperado el 15 de abril de 2018. Disponible en: <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/02/Informe-discriminaci%C3%B3n.pdf>
- CONAPO. (2016). Encuesta sobre Migración en la Frontera Sur de México. Recuperado el 15 de abril de 2018. Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Publicaciones>
- DIF. (2015). Anuarios Estadísticos de la Estrategia de Prevención y Atención a Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados No Acompañados del DIF Nacional, 2007 y 2015. México. Recuperado el 15 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.dif.gob.mx/diftransparencia/media/AnuarioEstadistico2015-DGPI.pdf>

- DOF. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Recuperado el 22 de junio de 2018. Disponible en <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/06/PND-introduccion.pdf>
- Escalante, Y. (2009). Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial. Cuadernos de la igualdad, núm. 1. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México. Recuperado el 20 de agosto de 2018. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI011.pdf
- Expósito, J. (2004). Investigación evaluativa y evaluación de programas. Universidad de Granada. Recuperado el 12 de enero de 2019. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4558/5/04Cap%C3%ADtulos%201%20al%203.pdf>
- García, F. y Musitu, G. (2014). Manual de AF-5 Autoconcepto forma 5. 4ta Edición. TEA Ediciones. España. Recuperado el 5 de enero de 2019. Disponible en: <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5 Manual 2014 extracto.pdf>
- González, A. (2009). Frontera Sur y niños migrantes no acompañados en México: un análisis bajo la perspectiva de los derechos humanos (2006-2008). Artículo de investigación. FLACSO-México. Recuperado el 12 de agosto de 2018. Disponible en <http://www.conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/320>
- Instituto Nacional de Migración. (2018). Estadística de control y verificación migratoria. México. Recuperado el 15 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.gob.mx/inm/dataset/instituto-nacional-de-migracion>
- Mandujano y Tourliere. (2014). El trabajo sucio se hace en la frontera sur. Revista Proceso. México. Recuperado el 12 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/380293/el-trabajo-sucio-se-hace-en-la-frontera-sur>
- Martínez, C. (2013). Procedimientos para la evaluación de programas educativos y sociales. Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad. Vol. 3, No. 2. Recuperado el 5 de enero de 2019. Disponible en:

https://www.researchgate.net/profile/Catalina_MartinezMediano/publication/235974799_Procedimientos_para_la_evaluacion_de_programas_educativos_y_sociales_Catalina_Martinez_Mediano_2013/links/00b7d5151623ddc0e4000000/Procedimientos-para-la-evaluacion-de-programas-educativos-y-sociales-Catalina-Martinez-Mediano-2013.pdf

Morales, L. y Sanromán, R. (2016). Derechos humanos y seguridad nacional en México. Programa Frontera Sur a cuatro años de la Ley de Migración. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones jurídicas. México. Recuperado el 16 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870465417300107/main.pdf>

OIM (2013). Niños, niñas y adolescentes migrantes. América Central y México. Costa Rica. Recuperado el 16 de abril de 2018. Disponible en: http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/america_central_y_mexico_ninos_migrantes.pdf

Rodríguez, M. (2012). Consideraciones jurídicas sobre los derechos de los niños migrantes. American University of International Law Review 27:3. Recuperado el 16 de abril de 2018. Disponible en <http://digitalcommons.wcl.american.edu/auilr/vol27/iss3/7/>

Rose, A. (2008). El origen de los prejuicios. Editorial Lumen-Humanitas. Argentina.

Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. Revista UNIFE. Vol 11 N°1. Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico. Perú. Recuperado el 6 de enero de 2019. Disponible en: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/226/339>

Secretaría de Gobernación. (2017). Unidad de política migratoria. "Boletines estadísticos 2017". Recuperado el 22 de marzo de 2018. Disponible en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Boletin_Estadistico_2017

Ureste, M. (2015). Programa frontera sur: el discurso de derechos humanos con el que México caza a miles de migrantes. Animal Político y Centro de Investigación y Docencia Económicas. México. Recuperado el 15 de abril de 2018. Disponible en:

<http://www.animalpolitico.com/2015/04/programa-frontera-sur-el-discurso-de-derechos-humanos-con-el-que-mexico-caza-miles-de-migrantes/>

Ureste, M. (2018). El muro en el Sur de México también funciona: detenciones de niños mirantes se dispara 90%. Revista Animal Político. México. Recuperado el 17 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2018/07/muro-mexico-detenciones-menores-migrantes/>

UPM (2018). Boletín estadístico mensual 2018. Secretaría de Gobernación. México. Recuperado el 17 de abril de 2018. Disponible en: [http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Boletines Estadisticos](http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Boletines_Estadisticos)

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

ANEXOS

ANEXO 1.
PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN
REGISTRO ANECDÓTICO

| Sesión 1 | |
|----------------------------|--|
| Etapa | 1. Plática de sensibilización. |
| Tema | El enfoque intercultural en la educación con migrantes. |
| Objetivo particular | Explicar a los participantes las características del enfoque intercultural y cómo éste se integra en la educación con migrantes y el desarrollo de una convivencia sana. |
| Fecha | 02 de marzo de 2019. |
| Horario | 04:00 pm – 07:00 pm. |
| Lugar | Salón de clases del Albergue Colibrí. |
| Asistencia | 8 adolescentes migrantes. |

Desarrollo de la sesión

La primera sesión del “**Programa de Intervención para la Convivencia Intercultural de Adolescentes Migrantes**”, se desarrolló en el salón de clases del Albergue Colibrí. El arribo al Albergue se dio a las 3:30 pm, esto para preparar el ambiente de aprendizaje en el cual se llevaría a cabo la primera sesión de la plática de sensibilización. Se procedió a colocar las sillas en media luna con dirección hacia el pintarrón y las mesas se dejaron de lado, a excepción de una en el centro en donde se colocó el proyector digital. Los adolescentes migrantes entraron al aula de clases a las 3:57 pm, todos llegaron juntos, en compañía de uno de los promotores educativos del albergue, quien amablemente los presentó de nueva cuenta con el agente de intervención.

Los chicos que asistieron (100%) fueron los siguientes:

| Nombre | País de origen | Edad |
|---------------|-----------------------|-------------|
| Mishell | Honduras | 14 años |
| Jorge | Honduras | 15 años |
| Gabriel | Honduras | 16 años |
| Lizbeth | Honduras | 17 años |
| Emily | El Salvador | 16 años |
| Daniel | El Salvador | 17 años |
| Freddy | Guatemala | 15 años |

| | | |
|---------|-----------|---------|
| Misraín | Guatemala | 17 años |
|---------|-----------|---------|

En primera instancia, se les dio la bienvenida a la plática, invitándoles a tomar asiento. Los chicos provenientes de honduras se sentaron juntos, a excepción de Mishell, quien optó por sentarse junto a las demás chicas. El resto del grupo estuvo sentado de manera dispersa, los chicos provenientes de Guatemala junto a los de El Salvador.

Se realizó una presentación formal como el responsable del programa y se les solicitó a los participantes hacer lo mismo, mencionando su nombre completo, edad, país de origen y aquello que más les gusta en la vida, esto último con el propósito de crear un entorno de confianza entre todos los presentes y compartir un aspecto importante de cada uno. Los chicos mencionaron lo siguiente al respecto:

| | |
|---------|---------------------------------|
| Mishell | Belleza (maquillaje, estilismo) |
| Jorge | La música |
| Gabriel | El fútbol |
| Lizbeth | La música |
| Emily | La escuela |
| Daniel | La música |
| Freddy | El fútbol |
| Misraín | La música |

Al encontrarse con similitudes entre sus gustos, los chicos se mostraron sorprendidos, se les preguntó si sabían que compartían el gusto por la música y el fútbol con sus compañeros, a lo que la mayoría contestó que no. Ante esta situación, se resaltó este aspecto como algo importante que comparten y algo a tomarse en cuenta en las subsecuentes etapas.

Se prosiguió a presentar la plática, mencionándoles el objetivo de la misma y el cronograma de actividades para las dos sesiones.

La primera actividad que se desarrolló fue la exposición sobre el tema “*El enfoque intercultural en la educación con migrantes*”. Para esta actividad el agente de intervención invitó a los participantes a escuchar con atención la presentación, indicándoles que en el momento en que tuvieran alguna pregunta o comentario al respecto, podían participar

con toda la confianza posible, además de que durante la presentación se harían preguntas y se buscaría su participación continua.

En el transcurso de la presentación se hicieron preguntas relacionadas con su conocimiento sobre el enfoque intercultural, como por ejemplo: ¿Habían escuchado anteriormente la palabra interculturalidad?, ¿qué entienden por interculturalidad?, ¿qué entienden por convivencia intercultural?, ¿consideran que dentro del albergue y entre compañeros existe una convivencia intercultural? A lo que los chicos contestaron en términos generales que *desconocían la palabra*, pero que entendían que se refería a *algo relacionado con culturas*.

Los chicos se mostraron muy activos durante toda la presentación, si bien no realizaron comentarios ni preguntas de manera voluntaria, sí expusieron algunas opiniones sobre todo cuando se les preguntó sobre si creían que existía una convivencia intercultural entre compañeros, a excepción de uno de ellos (Daniel), los demás estuvieron de acuerdo en que no había tal convivencia al interior del albergue entre ellos, ya que *no suelen compartir información sobre sus tradiciones, costumbres, creencias u otras manifestaciones culturales de su país*.

Al término de la presentación se les invitó a tomar un descanso de 20 minutos. De regreso en el aula de clases, se continuó con el tema de la interculturalidad como enfoque de convivencia. Para ello, se les invitó a observar el video titulado “Enfoque Intercultural”, alojado en el servidor de internet YouTube, esto con la finalidad de reforzar los conocimientos adquiridos durante la presentación.

En plenaria, se comentó el video visto, invitándoles a exponer sus opiniones sobre el enfoque intercultural y lo que pensaban de él. En primera instancia ninguno de los chicos se animó a comentar, así que se hicieron algunas preguntas dirigidas específicamente a algunos de ellos. La primera pregunta fue hacia Daniel, se le preguntó ¿cuál crees que es la finalidad del enfoque intercultural?, Daniel mencionó que él pensaba que su finalidad era *buscar que las personas hablaran más entre ellos*. Se retomó la respuesta de Daniel

y se le preguntó al grupo si estaban de acuerdo, fue entonces que Emily participó comentando que sí lo estaba y profundizando sobre ello.

Después de eso, se les preguntó a los chicos ¿de qué manera creen que podría crearse una convivencia intercultural entre ustedes?, esto con la finalidad de generar en los participantes una reflexión sobre sus propias relaciones interpersonales y que buscaran la manera de mejorarlas, construyendo así sugerencias para una convivencia intercultural. Los chicos mencionaron que tal vez platicando más entre ellos sobre sus gustos y sus culturas, lo que les gustaba de sus países de origen y lo que les gusta ahora, pero no sabían cómo hacerlo.

Se resaltaron las sugerencias expuestas y se les comentó que durante las actividades del Programa de Intervención justamente se buscaría eso, aprender a convivir y relacionarse de una manera intercultural y sana.

Como cierre de sesión se les invitó a que comentaran cómo se habían sentido durante toda la jornada, los chicos manifestaron en términos generales haberse sentido bien, y que la actividad del video les había gustado.

