



La casa de los espejos: una experiencia innovadora con adolescentes migrantes en Xalapa, Ver.

The house of mirrors: an innovative experience with migrant adolescents in Xalapa, Ver.

Ana Victoria Jiménez-Contreras  0000-0002-8421-3868
Centro Educativo Siglo XXI Las Ánimas, México | anacont88@gmail.com

► Recibido: 9 de febrero de 2026

► Aceptado: 3 de abril de 2026

Resumen. El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre una experiencia educativa innovadora basada en investigación-acción como metodología para la intervención, sumando el Teatro del Oprimido a modo de estrategia de mediación pedagógica con adolescentes migrantes en Xalapa, Veracruz. Se desarrollaron algunos aprendizajes de ciudadanía democrática, coadyuvando a su vez al fortalecimiento de relaciones interpersonales basadas en sororidad, respeto, tolerancia, cultura por la paz y la formación de vínculos afectivos. Dicha experiencia tuvo lugar como un laboratorio lúdico de artes, impulsado por la Secretaría de Cultura, a través de la Coordinación Nacional de Desarrollo Infantil (CNDI), en vinculación con la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), y el acompañamiento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), durante los meses de mayo y junio del año 2024. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: ciudadanía, educación, sororidad, teatro.

Abstract. The purpose of this article is to reflect on an innovative educational experience based on action research as an intervention methodology, incorporating the Theatre of the Oppressed as a pedagogical mediation strategy with migrant adolescents in Xalapa, Veracruz. Certain democratic citizenship competencies were developed, thereby contributing to the strengthening of interpersonal relationships grounded in sorority, respect, tolerance, a culture of peace, and the formation of affective bonds. This experience took place within the framework of a playful arts laboratory, promoted by the Secretariat of Culture through the National Coordination of Child Development (CNDCI), in collaboration with the Executive Secretariat of the National Comprehensive System for the Protection of Children and Adolescents (SIPINNA), and supported by the United Nations Children's Fund (UNICEF), between May and June 2024.

Keywords: citizenship, education, sorority, theater.

Introducción

El laboratorio La casa de los espejos fue una experiencia educativa innovadora que tuvo lugar en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México y se desarrolló en un periodo de dos meses al interior de una casa hogar que resguarda a adolescentes migrantes. Dicha práctica surgió a partir del interés por comprender e intervenir en un fenómeno que ha escalado significativamente dentro de América Latina. De inicio se reconoció que el territorio mexicano es una zona de tránsito, salida y acogida para personas que se encuentran en situación de movilidad humana; es decir, la migración se ha convertido en “una compleja realidad estructural siendo más que un tema político-administrativo coyuntural” (Garrido de la Calleja y Romero León, 2025, p.2).

En ese sentido, en Veracruz, el Censo de Población y Vivienda 2020 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), contabilizó que la mayor cantidad de migrantes que ingresó en los últimos años provino de Estados Unidos de América (911 personas), Argentina (164 personas) y Colombia (162 personas), además, el registro de información refleja que en la región 734 personas se desplazaron por razones familiares, 348 motivados por temas de vivienda y 184 por mejora laboral.

Como puede observarse, el fenómeno migratorio es importante debido a su potencial crecimiento en la esfera local y nacional. Al respecto, Aruj (2008) señala que la explotación laboral, separación de familias, transgresión a la identidad cultural, frustración respecto al desarrollo personal, profesional y laboral, aunado a la pobreza y la discriminación, son al-

gunas de las consecuencias que se presentan en el proceso migratorio, implicando a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos.

Frente a tal situación es de suma importancia crear e implementar acciones sociales que intervengan mediáticamente sobre el fenómeno de movilidad humana. En este orden de ideas, la educación y el arte son una estrategia de intervención oportuna para apoyar el tejido social, tanto de la población migrante como de los residentes; en particular, para el presente estudio fueron foco de atención casos con menores de edad separados de sus familias en el regreso a la frontera sur.

Como puede observarse, el fenómeno en cuestión presupone diversos retos que ponen en riesgo a las adolescencias, enfrentándolas a pobreza, violencia e inseguridad, por mencionar solo algunos aspectos implicados. Al respecto, las intervenciones educativas que usan como estrategia el arte (en especial para este trabajo, el teatro), se convierten en espacios de acompañamiento integral y humano, los cuales, a través de la formación de vínculos empáticos y de sororidad, dan asistencia y apoyo a la juventud, además de fortalecer colateralmente habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas.