Se les agradeció su asistencia y participación y se recordó que se les esperaba con mucho entusiasmo al día siguiente para presentarles a detalle las características del Programa y las actividades que se realizarán en el transcurso de las semanas.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN
REGISTRO ANECDÓTICO

| Sesión 2 | |
|----------------------------|---|
| Etapa | 1. Plática de sensibilización. |
| Tema | Plática informativa sobre el Programa de Intervención, sus características, fechas y finalidades. |
| Objetivo particular | Explicar a detalle a los adolescentes migrantes del albergue colibrí el Programa de Intervención en el cual participarán, a través de una plática de sensibilización. |
| Fecha | 03 de marzo de 2019. |
| Horario | 09:00 am – 12:00 pm. |
| Lugar | Salón de clases del Albergue Colibrí. |
| Asistencia | 8 adolescentes migrantes. |

Desarrollo de la sesión.

Se arribó al albergue alrededor de las 8:30 de la mañana, con la finalidad de preparar el aula de clases para las actividades planeadas. Se colocaron las sillas en posición de media luna y en el centro se colocó una mesa con el proyector digital, que sería utilizado para mostrarles a los chicos el Plan de acción del Programa de intervención.

La sesión inició en a las 9:06 de la mañana. Los chicos llegaron juntos y saludaron formalmente dando los buenos días. De inmediato tomaron asiento. Al observar sus rostros algunos se notaban somnolientos, por lo que se les preguntó si estaban listos para iniciar con las actividades, ellos respondieron afirmativamente y sonrieron.

Se les dio la bienvenida y se les explicó el objetivo de la sesión a los chicos, describiéndoles las actividades que se desarrollarían durante el día. Luego de ello, se les entregó un **tríptico** a los chicos, este tríptico es informativo y tuvo la finalidad de explicar brevemente y de manera accesible en qué consiste el Programa, sus etapas de desarrollo y alentarlos a participar activamente en todas las actividades.

De igual manera se les comentó que leyeran con detenimiento el tríptico en sus tiempos libres y que lo guardaran para no perderlo.

La primera actividad de desarrollo fue la plática informativa sobre el programa. De manera oral se les comentó a los chicos los aspectos generales del Proyecto que se está realizando en conjunto con el Albergue. Esta primera parte retomó elementos que los chicos ya habían conocido con anterioridad durante la etapa de diagnóstico del proyecto.

Como siguiente paso, se les explicó a los chicos a grandes rasgos cómo había surgido el Programa de intervención, qué se buscaba alcanzar con sus implementación, el papel de ellos dentro del programa como los agentes principales de transformación y mejora.

Acto seguido y con ayuda de una presentación en computadora se les proyectó el Plan de acción del Programa de intervención. Procurando explicar a detalle cada una de las etapas comprendidas, las actividades que se pensaban realizar y los objetivos de éstas.

Durante la presentación, dos de las chicas (Mishell y Emily) manifestaron ciertas dudas sobre los objetivos del Programa. Una pregunta que me llamó mucho la atención por la inquietud de la misma fue: ¿y eso de las etapas en qué nos va a servir al final?, seguido de ¿por qué tienen esos nombres, Henry? A la primera pregunta se les contestó resaltando la misma, que justamente se trataba de que con cada etapa del programa atenderíamos una necesidad, para que al final se conocieran y llevaran mejor entre todos, procurando que las peleas y los insultos sobre su origen o nacionalidad fueran prevenidos de la mejor manera, de esta forma ellos aprenderían a convivir más sanamente.

Como respuesta a la segunda pregunta, se les comentó a los muchachos que los nombres eran parte de lo que se vería en cada etapa, aquel aspecto que trabajaríamos juntos para mejorar. El autoconcepto, la identidad cultural, la forma de relacionarse entre todos y la forma en cómo ellos mismos aprenderían a resolver y prevenir sus conflictos de manera pacífica y sana, pero que no se desesperaran, ya tendríamos tiempo para trabajar en cada etapa.

La siguiente actividad fue la elaboración de un **Acta de compromisos**, se les explicó a los chicos que consistía en un documento en el cual manifestarían su interés por participar en el Programa de Intervención a través de un compromiso consigo mismos y plasmado con sus nombres y firmas en el documento que se redactaría. De igual manera se les explicó que no era algo obligatorio y que lo más adecuado era comprometerse si realmente estaban interesados en el Programa y en participar activamente. Los chicos manifestaron que todos estaban de acuerdo y se empezó a elaborar el acta. En ella se plasmó el nombre del programa, el objetivo del acta de compromisos y un párrafo en donde los chicos manifestaban su interés por participar y colaborar en las actividades, seguido de sus nombres y firmas.

Como momento final de la sesión y en plenaria, se les preguntó a los chicos cuáles eran sus expectativas sobre el Programa. Los muchachos al principio se contuvieron, pero luego una de las chicas mencionó que ella esperaba que las actividades fueran entretenidas, a lo que al menos otros cuatro chicos asintieron.

Por último, se les entregó una **lista de cotejo**, instrumento para evaluar desde su perspectiva la sesión, se les explicó la finalidad de este instrumento y se les invitó a realizar la evaluación de la manera más sincera y objetiva posible.

Para despedir la sesión, se les agradeció a los chicos su participación en las dos sesiones realizadas e invitó a asistir a las sesiones de la siguiente etapa ya programadas.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN
REGISTRO ANECDÓTICO

| | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|
| | | | | |
| Etapa | 2.2 Autoconcepto e identidad cultural. | | | |
| Objetivo | Fortalecer el autoconcepto y la identidad cultural de los adolescentes migrantes del albergue colibrí. | | | |
| Taller | Mírate bien | | | |
| Temas | Lo que soy y lo que proyecto. ¡Yo valgo! Pienso, luego siento. Siendo asertivos. | | | |
| Fechas | 23, 24, 30 y 31 de marzo de 2019. | | | |
| Horario | 09:00 am – 12:00 pm. | | | |
| Lugar | Salón de clases del Albergue Colibrí. | | | |
| Asistencia por sesión | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6 | 4 | 6 | 7 |

Desarrollo del Taller.

Sesión 1

El taller inició con algunos minutos de demora, esto debido a que los chicos se encontraban aún desayunando en otra área del albergue. Al llegar, noté que solo 6 de los muchachos habían acudido al salón de clases, pregunté de inmediato a los chicos por sus dos compañeros restantes y explicaron que se encontraban realizando otra actividad fuera del albergue.

Una vez que los chicos tomaron asiento, proseguí a introducir de manera general los elementos y características generales del Taller, explicando los temas y las actividades correspondientes a esta primera sesión con ellos.

Como primera actividad de desarrollo, los chicos se formaron en binas, esto con el propósito de integrarlos al trabajo del taller, se les sugirió que formaran este pequeño equipo con aquella persona con la que sintieran que habían convivido o hablado menos

durante su estadía en la casa. Los chicos tardaron algunos minutos para tomar la decisión, incluso al principio se demoraron en tomar la iniciativa, pero terminaron formando las tres parejas de manera satisfactoria. Se les pidió a los chicos que conversaran con su pareja sobre 3 aspectos de su persona: una habilidad, un pasatiempo y un gusto. Esto con la finalidad de generar en los chicos un clima de interacción y comunicación entre compañeros.

Posteriormente, los chicos formaron un círculo y por turnos cada uno de ellos presentó a su pareja mencionando los tres aspectos antes mencionados. Algunos de los muchachos como Misraín y Jorge, se notaron nerviosos y se les dificultó presentar a su compañero, debido a que no se acordaban de los 3 aspectos que habían conversado, por lo que se le instó a tratar de recordarlos o preguntarles de nuevo a sus compañeros. En cuanto a los demás, se mostraron abiertos a participar y comentaron de manera fluida los tópicos de la actividad.

Una vez terminada la participación de los chicos, se prosiguió a comentar a manera de plática con los chicos, la importancia de conocer este tipo de características entre compañeros y expresarlas en forma grupal, ya que estos nos acerca como personas y aún más, como compañeros.

El primer tema y uno de los ejes centrales del taller fue “Lo que soy y lo que proyecto”, con actividades destinadas a abordar aspectos del autoconcepto como la autoimagen y el reconocimiento de nuestras propias características físicas, personalidad, cualidades y áreas de crecimiento. Se les expuso a los chicos una breve presentación sobre las definiciones, características y elementos que componen el autoconcepto. Durante la presentación, se procuró que los chicos tuvieran la mayor participación posible, haciéndoles preguntas en todo momento sobre el tema. Uno de los chicos que más participó fue Freddy (Guatemala), quien realizó una definición bastante acertada sobre el autoconcepto, mencionando que para él eran “aquellas cosas que uno piensa sobre sí mismo”. Se resaltó de inmediato esta definición entre todos y se explicó detenidamente en qué consistían cada una de esas cosas que Freddy mencionaba.

Una vez terminada la presentación, se tomaron 15 minutos para salir a los sanitarios o tomar algún refrigerio. De regreso al salón de clases, se realizó una actividad que consistió en que cada uno de los chicos tomara una hoja blanca y lápices para escribir en ella 3 aspectos sobre su personalidad: cualidades, defectos y características físicas que les agradaran y desagradaran. Al terminar con dicho proceso, se les indicó que doblaran la hoja y la guardaran para sí mismos. Durante esta actividad, los chicos demoraron un poco más de lo previsto, fue notorio que al menos a Misrraín y Jorge se les dificultaba poder reconocer estos tres aspectos de su personalidad y su figura corporal. Inclusive Misrraín realizó en reiteradas ocasiones preguntas como ¿qué cualidades puedo poner sobre mí?, ¿si no tengo cualidades lo dejo en blanco? Ante ello, se le comentó de forma personal a Misrraín que todos tenemos cualidades y defectos, y habían cosas en las que quizá él mismo no sabía que era bueno. Al final, terminó por reconocer una, mencionó que era bueno componiendo canciones.

La siguiente actividad consistió en que de manera individual los chicos se centraran en 3 aspectos positivos de cada uno de sus compañeros, como cualidades, rasgos físicos, habilidades, etc. Prosiguiendo a escribir en una cartulina cada uno de estos aspectos para todos los chicos. Esta actividad resultó más fluida que la primera en cuanto a la rapidez de los chicos para reconocer y expresar cosas positivas en sus compañeros y no en sí mismos. Al final de la misma, se les solicitó a los muchachos comparar lo que sus compañeros habían escrito sobre cada uno de ellos y lo que habían escrito en la actividad previa sobre sí mismos, todos coincidieron en que los que habían escrito sobre ellos sus compañeros no lo habían pensado antes y desconocían que pensarían eso sobre ellos.

Esta actividad fue de mucha importancia en el sentido de que los chicos mostraron una actitud que no había notado antes, se mostraron más abiertos a platicar entre ellos y expresar (aunque sea de manera escrita) sus percepciones positivas sobre sus compañeros. Para terminar, se les recordó a los chicos la importancia de resaltar las cualidades, logros y éxitos de los demás y, sobre todo, de sus compañeros, con la finalidad de reforzar nuestro autoconcepto y el de nuestros cercanos.

Sesión 2

La sesión dio inicio en punto de las 9 de la mañana, con la presencia de sólo 4 de los 8 chicos. Minutos antes, uno de los educadores me informó que sólo dispondría de 4 de los chicos para trabajar en el taller debido a que los otros 4 se encontraban ocupados en otra actividad programada de última hora por el DIF. Esta situación me tomó por sorpresa y modificó un poco la planeación que se tenía respecto a las actividades y el tiempo para su ejecución, ya que al reducirse el número de participantes de manera natural también se redujo el tiempo requerido para el desarrollo de las actividades cuya esencia es el diálogo y la interacción grupal.

A manera de exposición introductoria, se realizó la presentación del tema “la autoimagen” centrada en la adolescencia y con la finalidad de explicar algunas concepciones generales sobre este elemento teórico a los chicos y vincularlo con la realidad que viven actualmente debido a su edad y contexto. Durante la presentación los muchachos se mostraron atentos, aunque al realizarse preguntas directas sobre el tema, Misrraín y Jorge no pudieron contestar y prefirieron que algún otro compañero lo hiciera.

Una vez terminada la presentación, se les entregó a los chicos un test sobre la valoración de su figura corporal, esto con la finalidad de conocer en qué medida valoran y reconocen su propio cuerpo. Los muchachos realizaron el test de manera rápida, en alrededor de 15 minutos, excepto Misrraín, quien se demoró al menos unos 10 minutos más. Al término de la actividad, en plenaria se retomaron los resultados del test, pidiéndoles a los chicos que comentaran acerca de ellos voluntariamente. Mishell fue quien tomó la iniciativa, leyendo algunas de las preguntas del test y compartiendo sus respuestas, de igual manera comentó que lo que más se le dificultó fue el apartado en donde se le solicitaba asignar un número a alguna parte de su cuerpo según su propio agrado. Esta misma aseveración la compartió Misrraín, quien también mencionó que darle una calificación a su cuerpo era algo difícil, debido a que algunas partes de su cuerpo no le gustaban mucho. Dado estas participaciones, se les explicó a los muchachos la importancia de aceptación corpórea de cada persona, sus virtudes y sus cualidades, culminando la sesión con una lluvia de comentarios y reflexiones finales por parte de los chicos, en la cual participaron 3 de ellos.

Sesión 3

Para esta sesión se programó abordar el tema “Pienso, luego siento”, con la finalidad de trabajar con los chicos algunos elementos socioemocionales de gran importancia en la construcción y desarrollo del autoconcepto. Para ello, se inició dándoles la bienvenida a los chicos, en esta ocasión, se presentaron 6 de los muchachos, faltando Gabriel y Emily, que por tener agendadas otras actividades fuera del albergue no pudieron asistir.

En un primer momento, se realizó una exposición introductoria sobre los pensamientos y su relación con los sentimientos, en la cual se les presentó a los chicos algunas definiciones conceptuales sobre ambos preceptos. También se les explicó a los muchachos que desde diversas corrientes teóricas de la psicología del comportamiento, se establece que la forma en la que pensamos determina nuestros sentimientos y comportamientos. Ante esta primera etapa los muchachos se mostraban atentos y algo intrigados por conocer más sobre el tema. Prueba de ello fue la pregunta que hizo Mishell, quien comentó ¿cómo puedo saber si mis pensamientos son malos y por eso siento cosas malas?

Después de la presentación, se retomó la pregunta de Mishell y se les solicitó a los chicos que tomaran una hoja blanca de la mesa y lápices para escribir. En la hoja, cada uno de ellos escribió 8 pensamientos que consideraban agradables y 2 desagradables, para ejemplificar la actividad, yo la realicé primero y a la vista de todos en el pintarrón. Una vez que tuvieron su lista completa, se les pidió relacionar cada pensamiento con lo que sintieron después de ese pensamiento ((felicidad, alegría, amor, pasión, valentía, entusiasmo, satisfacción, optimismo, gratitud, esperanza, admiración, placer, agrado o enojo, rencor, odio, resentimiento, indignación, miedo y desconfianza). Esta actividad les permitió a los chicos reconocer en primera instancia algunas de sus emociones y luego, sus sentimientos arraigados o vinculados a los tipos de pensamientos ya sean agradables o desagradables para ellos.

A partir de esta actividad, nos formamos en círculo y en plenaria, se compartieron algunos de los pensamientos y sentimientos que se encontraban en las listas de cada uno. Las

primeras en participar fueron las chicas, Mishell y Emily, quienes comentaron que la mayoría de las veces les cuesta más pensar en cosas agradables, Emily comentó a modo de broma que a lo mejor y por eso siempre estaba de malas, sus compañeros rieron, para crear un clima de confianza se enfatizó a los demás que muchas veces esto es muy común, y que solemos pensar más en cosas negativas que nos producen emociones y sentimientos que no podemos controlar y regular de manera positiva.

Para terminar la sesión, se realizaron comentarios finales por parte de todos los participantes, en donde hablaron sobre la dificultad para pensar en cosas o sucesos positivos en su vida y Emily rescató que la actividad le había ayudado a pensar, aunque con dificultad, en cosas positivas, que a veces no tenía tiempo de pensarlas.

Sesión 4

La última sesión del taller se desarrolló el domingo 31 de marzo de 2019. La hora de inicio fue las 09:10 am, debido a que los chicos se demoraron unos minutos en llegar al aula de clases. Para esta sesión se presentaron 7 de los chicos del albergue, faltando de nueva cuenta Gabriel, debido a que se encontraba punto de salir de la casa para ir otra actividad agendada.

Se les comunicó a los chicos que esa era la última sesión en la que trabajaríamos juntos con el tema de las emociones, los sentimientos, la autoimagen y los pensamientos, para abordar en los siguientes días el tema de la identidad cultural.

Para dar inicio, se les preguntó a los chicos cómo se sentían, a lo que mencionaron que muy bien. Luego de ello, se les presentó un video introductorio sobre el tema de la asertividad. Una vez que finalizó, se les solicitó a los chicos que de forma voluntaria comentaran qué les había parecido y si habían escuchado antes el concepto de asertividad. Solo dos de los chicos participaron voluntariamente, Mishell y Freddy, quienes comentaron que les había parecido muy interesante el video, Freddy agregó que él ya había escuchado en la escuela ese término pero que no entendía muy bien a qué se refería, aprovechando la participación de Freddy, se dio una breve explicación sobre

el tema de la asertividad y lo importante en la formación de nuestro autoconcepto y la forma de relacionarnos con los demás.

Una vez finalizada la parte introductoria, los chicos se integraron en equipos de trabajo, formando dos binas y un trío. Se les entregó a cada equipo un caso que debían dramatizar, en cada caso se presentó una situación en la que uno de los chicos debía de decir NO de forma asertiva, para esto, en la misma hoja se encontraba una breve reseña de 3 puntos sobre cómo ser asertivos. La actividad les resultó a los chicos un poco difícil al principio, ya que no comprendían del todo a qué me refería con dramatización. Se les explicó con más detenimiento e incluso con ejemplos se les presentó a los chicos una serie de situaciones dramáticas para que ellos las observaran. De igual forma, realizamos un ejercicio de estiramiento y relajación muscular para generar mayor confianza en su expresión corporal, fue interesante porque se mostraron siempre dispuestos a realizar esas actividades y aprender. Evidentemente dichas actividades no estaban contempladas en la planeación de la sesión, pero resultaron beneficiosas para el desarrollo de las mismas.

La dramatización permitió a los chicos reconocer situaciones concretas en los que ellos pueden ser asertivos desde su forma de comportarse y expresar sus sentimientos. Emily mencionó que parecía algo muy sencillo pero que a veces no era tan fácil hacer las cosas así por el miedo u otras preocupaciones.

Para finalizar, se realizaron en plenaria comentarios finales sobre el tema, las dramatizaciones y sus propias experiencias con la asertividad. Freddy mencionó que la actividad había sido fácil porque ya sabían lo que dirían y tenían las indicaciones, pero que en sus experiencias era más difícil actuar así porque hay veces que uno no sabe ni qué hacer. Ante esto, se le comentó que ser asertivo es difícil al principio, pero que en cuanto más se intente más fácil se le haría con el tiempo, pero debía empezar a expresar lo que siente y piensa siempre, para poder ser más asertivo.

Se despidió el taller pidiéndoles a los chicos que con la ayuda de una lista de cotejo valoraran qué les había parecido en aspectos específicos y una vez finalizado, con un agradecimiento por su participación y fuerte aplauso se clausuró el taller.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN

REGISTRO ANECDÓTICO

| | | | | |
|------------------------------|--|----------|----------|----------|
| | | | | |
| Etap | 2.2 Autoconcepto e identidad cultural. | | | |
| Objetivo | Fortalecer el autoconcepto y la identidad cultural de los adolescentes migrantes del albergue colibrí. | | | |
| Taller | Recuperando mis colores | | | |
| Temas | Mi reflejo Mi tierra, mi historia El muro de la memoria Recuperando mis colores | | | |
| Fechas | 6, 7, 13 y 14 de abril de 2019 | | | |
| Horario | 09:00 am – 12:00 pm. | | | |
| Lugar | Salón de clases del Albergue Colibrí. | | | |
| Asistencia por sesión | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 |
| | 3 | 7 | 6 | 6 |

Desarrollo del Taller.

Sesión 1

La llegada al albergue se dio a las 8:45 de la mañana, el sábado 6 de abril. Se tenía programado empezar el taller en punto de las 9 de la mañana, pero sucedieron dos contratiempos que demoraron algunos minutos el inicio, el primero, se me hizo saber que sólo 3 de los chicos estarían presentes en las actividades de esta primera sesión, debido a que a los demás se les había asignado otras actividades fuera de la casa. La segunda, los 3 chicos que sí participarían estaban aún a punto de desayunar, ya que se habían retrasado en sus demás actividades. Por lo tanto, el ingreso al aula de clases se dio entre las 9:15 y 9:20 am.

La primera sesión del Taller se desarrolló a partir de la presentación de los temas a abordar durante las 4 sesiones siguientes y en particular del tópico de esta primera sesión: “Mi reflejo”.

Al presentar el taller, se les dio a conocer a los chicos que de manera general abordaríamos la identidad cultural como el eje rector de cada una de las actividades que realizaríamos. Al ser menos de la mitad de los chicos con los que se había planeado dinamizar, se modificaron algunos elementos como el tiempo pensado para la realización de las actividades, que se hizo más corto, e incluso la forma de distribuirnos en el espacio áulico, el cual se redujo para crear un clima de mayor cercanía y dialogo.

Esto propició que los chicos participaran un poco más que en ocasiones anteriores, sólo éramos cuatro personas sentadas en una misma mesa dialogando como compañeros de un mismo viaje.

Para la primera actividad, se les entregó a los chicos una caja cerrada de zapatos que estaba forrada con papel lustre por dentro y fuera, esta caja contenía en su interior un espejo. Se les comentó a los chicos que dentro de la caja se encontraba la persona más importante del mundo y que deberían abrir la caja uno por uno, cerrarla sin decir absolutamente nada y pasarla a su compañero. Para iniciar, puse el ejemplo iniciando con la actividad, así hasta que todos habíamos abierto la caja. El desarrollo de esta actividad fue relativamente rápido, los chicos al abrir la caja, todos, sin excepción, se notaron sorprendidos, incluso Misraín y Freddy soltaron una ligera carcajada cuando se encontraron con su reflejo al abrir la caja, en cierta medida y confirmado minutos después en los comentarios sobre la actividad, demostrando incredulidad sobre lo que vieron en el reflejo y la afirmación realizada al principio sobre la persona más importante del mundo dentro de la caja. Una vez terminada la actividad, se les hizo una serie de interrogantes a los chicos, por ejemplo ¿qué sintieron al ver su reflejo dentro de la caja? ¿Están de acuerdo con la afirmación que se hizo al principio sobre la importancia de ese reflejo en el mundo? Los chicos se mostraron en todo momento escépticos respecto a la afirmación, no comentaron mucho al respecto, Misraín y Freddy mencionaron que ellos pensaban que no era así, aunque no profundizaron sobre ello. Mishell por su parte mencionó estar de acuerdo, se sintió sorprendida pero dijo creer que ella era la persona más importante para sí misma.

Para finalizar, se profundizó sobre el tema, ligándolo con el taller anterior y dialogando con los chicos sobre la importancia de reconocer en nosotros mismos aquellas

cualidades, virtudes, características, valores y creencias que nos hacen únicos e irrepetibles en la vida.

Sesión 2

Para esta segunda sesión, acudieron 7 de los 8 chicos del albergue. En esta ocasión Jorge no se encontraba en la casa, ya que tenía un compromiso deportivo fuera de las instalaciones.