También resulta relevante exaltar que el arte y la educación propician la construcción de entornos interculturales que valoran la diversidad como fuente de aprendizaje y creación, sensibilizando a la comunidad sobre la importancia de la empatía y el respeto. Ahora bien, para consolidar la intervención con la población objetivo, se delimitó la literatura que dio soporte a esta práctica innovadora, tomando a Augusto Boal (1980) con su metodología de Teatro del Oprimido, Stephen Kemmis (1998) con su modelo de investigación-acción y Antonio Bolívar (2007), en su concepción de aprendizajes de participación ciudadana.

Materiales y método

Fundamentos teóricos

Teatro del Oprimido, ciudadanía e investigación-acción

Para realizar la experiencia innovadora, en principio, se realizó la revisión de la literatura antes señalada para concretar elementos clave para la futura intervención, delimitar actividades teatrales, aprendizajes de ciudadanía democrática y momentos del modelo de investigación-acción.

Por su parte, Augusto Boal, con su metodología de Teatro del Oprimido, señala que todo teatro es en sí mismo social, desea un cambio para el desarrollo, da testimonio de una situación de poder al denunciar la opresión y provoca modificaciones estructurales en diná-

micas relacionales, pues “todo teatro es necesariamente político [...] el teatro es un arma [...] también puede convertirse en un arma de la revolución” (2009, p. 11). De tal forma, se pondera el trabajo del colectivo que va hacia el individuo y a la inversa. Según este autor el Teatro del Oprimido sí tiene un objetivo social porque trata de revelar los mecanismos de la opresión y descubrir con la gente la manera de liberarse de dicha opresión. La escena teatral sirve como ensayo para la vida real:

Imagen 1. Árbol del Teatro del Oprimido



Fuente: Elaboración propia, con información de Boal (1980).

Al respecto, se retomaron los elementos sustantivos de trabajo para la mediación pedagógica al interior del laboratorio de artes y se organizaron como primera etapa: conocer el cuerpo; segunda etapa: tornar el cuerpo expresivo; tercera etapa: el teatro como lenguaje, dramaturgia simultánea (teatro-imagen, teatro-foro); cuarta etapa: teatro como discurso (teatro periodístico, teatro invisible, teatro fotonovela, quiebre de represión y teatro-mito).

Posteriormente, se retomaron componentes de ciudadanía y educación que le subyacen. Es importante destacar que “el aprendizaje es un cambio relativamente estable, sin especificar, dentro del organismo que posibilita un cambio en la conducta” (Chance, 1984, p. 17). En este orden de ideas, Marshall y Bottorome (1998), definen a la ciudadanía como un estatus que es concedido a los miembros de una sociedad y que, a su vez, les otorga un paquete de derechos y obligaciones.

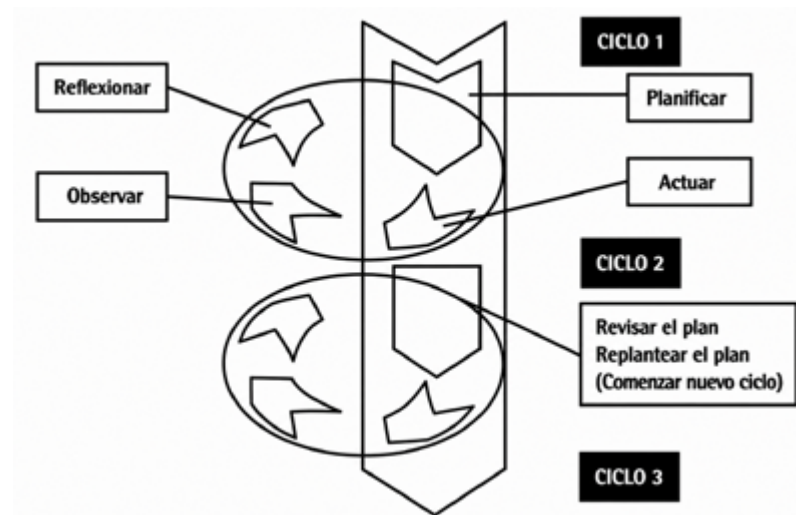
En tanto, Espinoza (2019) señala que “los aprendizajes para la ciudadanía, que son entendidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores son resultado de la experiencia, el estudio, la instrucción, la observación y la práctica” (p. 49). Con base en lo expuesto por Barba (2007), Dewey (1995), Giroux (1993), y Pedró (2003), los aprendizajes pueden clasificarse en tres categorías: aprendizajes de derechos y deberes, aprendizajes para la cultura de paz y aprendizajes para la diversidad cultural.