La sesión inició a las 9 de la mañana. Se recibió a los chicos saludándolos y preguntándoles cómo se sentían, a lo que comentaron que se encontraban muy bien y que ya habían desayunado, por lo que tenían energías, en tono de broma.

La primera parte se centró en una exposición introductoria para presentarles a los chicos algunos conceptos básicos sobre la identidad y la cultura, para luego adentrarse en la identidad cultural. Esto con la finalidad de que todos reconociéramos estos conceptos desde nuestra propia realidad y experiencia, como elementos esenciales que componen y guían nuestra vida.

La siguiente actividad consistió en la formación de equipos, para ello, los chicos se agruparon por nacionalidad. Los chicos de Guatemala en un equipo, los de Honduras en otro y así mismo los de El Salvador. Ya formados en equipos, se les solicitó que tomaran una cartulina y plumones de la mesa para realizar un dibujo. El dibujo consistió en representar ciertos elementos de su cultura de origen, estos aspectos fueron las tradiciones orales por ejemplo (cuentos, leyendas y mitos de su pueblo), las creencias religiosas, las costumbres culturales (gastronomía, festividades), y los valores de su pueblo de origen (formas de ser, formas de pensar, formas de actuar, sueños y anhelos compartidos).

Para esta actividad surgieron muchas dudas en los muchachos, sobre todo en relación con la forma de organizar sus dibujos y cómo representar en dibujos todos esos aspectos mencionados. Se les guio a partir de ejemplos concretos sobre cada aspecto, haciéndoles notar la gran riqueza que existe en cada cultura de origen que constituimos.

Aun así, fue marcada su dificultad para ponerse de acuerdo entre los integrantes de cada equipo sobre qué representar y que no en sus cartulinas. En el equipo de Misraín y Freddy (Guatemala) hubo poco dialogo, Freddy de inmediato decidió hacer los dibujos, pero demoraron en acordar qué hacer. Gabriel y Emily elaboraron su dibujo de manera rápida y coordinada.

Una vez terminada la actividad, los chicos prosiguieron a presentar sus dibujos de manera oral, brindando una explicación sobre cada uno de los aspectos solicitados. Todos decidieron participar, Freddy se explayó en su explicación sobre las costumbres culturales de su país, Guatemala. Emily lo hizo de igual manera sobre éste aspecto y, Mishell y Gabriel por su parte, profundizaron más sobre los valores y formas de pensar, ser y actuar de los hondureños. Quizá el aspecto que la mayoría no tomó en cuenta fue el referido a las tradiciones orales de sus pueblos.

Para terminar, se realizaron comentarios finales sobre la sesión en general, se preguntó a los chicos si conocían o habían hablado antes de esos aspectos culturales, a lo que contestaron que la mayoría de las veces no solían hablar de esas cosas. También se les explicó a los chicos que ese dibujo y esa explicación que ellos mismos habían dado sobre sus pueblos, sobre su cultura, era parte de lo que se conoce como identidad cultural, y que es parte de lo que nos define como personas, son nuestras raíces, nuestra vida misma. Emily argumentó al respecto que para ella esas cosas eran importantes y que las extrañaba, porque eran parte de su vida.

Se terminó la sesión y se les recordó a los chicos que se les esperaba en la siguiente sesión.

Sesión 3

Para esta tercera sesión, se presentaron 6 de los chicos. Como se ha hecho habitual, Jorge y Daniel, de Honduras y El Salvador respectivamente, fueron quienes no se presentaron, debido a que se me informó que habían empezado a llegar a actividades fuera de la casa que eran obligatorias.

Para empezar, se les presentó a los chicos de manera introductoria una plática sobre el tema “la importancia de la memoria cultural”, en donde se dialogó acerca de elementos como el orgullo y el sentido de pertenencia respecto a nuestra cultura. Los chicos comentaron en su mayoría que ellos se sentían orgullosos de su país de origen, a excepción de Misraín y Freddy, quienes no comentaron nada al respecto.

La primera actividad que realizaron los chicos fue el muro de la memoria, esto consiste en colocar una serie de cartulinas en la pared que funcionará como un muro en el cual se pueden escribir y dibujar sucesos y rasgos culturales que sean especiales en su país de origen o comunidad. Para ello, se les comentó que podían retomar algunos elementos utilizados en sus dibujos de la sesión anterior. Estos sucesos y elementos culturales deben ser significativos para cada uno, por lo cual, su valor es muy importante.

Durante esta actividad los chicos se mostraron muy participativos, al principio tuvieron muchas dudas sobre qué colocar en el muro, pero poco a poco se fueron soltando. De igual manera, empecé por darles el ejemplo, colocando la primera frase en el muro, que fue algo relacionado con mi lugar de origen. Viendo este ejemplo, los chicos empezaron a crear y plasmar en el muro cada vez más cosas, desde las banderas de sus países hasta representaciones de ellos mismos jugando o yendo a la escuela.

Después de haber terminado el muro de la memoria, los chicos explicaron los elementos que allí se plasmaron. Cada uno de ellos se tomó el tiempo para hacerlo y comentar por qué eran importantes para su persona.

Para finalizar, se tuvo una conversación en plenaria en donde se habló sobre la importancia de reconocer estos sucesos de su propia cultura y reflexionar sobre cómo estos los han marcado de manera personal. Además, se realizaron algunas preguntas para cerrar la sesión, por ejemplo: ¿cómo se sintieron con la actividad?, ¿crees que existen más sucesos que vale la pena recordar? Los chicos mencionaron haberse sentido a gusto con la actividad y haber recordado muchas cosas de su lugar de origen que los hace sentirse orgullosos, Emily en especial profundizó sobre ello comentando que se había sentido muy contenta de poder expresar sus sentimientos sobre su querido El Salvador, sobre su tierra y su familia.

Sesión 4

En esta última sesión del taller acudieron 6 de los 8 chicos del albergue. Se iniciaron las actividades en punto de las 9 de la mañana.

Los chicos llegaron un poco cansados o con poca energía, ya que llegaron directo a sentarse y manifestaron que se habían desvelado viendo películas el día anterior. Debido a esto, se decidió iniciar las actividades del día con una dinámica de activación. Esta dinámica no estaba dentro de la planeación pero se integró de manera positiva en el desarrollo de la sesión. Para ello, se les solicitó a los chicos formar un círculo todos de pie y se comenzó a contar una historia inventada, cada vez que dentro de la historia se decía la palabra “quien” todos deberían ponerse de cuclillas, y cuando se dijera la palabra “no” debían de levantarse. La última persona en realizar la acción sale del juego, así hasta quedar un ganador.

Durante la actividad los chicos estuvieron muy atentos, los hombres resultaron más coordinados en ese aspecto, Freddy fue quien resultó ganador.

Después de esta actividad, se les solicitó a los chicos que se integraran en 3 equipos de trabajo, cada uno de 2 integrantes debido al número de compañeros en total. También se les sugirió que formaran pareja de preferencia con un paisano o paisana, para facilitar el desarrollo de las actividades. De esta manera, Misrraín y Freddy hicieron equipos, Mishell y Gabriel y Emily con Lisbeth. La actividad consistió en la realización de una dramatización por pareja. Cada pareja sacó un listón de una bolsa, el color del listón determinó el tema que iban a dramatizar. Quedando de la siguiente manera:

Rojo: Creencias religiosas y costumbres (Emily-Lisbeth).

Azul: Relatos orales, cuentos, leyendas, mitos (Mishell-Gabriel).

Verde: Valores, forma de ser de las personas (Misrraín-Freddy).

Una vez que tuvieron sus temas, los chicos dialogaron y acordaron qué dramatizar, para ellos se les comentó que esta debía de ser sobre sucesos o hechos de la vida real que representaran para ellos elementos relevantes y muy importantes de su cultura y de su

propia identidad. De esta manera, el equipo rojo representó las creencias religiosas de Lisbeth y Emily, el equipo azul una leyenda de Honduras “la llorona”, y el equipo verde representó la forma de ser de los guatemaltecos, a través de su gusto por la música y el fútbol.

Para finalizar, se realizó una reflexión final sobre lo expuesto y se resaltó la importancia de cada uno de los elementos culturales rescatados y la forma en como éstos nos dan identidad cultural. Los chicos comentaron sobre su experiencia y cómo se habían sentido al representar aspectos de su cultura.

Como último momento, se realizó la clausura del taller, donde se retomaron las experiencias durante todas las sesiones. Algunos chicos como Emily y Freddy manifestaron haberse sentido muy bien durante todo el taller y sentirse orgullosos de su identidad cultural. Lo que significó sin duda una gran satisfacción como agente de intervención.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN
REGISTRO ANECDÓTICO

| | | | | | | | | |
|------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Etapa | 2.3 Encuentro cultural | | | | | | | |
| Objetivo | Promover el intercambio cultural entre los adolescentes migrantes para generar un ambiente de reconocimiento, respeto, diálogo, aprendizaje y convivencia sana. | | | | | | | |
| Taller | Encuentro cultural | | | | | | | |
| Temas | Club de lectura intercultural Antología de cuentos y leyendas centroamericanas "Voces diversas". | | | | | | | |
| Fechas | 15, 18, 19, 20, 22, 25, 26 y 27 de abril de 2019 | | | | | | | |
| Horario | 15:00 pm – 16:30 pm. | | | | | | | |
| Lugar | Salón de clases del Albergue Colibrí. | | | | | | | |
| Asistencia por sesión | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 | Sesión 6 | Sesión 7 | Sesión 8 |
| | 6 | 7 | 6 | 4 | 5 | 6 | 6 | 6 |

Desarrollo del Taller.

Sesión 1

El inicio de esta etapa estuvo determinado por una modificación en los días y horarios asignados por el Albergue para poder llevar a cabo las actividades. Se acordó que a partir de esta etapa los días en que se desarrollaría el programa serían los lunes, jueves y viernes, en un horario de 15:00 pm a 16:30 pm. Por comodidad y mayor tiempo para compartir con los chicos, ahora entre semana, esta modificación me resultó adecuada y significó también una oportunidad para avanzar de manera más dinámica en la consecución de los objetivos planteados.

El día lunes 15 de mayo se llevó a cabo la primera sesión. Se presentaron los 6 chicos que habitualmente estaban asistiendo y participando en las actividades del programa: Mishell, Gabriel, Emily, Lizbeth, Misraín y Freddy.

Esta primera sesión se programó para realizar toda la presentación del taller y acercar a los chicos de forma general a los temas que se abordarían de manera conceptual en las siguientes sesiones. Para empezar y relajar el ambiente, además de integrar a todos los chicos, se realizó una dinámica grupal denominada “círculo frutal”, que consistió en que los chicos formaran un círculo, una vez en esta posición, se les explicó que existirían 3 palabras que debían escuchar “naranja”, “toronja” y “círculo”. Cada vez que se señalara a un integrante del grupo y se dijera “naranja” debía de decir el nombre de su compañero de la derecha, “toronja”, el nombre de su compañero de la izquierda y, con “círculo”, todos debían de cambiar de lugar inmediatamente, el último en hacerlo pasaría al centro a dirigir el juego. Los chicos respondieron muy bien a la actividad, todos se involucraron, aunque al principio Gabriel se movía muy lento al cambiar de lugar o al responder las indicaciones, fue tomando ritmo y terminó por acoplarse a sus compañeros.

Como siguiente actividad se realizó una presentación expositiva en donde se dialogó sobre el concepto de los “encuentros culturales”.

El tema les resultó interesante a los chicos, ya que en todo momento realizaron preguntas al respecto. Freddy por ejemplo, preguntó si ellos tenían un encuentro cultural tan sólo con estar viviendo juntos en el albergue, Mishell, por su parte, preguntó acerca de lo que significa encontrarse culturalmente, ya que ellos convivían y platicaban pero no estaba segura si eso era un encuentro cultural. Estas preguntas permitieron que sus demás compañeros opinaran al respecto. Emily mencionó que para ella, si bien todos vivían juntos no significaba que hubiera un encuentro cultural ya que ni platicaban sobre sus culturas, Mishell le replicó que tal vez sólo con el hecho de convivir dentro de la casa y ser de diferentes países ya era un encuentro cultural. Este debate que surgió de manera espontánea dilucidó en gran medida la perspectiva de interacción de algunos de los integrantes del grupo, ya que para algunos vivir juntos significaba un encuentro cultural per sé, mientras que para otros, al no compartir, dialogar y aprender de sus culturas, el encuentro cultural estaba lejos de darse.

Sesión 2

La sesión dio inicio en punto de las 3 de la tarde, aunque mi arribo al albergue se dio algunos minutos antes. Al llegar con antelación, me percaté de que los chicos (hombres) se encontraban jugando un juego de mesa, excepto Jorge quien no se encontraba en la casa, mientras que las 3 chicas, platicaban en una sala ubicada en el patio.

Al ingresar al aula de clases se presentaron en esta ocasión 7 adolescentes migrantes, sumándose al grupo habitual Daniel, originario de El Salvador.

Para empezar, se les preguntó a los chicos cómo estaban y cómo se sentían para realizar las actividades que se tenían planeadas. Los chicos en general comentaron que se sentían muy bien.

A continuación, se dialogó en plenaria sobre los temas vistos hasta ahora, haciendo énfasis en las actividades realizadas cuando se abordó el tema de la identidad cultural como las creencias, tradiciones y costumbres que nos hacían ser quienes somos. Al respecto y con el propósito de recuperar esos elementos de la identidad cultural, se les solicitó a los chicos que hicieran un dibujo en donde recataran todos esos elementos, integrando desde su gastronomía hasta su música.

Al terminar, los chicos expusieron sus dibujos, lo que permitió observar una diversidad de esquemas en donde sin duda, la gastronomía resultó bastante predominante, al igual que los elementos religiosos, en donde se pudieron percatar que muchos aspectos culturales son compartidos.

Sesión 3

Para esta sesión, se programó desarrollar con los chicos un recetario de comidas típicas de Centroamérica y, de esta forma, compartir entre compañeros aquella comida y aquellas experiencias en la cocina que nos hacen recordar nuestra casa, nuestros pueblos, nuestras raíces.

En ese sentido, se les invitó a los chicos a pensar en un platillo típico de su país, pero procurando no repetir platillo, lo que significó una dificultad sobre todo con los adolescentes hondureños, ya que todos querían hacer su receta sobre las “baleadas”, que al parecer es la comida más típica y popular de Honduras, Ante tal situación, se optó por realizar una rifa entre los chicos, la ganadora resultó ser Mishell, así que Jorge y Gabriel escogieron otros platillos.

Los chicos se mostraron muy participativos en esta actividad, se les proporcionaron las hojas, lápices, plumas y colores para elaborar sus recetas. En proceso, se dialogó mucho sobre otros platillos que no estábamos contemplando y si sabían prepararlos por sí mismos. A excepción de Misraín quien se notaba abstraído y poco conversador, los demás chicos comentaron y dialogaron mucho al respecto.

Al terminar con sus respectivas recetas, los chicos expusieron sus platillos y compartieron experiencias en torno a momentos y recuerdos que esos platillos les traían al presente. El primero en exponer su receta fue Misraín, a quien se le propuso y aceptó de manera inmediata.

Para concluir con la sesión, reunidos en un círculo y en plenaria, se abrió un espacio para que cada uno de los integrantes del grupo expresaran a través de sus comentarios personales su opinión sobre la actividad realizada y, sobre todo, que se dialogara sobre aquellas coincidencias o experiencias gastronómicas que coincidían y compartían.

Sesión 4

El inicio de la sesión se dio con algunos cambios en relación a la asistencia y participación de los chicos. Sólo asistieron 4 de ellos, Freddy, Mishell, Gabriel y un nuevo integrante de la casa, Emmanuel, él es un chico originario de Honduras, tiene 11 años y su llegada al albergue se dio tan sólo un día antes, el 19 de abril.

Los demás chicos se encontraban fuera del albergue, realizando actividades extramuros.

Debido a esta situación, se le comentó de manera breve en qué consistía el programa de intervención y los avances que en grupo habíamos alcanzado hasta ahora, así como las actividades que se han desarrollado.

La primera actividad de la sesión tuvo que ver con una dinámica de activación física, esto con la finalidad de que los chicos se integraran en parejas e interactuaran de manera divertida entre ellos, creando un clima de convivencia sana. Emmanuel, el chico recién llegado a la casa se notó un poco tímido respecto a sus demás compañeros, pero participó activamente.

Terminada la actividad, se les impartió una plática a los chicos sobre el tema central de ésta y la siguiente sesión, que sería la creación de un club de lectura intercultural. Para ello, se les explicó qué era y en qué consistían los clubes de lectura. A los muchachos les pareció una buena idea que pudiéramos compartir lecturas de cada uno de nuestros países, aunque algunos como Emmanuel y Freddy comentaron que no conocían ningún cuento o lectura de su país, una respuesta muy significativa ante esto fue la que dio Mishell, quien les dijo que para eso leerían, para conocer mejor sus historias y sus cuentos.

Lo primero que se necesita para la creación de un club de lectura es formular y acordar los lineamientos generales que guiarán todas las actividades, simplificándolo, una especie de acuerdo entre todos para que el club de lectura funcione y tenga bien marcado sus límites y alcances. Para ello, se le pidió a los chicos que cada uno de ellos aportara una idea sobre como quería que se organizara el club de lectura, en qué espacio, quienes participarían y cómo debía de ser nuestro comportamiento.

Cada uno de los muchachos tomó un plumón y pasó al frente a proponer un lineamiento. En esta actividad, Emmanuel no quiso participar, se negó a pasar al frente aunque se le insistió, por lo que se optó por solicitarle que expusiera sus ideas en una hoja de papel.

Al término de la actividad, se acordaron 8 lineamientos para nuestro club de lectura.

1.- Se elegirá democráticamente al coordinador del Club una vez que el agente de intervención culmine con el programa.

2.- El número de integrantes del Club será mínimo de 4 integrantes más el coordinador.

- 3.- El espacio para llevar a cabo las sesiones del club de lectura será el aula de clases del albergue.
- 4.- La selección de los libros o lecturas se hará democráticamente, contemplando una lista de al menos 5 títulos de entre los cuales se elegirá el predilecto.
- 5.- La duración de cada sesión o ciclo de lectura del club será de mínimo 60 minutos.
- 6.- Al final de cada ciclo de lectura se abre un espacio de discusión literaria, en el cual por turnos cada integrante expone comentarios y reflexiones sobre la lectura realizada.
- 7.- Durante los ciclos de lectura, así como de comentarios y reflexiones, se mostrará una actitud de respeto y tolerancia ante las aportaciones de todos los integrantes.
- 8.- Los días en que se llevará a cabo el club de lectura serán los contemplados en el programa y, luego de ello, todos los lunes de cada semana, en el horario que el personal del albergue contemple.

Cada uno de los chicos aportó un lineamiento, alguno se modificaron con la ayuda de todos y otros por repetirse se descartaron. Al final de la sesión se escribieron en un papel bond los lineamientos y se pegó en una de las aulas del salón.

Para concluir, se les comunicó a los chicos que las primeras sesiones del club de lectura serían coordinadas por mí y sería yo quien seleccionara las lecturas, buscando las más atractivas y adecuadas para ellos, pero que más adelante, serían ellos quienes tomarían como grupo estas decisiones y respetando siempre los lineamientos acordados.

Sesión 5

La sesión dio inicio a las 3 de la tarde. Los chicos ya se encontraban dentro del aula de clases cuando arribé. En esta ocasión me comunicaron que se encontrarían participando 5 de los ahora 9 chicos que habitan la casa. Mishell, Misraín, Fredy, Gabriel y Emily. Todos a excepción de Freddy se encontraban jugando un "Turista", ya llevaban un rato haciéndolo según me comentaron. Freddy, por su parte, estaba haciendo tarea de su escuela en otra de las mesas.

Para iniciar, se conversó durante un par de minutos con los chicos, preguntándoles acerca de cómo se sentían y qué tal iban las cosas en el albergue, sobre todo entre ellos.

Emily comentó que iban muy bien, aunque en la mañana habían sido castigados porque a uno de ellos (Jorge) se le había perdido una pulsera y los había culpado a ellos (Emily, Daniel, Misraín, Freddy) de habérsela robado, pero que eso no era verdad.

La sesión partió de los avances logrados en la última. Con ello, se llevó a cabo la inauguración del Club de lectura y el primer ciclo, en donde se leyeron un par de cuentos del libro "Cuentos centroamericanos", del escritor Poli Delano. Para tal actividad, nos reunimos en círculo y se le entregó a cada uno de los chicos una copia de los cuentos. Se acordó que un integrante del grupo, de manera voluntaria guiaría la lectura en voz alta en el primer cuento, y para el segundo lo haría otro. De esta manera, Emily se ofreció para guiar la primera lectura titulada "Bocado de viento".

Durante la lectura, los chicos la seguían en voz baja, cada uno de ellos con su respectiva copia, aunque pasados algunos minutos algunos de ellos como Gabriel y Mishell empezaron a hablar entre ellos y perdieron la lectura. Ante esto, se les solicitó a los chicos concentrarse y respetar los lineamientos del club. Debido a la velocidad de lectura, ésta se llevó algunos minutos más de lo planeado, por lo que se decidió sólo leer un cuento en esa sesión y no dos.

Al término de la lectura se abrió un espacio de diálogo para realizar comentarios sobre lo leído.

Emily fue quien inició, ella comentó que le había gustado ya que aunque era un cuento originario de Guatemala, el lugar en donde pasaban las cosas podía ser cualquiera de Centroamérica, incluido su país, El Salvador. Los demás chicos hicieron hincapié en lo divertido de la historia. Para conectar la lectura con sus experiencias, se les preguntó si sentían que había alguna relación entre la historia de los protagonistas y ellos. Freddy dijo que para él sí había relación, ya que los protagonistas igual que él habían llegado a un lugar que no conocían y habían tenido que quedarse ahí. Esta aportación se retomó para abordar justamente su implicación como seres humanos que se encuentran viviendo en tierras lejanas a las suyas, pero que a pesar de los problemas, buscan siempre una solución y los medios para salir adelante, como los protagonistas del cuento.

Para concluir, se les solicitó a los chicos que comentaran en qué se parecía o coincidía el lugar que se describía en el cuento y sus departamentos de origen.

Sesión 6

Para esta sesión se arribó al albergue 30 minutos antes. Ya que se proyectaría un video y se necesitaba acondicionar el aula. Una vez que llegaron los chicos, los mismos 5 de la sesión anterior, se les dio la bienvenida y se les invitó a ponerse cómodos para la proyección de un video de 10 minutos de duración.

El video presentado se titula “Cuentos y leyendas de Centroamérica más populares “, alojado en el servidor YouTube. El propósito de observar este video fue que los chicos recuperaran algunas de sus tradiciones orales y de esta forma compartir sus conocimientos y experiencias sobre éstas desde su propia realidad.

Una vez que se presentó el video, se realizó en plenaria una lluvia de comentarios sobre lo observado, con preguntas detonantes como: ¿Han identificado en el video alguna leyenda o mito que conozcan de su país? ¿Qué otras versiones de esa misma leyenda conocen?

Los muchachos comentaron entre ellos durante varios minutos sobre el video expuesto, de donde rescataron que muchas de las leyendas coincidían entre los países, aunque sus versiones cambiaban.

Una vez terminada la actividad, nos formamos en círculo y se empezó con el segundo ciclo de lectura compartida, en el cual se hizo la lectura de una leyenda de origen tico titulada “el eterno transparente”. En esta ocasión la lectura guía la realizó Freddy. Al ser una leyenda, el tiempo de lectura resultó más breve que la sesión anterior. Al finalizar con la lectura, se les solicitó a los chicos que expresaran sus comentarios y reflexiones sobre la lectura de manera oral o también podían hacerlo de manera escrita para luego darle lectura, todos lo hicieron de manera oral.

Para terminar la sesión, se les solicitó a los muchachos que escribieran de manera individual una leyenda de su país de origen o comunidad, recuperando sus propias tradiciones orales y experiencias. Después de ello, nos despedimos y se dio por cerrado el ciclo de lectura.

Sesión 7

La sesión número 7 dio inicio en punto de las 3 de la tarde. En esta ocasión asistieron 6 de los chicos. Para esta sesión se dio una plática expositiva sobre el tema “la antología”, con la finalidad de que los chicos conocieran en un primer nivel de acercamiento lo qué es una antología, la manera en cómo se construye y el valor literario de la misma. De igual manera, se les comentó a los chicos que el término de la sesión tendríamos como producto del grupo una breve antología de cuentos y leyendas centroamericanas.

La siguiente actividad fue la realización de la antología, para ello, se les solicitó a los muchachos que mostraran y compartieron sus escritos. Me encontré con que 5 de ellos escribieron experiencias personales basadas en leyendas de terror de sus pueblos, donde sobresalieron la figura de “La sucia” y la “Llorona” de Honduras y El Salvador respectivamente. Freddy por su parte escribió una leyenda desde su propia creatividad, inventando tanto el título como la historia de origen del personaje principal. Esto fue una muy grata sorpresa ya que Freddy recuperó elementos de las leyendas de su país para crear una propia, lo que habla de su ingenio, creatividad y talento.

Entre todos, crearon una portada, un índice y una presentación en donde compartieron su experiencia escribiendo sus leyendas y la finalidad con que lo habían hecho.

Una vez terminada la antología, se realizó un círculo de lectura, pero esta vez la obra seleccionada fue su propia antología de leyendas centroamericanas. Cada uno de los integrantes leyó su obra y se compartieron al mismo tiempo las experiencias que les llevaron a escribirlas. Fue un proceso muy fructífero en cuanto al intercambio de conocimientos, vivencias y formas de ver y concebir el mundo. Los chicos se mostraron todos, sin excepción, muy interesados y no parecía que el tiempo de la sesión fuese a

alcanzar para concluir con el intercambio. Además, fueron capaces de reconocer elementos culturales que comparten y que los unen como seres humanos, como sus tradiciones orales, a partir de expresiones como “ah, esa de la llorona allá en mi pueblo también es muy conocida” y “¿allá en Honduras esa de la sucia es como la de la llorona pero sin los hijos va?”.

Para concluir, se invitó a los chicos a que expresaran su sentir través de comentarios y reflexiones sobre su experiencia al trabajar juntos y elaborar una antología entre ellos. Emily se mostró muy abierta al dialogo y fue la primera en tomar la palabra, comentando que se había sentido parte del grupo y que en esa actividad y con el club de lectura sentía que todos habían trabajado para lograr algo, en este caso la antología. Freddy hizo referencia al gusto que tenía porque todos habían hecho algo y se sentía bien colaborando con sus compañeros.

La sesión termino a las 4:45 pm y como último comentario, se les solicitó a los chicos que empezaran a escribir una canción del género que ellos quisieran pero tomando como tema central su identidad cultural y sus experiencias personales. Esta canción e traerá en la siguiente sesión y se realizará un ciclo de música centroamericana.

Sesión 8

Para esta última sesión de la etapa, se programó la realización de un ciclo de música tradicional/popular centroamericana. Para ello, se arribó al albergue unos 30 minutos antes de iniciar con las actividades, esto para acondicionar el aula y tener listo los recursos a utilizar (bocina, micrófono, computadora).

De manera informal y fuera de los tiempos asignados a las actividades del programa, los chicos me compartieron su emoción por esta sesión, ya que me dijeron que casi todos solían escribir, y que el género que más les gustaba era el rap, por lo que escribir sobre su propia vida y vivencias era algo que les gustaba y disfrutaban haciendo. La pregunta que les hice al respecto fue ¿suelen compartir estas canciones entre ustedes?, a lo que la respuesta fue un tajante no.

La sesión dio inicio con la asistencia de 6 de los chicos, los que habitualmente estuvieron durante toda la etapa: Emily, Mishell, Freddy, Misraín, Jorge y Gabriel.

Los 4 chicos varones escribieron canciones de rap, mientras que Mishell y Emily lo hicieron en baladas.

Los chicos se mostraron en todo momento muy entusiasmados por compartir sus canciones, a excepción de Mishell quién quizá se encontraba un poco menos participativa y mencionó que quería ser de las últimas en cantar. Se respetó su decisión y se solicitó a un voluntario para cantar su canción y abrir con el ciclo de música popular centroamericana. Misraín fue el primero en hacerlo, quien cantó un rap en donde hacía alusión a cómo era su vida en Guatemala y cómo fue su experiencia migrando, si bien no rescató diversos elementos de su identidad cultural, entre líneas se descifran variadas tradiciones migrantes por ejemplo y connotaciones religiosas. Gabriel y Jorge le siguieron, ellos cantaron también en rap y rescataron sobre todo muchas costumbres de su natal Honduras, además de su experiencia migrante y el amor a su familia. Emily rescató en su balada cuánto extraña a su familia, su escuela, sus amigos y la propia comida de su natal El Salvador. Freddy cantó un rap concentrándose en su experiencia en el albergue, cómo se había adaptado a este nuevo lugar en donde vive y su añoranza por un día viajar a Canadá para hacer su vida en ese país. Mishell por su parte se centró en sus vivencias en familia y cuánto extraña pasar los días con ellos, rescatando la música que escuchaban en las reuniones y la comida que era parte de su tradición familiar, como las baleadas y los tamales.

Entre cada una de las canciones, se abrieron espacios de dialogo para conversas con el cantante, todos les hacíamos preguntas sobre cómo había escrito la canción, por qué había hablado de esas experiencias y no otras, cómo se sintió al escribirla y ahora al cantarla, entre otras. Por lo cual, las canciones posibilitaron un acercamiento más íntimo entre todos los integrantes, compartiendo no sólo música, sino pasiones, experiencias, risas y apoyo.

Al finalizar con el ciclo, se realizó en plenaria una lluvia de comentarios partiendo de las preguntas detonantes: ¿Consideras que al escuchar las canciones de sus compañeros los han podido conocer un poco más, comprenderlos o identificarse con ellos?

Los chicos argumentaron que con esa actividad se habían dado cuenta que el rap era lo suyo y que tenían en común todos ellos eso, ya que si bien las chicas habían cantado baladas el rap también les gustaba mucho. Freddy mencionó que esa actividad le había permitido expresarse, ya que con la música él podía decir cosas que platicando no comentaba con nadie.

Para finalizar, los invité a todos a darse un abrazo y despedirnos con un fuerte aplauso, de esta manera quedó clausurado el taller.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN
REGISTRO ANECDÓTICO

| | | | | |
|------------------------------|---|----------|----------|----------|
| | | | | |
| Etapa | 2.4 Prevención y mediación de conflictos. | | | |
| Objetivo | Generar ambientes de diálogo y negociación para prevenir y manejar los conflictos interpersonales entre los adolescentes migrantes. | | | |
| Taller | Prevención y mediación de conflictos. | | | |
| Temas | La naturaleza de los conflictos. Identificando mis conflictos. Retrato de un conflicto: los choques culturales. La mediación en la resolución de conflictos. Nuestra acta de pautas y códigos de convivencia. | | | |
| Fechas | 29 de abril. 3, 6 y 9 de mayo de 2019. | | | |
| Horario | 15:00 pm – 17:00 pm. | | | |
| Lugar | Salón de clases del Albergue Colibrí. | | | |
| Asistencia por sesión | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 |
| | 7 | 6 | 6 | 6 |

Desarrollo del Taller

Sesión 1

El inicio de esta etapa se dio el lunes 29 de abril. Al llegar al albergue, algunos minutos antes de la hora establecida para el inicio, tuve la oportunidad de conversar con los chicos que se encontraban en la habitación en donde suelen ingerir sus alimentos. Se encontraban Freddy, Misraín y Emily. Hablamos de manera informal sobre su estadía en el albergue y cómo se sentían. Me sorprendió observar que Misraín se encontraba más conversador con sus compañeros que en ocasiones anteriores, incluso interactuando a través de bromas con Emily. Sobre su estadía, Emily y Freddy comentaron que con los talleres habían recordado con más nostalgia su tierra y que la extrañaban mucho, aunque sabían que todos esos sentimientos los llevan en el corazón aunque estén lejos. Después de eso, ingresamos al aula de clases.

Para esta sesión asistieron 7 de los chicos, sumándose Mishell, Jorge, Gabriel y Emmanuel.

La sesión dio inicio con una presentación breve sobre el taller, su objetivo, características y finalidades. Durante esta breve presentación no hubo preguntas de parte de los chicos, aunque se le instó a participar por medio de preguntas como ¿han escuchado el término mediación o qué entiendes por mediación de conflictos? Su participación fue nula, por lo que se comprendió que desconocen el tema en su totalidad.

Una vez terminada la breve presentación, se realizó con los chicos la dinámica de integración grupal "Pirañas en el río", con el propósito de promover la cooperación y la ayuda entre los distintos integrantes del grupo. Para ello, se colocaron en el piso dos pedazos de tela larga y muy delgada que delimitaban una especie de camino, que en este caso era un río, además de algunos objetos tirados en el río que representaban unas pirañas que el participante no debía de tocar por ningún motivo. Los chicos, uno por uno, debían atravesarlo de lado a lado, sin salirse de él, pero transportando un objeto que con el cual irían y otro con el cual regresarían. Si uno de ellos pisaba las pirañas o se salía del río debía empezar de cero. Los objetos que funcionaron como pirañas fueron unos dados de cartulina con fomi, mientras que los objetos a transportar por el río fueron una bocina pequeña aunque algo pesada, y un oso de peluche liviano pero de mayor dimensión.

La actividad se le complicó sobre todo a Emmanuel, el más pequeño de los chicos, quien tuvo que repetir el trayecto en tres ocasiones, debido a que salió del río. Mishell lo hizo en dos ocasiones y los demás a la primera. Ninguno de ellos se permitió pedir algún consejo o compartirlo con sus compañeros, se divirtieron y participaron activamente, pero sin la cooperación y apoyo que se pretendía. Esta actividad dejó entrever que los chicos suelen enfrentarse a sus problemas de manera individual, sin compartir o solicitar el apoyo de nadie más, también fue evidente que ante la adversidad, suelen confiar sólo en ellos y en nadie más del grupo. Se retomaron estos puntos para reflexionar al respecto, comentándoles sobre la importancia de la cooperación y el apoyo entre compañeros como la base para la resolución de los problemas, además, se ejemplificó con la actividad la manera en como solemos resolver los problemas muchas veces, de manera aislada,

sin diálogo ni mediación. Los chicos expusieron (Mishell, Freddy, Emily), que no habían solicitado consejos porque no solían hacerlo comúnmente, sino que cada quien así solucionaba las cosas, por su cuenta, Jorge mencionó que él no necesitaba ayuda porque le parecía muy fácil la actividad.

Una vez finalizada la dinámica y la reflexión, se prosiguió a presentar con el apoyo de diapositivas el tema "La naturaleza de los conflictos", en donde se abordó el concepto de conflicto, las causas que lo provocan y las consecuencias que pueden tener en la convivencia y desarrollo de la personas.

Durante toda la presentación se sostuvo un diálogo bidireccional con los chicos, preguntándoles al respecto y respondiendo dudas. Emmanuel se mostró muy apático, incluso llegó a colocarse en posición de dormir, se le llamó la atención en un par de momentos pero siguió con la misma actitud, por lo que se le llamó al frente para que ayudara a leer algunas diapositivas estando de pie y apoyando en la presentación. Esto resultó favorable pero el desarrollo de la actividad y su implicación en ella, aunque su actitud siguió siendo apática.

Como siguiente actividad, se les comunicó a los chicos que realizarían un ejercicio escrito, para ello se les entregó unas hojas blancas. En dicho ejercicio describieron un conflicto que les había sucedido con alguno de sus compañeros dentro del albergue, para ello además, se les explicó una breve tipología de conflictos, para que seleccionaran el que ellos consideraban pertenecía el suyo. Los chicos realizaron la actividad y quedó de la siguiente manera:

Mishell: Conflicto de relación.

Emily: Opiniones distintas.

Freddy: Opiniones distintas.

Misrraín: Conflicto de relación.

Jorge: Conflicto de relación.

Gabriel: Opiniones distintas.

Emmanuel: No mencionó ningún conflicto.

En plenaria se realizaron comentarios sobre la actividad, todos los conflictos se mantuvieron en el anonimato y no se compartieron en grupo, lo que compartimos fueron nuestras impresiones y formas en cómo se habían abordado los conflictos. Jorge mencionó que por su parte él solía reaccionar de forma violenta ante los problemas, discutiendo o insultando a la otra persona. Al abrirse de ésta manera, se le hizo saber a Jorge la importancia de aceptar nuestros actos y tener la voluntad de cambiar. Emily, Freddy y Gabriel se unieron compartiendo sus experiencias y también mencionaron que abordaban los conflictos de una manera inadecuada, ya que siempre terminaban peleando con sus compañeros y, en lugar de dialogar, discutían e insultaban a la otra persona sin escucharlos. Este escenario fue un buen momento para retomar algunas consideraciones importantes respecto a la naturaleza de nuestros conflictos y las formas inadecuadas en que muchas veces se abordan sin llegar a resolver nada.

Sesión 2

Para esta sesión asistieron 6 chicos: Mishell, Emily, Jorge, Freddy, Misraín y Gabriel. Esto debido a que los demás chicos se encontraban fuera del albergue. Emmanuel y Daniel se encontraban en migración, hasta donde se me informó listos para regresar a su país.

La primera actividad que se desarrolló fue una exposición sobre el tema “los conflictos culturales”, esto con la finalidad de que el grupo comprendiera que existen al menos dos dimensiones en los conflictos entre personas, los conflictos interpersonales y los culturales, así como conocer sus características y formas en cómo se manifiesta.

Durante la primera sesión del taller, los chicos compartieron diversas experiencias sobre conflictos interpersonales y reconocieron de qué manera se manifestaban y cómo reaccionaban ante ellos. Esto permitió vislumbrar cierto nivel de autoconocimiento y madurez en reconocer sus propios comportamientos conflictivos. Por lo tanto, dialogar

sobre los conflictos culturales resultó más accesible, ya que al preguntarles sobre qué entendían por este tipo de conflictos, Mishell respondió que para ella eran los problemas que surgían cuando una persona no estaba de acuerdo con la cultura de la otra, Freddy añadió “es cuando te molestan por tu cultura y esas cosas”.

Luego de la presentación, se le entregó a cada uno de los chicos una lectura con diversos ejercicios, esto se hizo a través de hojas blancas. La lectura titulada “Retrato de un conflicto: los choques culturales”, tuvo como propósito acercar a los muchachos a una historia en primera persona de un niño senegalés que cuenta su experiencia como migrante en una escuela de España, y en donde se reflejan algunos conflictos culturales que el protagonista enfrenta con sus compañeros, como lenguaje excluyente o discriminatorio, por ejemplo. Después de realizar la lectura en forma grupal, se reflexionó sobre la situación que plantea el protagonista de la lectura y se contestaron una serie de interrogantes en las hojas del ejercicio. Una vez terminado el ejercicio, los chicos se formaron en círculo y compartieron sus respuestas. Para destacar, unos de los aspectos más importantes que la lectura planteaba como detonante de conflictos era el uso del lenguaje y cómo muchas veces se puede herir o agraviar a una persona o grupo social por un uso inadecuado de las palabras. Emily mencionó al respecto que lo que compartía el protagonista era muy cierto, ya que las palabras muy peligrosas cuando no se entiende lo que pasa en la vida de otra persona “decirle indio, negro o chaparro a una persona puede herirle pues porque a veces se dice sin la intención pero si duele”

Durante esta actividad, fue evidente la empatía que surgió entre los chicos y el protagonista de la lectura, ya que por ejemplo Freddy, se refirió a él como “el compañero migrante de la lectura”, y mencionó que se identificaba con él debido a que su estadía en la casa también había sido a veces difícil.

Sesión 3

La sesión dio inicio en punto de las 3 de la tarde, con la asistencia de los 6 chicos que habitualmente participan en el programa: Mishell, Freddy, Emily, Jorge, Misraín y

Gabriel. Los chicos llegaron con mucha energía al aula de clases, ya que al entrar hablaban y se divertían entre ellos, a excepción de Gabriel quién llegó un poco después.

Para continuar con el taller, se presentó una breve exposición sobre el tema “La mediación en la resolución de conflictos”, con la finalidad de acercar a los chicos al concepto de la mediación y su importancia como medio para resolver conflictos de cualquier índole dentro de la casa. A partir de la exposición, se les realizó a los chicos una serie de interrogantes respecto a la figura del mediador y qué características posibles podría tener un mediador dentro de la casa, para ello se utilizó la estrategia de lluvia de ideas. A excepción de Jorge y Misrraín, los demás chicos opinaron sobre la figura del mediador. Emily mencionó que debía de ser una persona “tranquila, respetuosa y amable con los demás”, Freddy resaltó la actitud de estar disponible siempre para “escuchar los conflictos” y Mishell por su parte, mencionó que debía de ser una persona que quisiera “ayudar a los demás”.

Esta primera parte dedicada a la comprensión de la mediación y la figura del mediador sirvió para que los chicos identificaran algunas características importantes que debe de poseer y desarrollar un mediador de conflictos.

A continuación se le entregó a cada uno de los muchachos un texto titulado “Fases de la mediación”, se realizó la lectura grupal en voz alta, con la participación de todos los chicos. Con esta lectura se buscó conocer aquellos pasos a seguir durante el proceso de la mediación de un conflicto. La lectura funcionó como una especie de manual breve para describir el proceso de mediación desde que surge el conflicto y se solicita el apoyo hasta que se resuelve el conflicto tomando acuerdos.

Una vez realizada la lectura y las reflexiones en torno a ella, se propuso a los chicos realizar una dramatización, para ello se formaron en dos equipos, de 3 integrantes cada uno. A cada equipo se le entregó un caso en donde se describía un conflicto interpersonal y uno cultural. Los chicos decidieron qué papeles interpretar dentro de la dramatización y se escogieron a los mediadores. Durante la planeación de la dramatización, los chicos tardaron algunos minutos más de lo contemplado organizándose y poniéndose de

acuerdo. El papel de los mediadores lo tomaron Freddy en el primer equipo y Emily en el segundo.

Las dramatizaciones aunque no fueron muy fluidas en su desarrollo, se notó la comprensión de los chicos de cada uno de los conflictos, ya que identificaron la naturaleza de los mismos y se refugiaron en el papel del mediador como el agente principal en la dramatización, es decir, ellos comprendieron que si querían resolver el conflicto planteado la forma más pertinente de hacerlo era otorgarle la confianza y apoyo al mediador para gestionar los acuerdos.

Durante el desarrollo de la dramatización, fue también evidente que aun cuando los mediadores contaban con la lectura guía de sus funciones, llevarlo a cabo fue un tanto difícil. Al término de la actividad, se les ejemplificó con la estrategia del modelaje la forma en cómo se puede mediar un conflicto, para ellos se retomaron los pasos a seguir descritos en la lectura.

Para finalizar la sesión, se realizó en plenaria un diálogo grupal para intercambiar comentarios e impresiones sobre la dramatización que habían hecho. Los chicos comentaron que se habían sentido muy bien desarrollando la actividad, Freddy por su parte dijo que el papel del mediador era más complicado de lo que parecía, ya que implicaba varios conocimientos. Emily por su parte estuvo de acuerdo con la participación de su compañero y comentó que a ella le interesaba mucho aprender para ayudar a sus compañeros y a ella misma en sus conflictos.

Sesión 4

En esta última sesión del taller, asistieron los 6 chicos que regularmente han participado en las actividades del programa. Llegaron todos juntos al aula de clases, al entrar saludaron con mucha energía y bromeamos por un par de minutos. Se les dio la bienvenida a la sesión y se recuperaron algunas experiencias acontecidas en la sesión anterior, destacando que en ésta se seguiría en la misma vía de la mediación de conflictos. Se les recordó de igual manera a los chicos que el propósito superior de todas

las actividades del programa era la prevención de los conflictos tanto culturales como interpersonales, esto a través de la mejorar de sus relaciones y la convivencia entre ellos. Esta parte resultó reflexiva para los chicos , ya que Mishell por ejemplo comentó que para ella era siempre mejor prevenir que luego resolver las cosas, esta puntualización me pareció muy interesante y, a la vez, con un nivel de madurez y comprensión muy elevado.

Para empezar con las actividades, se les invitó a los chicos a escribir de manera individual en una hoja blanca un conflicto interpersonal que hubieran tenido dentro del albergue con alguno de sus compañeros, se les hizo saber de antemano que esa información sería privada y sólo se compartiría si ellos así gustaban. Durante la actividad en un par de ocasiones Freddy bromeó con su compañero Jorge, diciéndole que estaba escribiendo sobre un conflicto entre ellos, Jorge por su parte sonreía y le dijo que él no sabía ni cual escoger de entre tantos.

Una vez que todos terminaron su narración, se les comentó a los chicos que la siguiente actividad se trataba de realizar un proceso de mediación sobre uno de los conflictos que ellos habían descrito, para ellos se necesitaba que voluntariamente compartieran sus narraciones. A través del diálogo se trató de persuadirlos para que compartieran sus conflictos y en grupo, se viviera un proceso de mediación real para la resolución y toma de acuerdos. Los chicos se notaron indecisos al respecto, pero un minuto después Misraín se animó a compartir su conflicto, el cual involucraba a Gabriel, por lo que se le preguntó si estaba dispuesto a participar en el proceso, él dijo que sí, ya que al final de cuentas ya el conflicto había pasado.

Una vez teniendo el conflicto y los involucrados presentes, se inició con el proceso de selección del mediador. Voluntariamente Emily se ofreció, por lo que a ella se le asignó el papel y la responsabilidad de mediadora. En forma grupal se leyó la descripción del conflicto de Misraín y se llevó a cabo la mediación con la guía de Emily, sentándose los tres en el mismo espacio, Misraín y Gabriel de frente y Emily en medio de ellos. Durante la actividad Emily no se acordaba del todo de algunos pasos a seguir, por lo que se le brindó soporte sugiriéndole que se apoyara de la lectura sobre mediación, ya que ésta funcionaba como un manual de acciones a emprender.

Durante el proceso los chicos se mostraron comprometidos con llegar a un acuerdo, incluso fue evidente que el conflicto, que había sucedido hacía una semana, no estaba resuelto, sólo se había dejado pasar. Freddy entre broma, argumentaba que Gabriel lo había culpado de esconderle ropa y luego lo había insultado con palabras como “pinche negro” y “ratero corrupto”. Jorge por su parte, argumentó que Freddy si le había escondido la ropa y lo había insultado porque estaba enojado y le caía mal cuando hacía esas cosas. Durante la mediación, ambos aceptaron sus acciones, Freddy negó rotundamente haber escondido la ropa pero sí aceptó haber insultado de vuelta a Jorge. Para concluir con la mediación, ambos se comprometieron a solicitar el apoyo de Emily como mediadora la próxima vez que se suscitara un mal entendido, además de que Jorge mencionó que entendía que decirle “negro o indio” a sus compañeros no era la forma adecuada de dirigirse a ellos. Se pidieron disculpas y firmaron un acta de acuerdo que Emily resguardó. Al final ambos se dieron la mano y bromearon al respecto, diciéndose entre risas “ya no seas pleitista” y “¿ya ves cómo se solucionan las cosas?”.

Después del proceso de mediación, se acordó entre todos diseñar un acta de pautas y códigos de convivencia para la mejoría de sus relaciones interpersonales. Esto se hizo con la aportación de cada uno de los chicos y con mi apoyo para guiar algunos aspectos gramaticales del documento pero sin perder la esencia de lo que los chicos propusieron. En el acta rescataron los siguientes lineamientos:

1. Cumplir con todos mis deberes y responsabilidades al interior del albergue.
2. Respetar lo que piensan o hacen mis demás compañeros.
3. Pensar antes de actuar, considerando las consecuencias que mis actos pueden causar.
4. Tratar a todas las personas con respeto y educación, tomando en cuenta sus derechos, libertades y emociones.
5. Ser siempre honestos, hablar y actuar con franqueza.
6. Comunicarme de manera asertiva siempre, cuidando las palabras que uso.
7. Evitar cualquier acto de violencia física o verbal hacia mis compañeros.
8. En caso de un conflicto, solicitar inmediatamente el apoyo del mediador o mediadora de compañeros, además de la presencia de los promotores educativos.
9. Propiciar siempre una resolución de conflictos pacífica, tomando en conjunto acuerdos.

10. Más que compañeros, somos hermanos, por lo tanto siempre propiciar una convivencia sana entre todos.

Como último momento se dio la clausura del taller, los chicos se mostraron muy amables conmigo, solicitando que me quedara más tiempo. Nos despedimos y dio fin el programa de intervención.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

ANEXO 2.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

LISTA DE COTEJO

Dirigido a: Agente de intervención.

Instrucciones: Valora de forma objetiva los siguientes aspectos relacionados con la pertinencia y congruencia interna del “programa de intervención para la convivencia intercultural de adolescentes migrantes”. Marca con una X la casilla que consideres adecuada y escribe comentarios al respecto de considerarlo necesario.

| ASPECTO A EVALUAR | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|---|----|----|---|
| Pertinencia del programa | | | |
| El programa responde a las necesidades identificadas durante el proceso de diagnóstico, mostrando una clara relación entre los ejes problemáticos y los ejes de atención. | X | | |
| El programa contempla un fundamento teórico que le da sustento y claridad a cada uno de sus componentes. | X | | |
| El programa incluye un plan de acción en el que se detallan sus objetivos, metas, indicadores, actividades, recursos, tiempos y responsables. | X | | |
| El programa presenta objetivos definidos y relacionados con la atención directa a los ejes problemáticos. | X | | |
| Se establecen las metas necesarias para alcanzar cada uno de los objetivos planteados, con la característica de ser precisos y medibles. | X | | |
| El programa cuenta con el apoyo de la institución receptora y los medios necesarios para su desarrollo. | X | | Se autorizó y brindaron los medios necesarios de entrada para la ejecución del programa, aunque durante el proceso, diversas limitantes como el impedimento de tomar fotografías, no proporcionar la clave de internet y cambiar sin previo aviso la disposición de los adolescentes migrantes para acudir a las sesiones produjo serias barreras de apoyo institucional. |
| Congruencia interna del programa | | | |
| El programa contempla una secuencia lógica en su diseño, implementación, análisis de resultados y evaluación. | X | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| El programa cuenta con una serie de indicadores que miden el logro de las metas, que a su vez representan el alcance de los objetivos propuestos. | X | | |
| Las actividades propuestas son las adecuadas para alcanzar los objetivos planteados. | X | | |
| Los recursos y materiales utilizados son los adecuados para la implementación de las actividades propuestas. | X | | |
| Los tiempos se encuentran definidos en relación con los contenidos a desarrollar en las actividades propuestas. | X | | Los tiempos fueron definidos, aunque durante el proceso de implementación algunas actividades se prolongaron más de lo planeado, esto no representó ningún aspecto negativo para lograr los objetivos planteados, sino al contrario, se realizaron las adecuaciones pertinentes. |

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ETAPA

LISTA DE COTEJO

Dirigido a: Adolescentes migrantes del albergue colibrí.

Instrucciones: Valora de acuerdo a tu consideración los siguientes aspectos relacionados con las dos sesiones de la “Plática de sensibilización”. Marca con una X la casilla que consideres adecuada y escribe comentarios al respecto de considerarlo necesario.

| Aspecto a evaluar | Sí | No | Observaciones |
|--|----|----|---------------|
| CONTENIDOS Y ORGANIZACIÓN | | | |
| El objetivo de las sesiones fue presentado al inicio de cada jornada. | | | |
| La información presentada en el tema “El enfoque intercultural en la educación con migrantes” fue clara, accesible, completa y adecuada en cuanto a los contenidos del proyecto. | | | |
| La plática informativa sobre el Programa de Intervención fue clara, explicativa y adecuada en todo momento. | | | |
| ACOMPAÑAMIENTO DEL INTERVENTOR | | | |
| El agente de intervención mostró en todo momento dominio de los contenidos presentados durante las sesiones. | | | |
| El agente de intervención utilizó un lenguaje claro en todo momento y fue accesible comprender lo que decía. | | | |
| El agente de intervención mostró una actitud receptiva, dinámica y abierta al diálogo con los participantes en todo momento. | | | |
| El agente de intervención motivó la participación y reflexión constante sobre las actividades realizadas. | | | |
| TEMPORALIDAD | | | |
| Las actividades realizadas se llevaron a cabo en los tiempos adecuados para su desarrollo. | | | |

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

ESCALA ESTIMATIVA

Dirigido a: Adolescentes migrantes del albergue colibrí.

Objetivo: Valorar el impacto del programa de intervención en la convivencia intercultural de los adolescentes migrantes del albergue.

Instrucciones: Marca con una **X** la casilla que consideres adecuada de acuerdo a los indicadores que se describen. Si consideras pertinente agrega un comentario en el apartado de *observaciones*.

| Criterios de evaluación | Nivel de logro | | | | | Observaciones |
|---|----------------|------|-------|------|----------|---------------|
| | Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto | |
| Eficacia (Logro de los objetivos). | | | | | | |
| Consideras que tu autoconcepto se ha visto fortalecido a partir del Programa de intervención. | | | | | | |
| Consideras que tu identidad cultural se ha fortalecido a partir del Programa de intervención. | | | | | | |
| Consideras que a través del Programa de intervención se promovió el intercambio cultural entre compañeros a partir de experiencias, pláticas y aprendizajes compartidos. | | | | | | |
| Durante el Programa de intervención se generaron ambientes de diálogo y negociación para prevenir y manejar los conflictos interpersonales entre compañeros. | | | | | | |
| Efectividad (Mejoramiento en la convivencia y disminución de conflictos). | | | | | | |
| A través del Programa de intervención has notado que tus relaciones interpersonales con tus compañeros en el albergue ahora son más respetuosas y con mayor comunicación que antes. | | | | | | |
| Existe ahora a partir del programa de intervención una (o) o más compañeras (os) que han asumido el rol de mediadoras (es). | | | | | | |
| La forma en cómo se resuelven o intentan resolver los conflictos entre compañeros es tratado a través de un proceso de mediación. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Consideras que la frecuencia de conflictos culturales entre compañeros ha disminuido a partir del programa de intervención. | | | | | | |
| La convivencia en general dentro del albergue ha mejorado a partir del Programa de intervención. | | | | | | |
| Satisfacción | | | | | | |
| Consideras que las actividades realizadas durante todo el programa de intervención te hicieron sentir bien contigo mismo y con tus compañeros. | | | | | | |
| Consideras que los materiales y recursos utilizados durante el programa de intervención como los videos y la música te hicieron sentir bien contigo mismo y con tus compañeros. | | | | | | |
| El Programa de intervención cumplió con las expectativas generadas y lo que esperabas. | | | | | | |
| Consideras satisfactoria en términos generales tu participación en el Programa de intervención. | | | | | | |

| Nivel de logro % | | | | |
|------------------|------|-------|------|----------|
| Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto |
| 0 % | 25% | 50% | 75% | 100% |

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

ESCALA ESTIMATIVA

Dirigido a: Promotor educativo del albergue colibrí.

Objetivo: Valorar el impacto del programa de intervención en la convivencia intercultural de los adolescentes migrantes del albergue.

Instrucciones: Marca con una **X** la casilla que consideres adecuada de acuerdo a los indicadores que se describen. Si consideras pertinente agrega un comentario en el apartado de *observaciones*.

| Criterios de evaluación | Nivel de logro | | | | | Observaciones |
|---|----------------|------|-------|------|----------|---------------|
| | Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto | |
| Eficacia (Logro de los objetivos). | | | | | | |
| A través de la participación en el Programa de intervención de los adolescentes migrantes percibió que fortalecieron su autoconcepto. | | | | | | |
| A partir del programa de intervención percibe que los adolescentes migrantes han fortalecido su identidad cultural. | | | | | | |
| A través del Programa de intervención se promovió el intercambio cultural entre los adolescentes migrantes a partir de experiencias, pláticas y lectura compartida. | | | | | | |
| Durante el Programa de intervención percibió que se generaron ambientes de diálogo y negociación para prevenir y manejar los conflictos interpersonales entre los adolescentes migrantes. | | | | | | |
| Efectividad (Mejoramiento en la convivencia y disminución de conflictos). | | | | | | |
| A través del Programa de intervención percibe que las relaciones interpersonales entre los adolescentes migrantes ahora son más respetuosas y con mayor comunicación que antes. | | | | | | |
| Considera que la frecuencia en que se suscitan conflictos culturales entre adolescentes migrantes ha disminuido a partir del Programa de intervención. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| A partir del programa de intervención ha identificado que existen adolescentes migrantes que han tomado el rol como mediadores (as) en la resolución de conflictos. | | | | | | |
| Ha percibido que la forma en cómo se resuelven o intentan resolver los conflictos entre los adolescentes migrantes ahora es a través de un proceso de mediación. | | | | | | |
| La convivencia en general dentro del albergue entre los adolescentes migrantes ha mejorado a partir del Programa de intervención. | | | | | | |
| Satisfacción | | | | | | |
| El Programa de intervención cumplió con las expectativas generadas. | | | | | | |
| Se percibe satisfacción en los adolescentes migrantes por haber participado en el Programa de intervención. | | | | | | |

| Nivel de logro % | | | | |
|------------------|------|-------|------|----------|
| Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto |
| 0 % | 25% | 50% | 75% | 100% |