Al respecto, se concretan tres subcategorías: aprendizajes del sistema de gobierno, aprendizajes sobre la participación ciudadana, y aprendizajes sobre normas y leyes. Debido a la naturaleza de la propia intervención, se trabajó con los aprendizajes respecto a la participación ciudadana: reglas, tolerancia, inclusión, trabajo en equipo, convivencia y participación.

Sumado a lo señalado, se usó la investigación-acción como metodología estratégica para la intervención, de acuerdo con el modelo de Stephen Kemmis. Tal decisión se tomó, toda vez que, en palabras de Elliot (1993), es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24), teniendo como particularidades un carácter participativo y colaborativo; aunado a ser un proceso sistemático de aprendizaje que induce a teorizar, somete a práctica, implica el registro y recopilación de información; además, es un proceso político (Latorre, 2005, p.25).

En este sentido, Kemiss (1998) diseña un modelo para aplicarlo a la enseñanza organizando dos ejes; el primero corresponde a un plano estratégico constituido por la acción y reflexión, y el segundo es de naturaleza organizativa e integra la planificación y observación, homologando así dos ciclos de intervención:

Imagen 2. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis,1998)



Fuente: Imagen de Antonio Latorre (2023).

Metodología de investigación

Posteriormente, se realizó un ejercicio de vinculación de información usando una matriz de doble entrada para relacionar los elementos antes expuestos, permitiendo visualizar en forma rápida los datos que se cruzan, organizando estos mismos en dos ejes, uno vertical y otro horizontal (Centro de Investigación y Servicios Educativos, 2020), así se determinaron las sesiones de trabajo:

Tabla 1. Matriz de doble entrada para la organización del trabajo en el laboratorio lúdico

Teatro del oprimido	Aprendizajes de ciudadanía democrática	Momentos de investigación-acción	Número de sesión de trabajo	
Planificación				
Primera etapa: conocer el cuerpo.	Reglas	Actuar, observar y reflexionar.	1 y 2	
Segunda etapa: tornar el cuerpo expresivo.			3	
Tercera etapa: el teatro como lenguaje, dramaturgia simultánea.			4	
Tercera etapa: El teatro como lenguaje, teatro imagen.	Tolerancia		5, 6 y 7	
Tercera etapa: El teatro como lenguaje, teatro foro.			8, 9 y 10	
Revisar y replantear				
Planificación				
Cuarta etapa: Teatro como discurso-teatro periodístico.	Inclusión	Actuar, observar y reflexionar.	11 y 12	
Cuarta etapa: Teatro como discurso-teatro invisible.			13 y 14	
Cuarta etapa: Teatro como discurso-teatro fotonovela.	Trabajo en equipo		15 y 16	
Cuarta etapa: Teatro como discurso-quiebre de represión.			17 y 18	
Cuarta etapa: Teatro como discurso-teatro mito.	Convivencia y participación		19 y 20	

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, se hizo una lectura vertical y horizontal con los elementos metodológicos para definir las sesiones de trabajo. En correspondencia con lo señalado, se realizó el proceso de gestión en casas hogares que albergan a adolescentes en situación de movilidad humana, a través del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), y se concretó simultáneamente la planificación de las actividades. Se realizaron un total de 20 sesiones efectivas de trabajo para la intervención, cada una de 90 minutos. A continuación, se describen, explican y fundamentan para detallar el procedimiento metodológico.

Sesiones 1, 2, 3 y 4

Estas sesiones se llevaron a cabo en correspondencia con las primeras tres etapas del Teatro del Oprimido: uno, conocer el cuerpo; dos, tornar el cuerpo expresivo; y tres, el teatro como lenguaje, dramaturgia simultánea; en ellas se vincularon el diseño y seguimiento de instrucciones, así como consignas y reglas, considerando el momento de investigación, acción-actuar; se tuvo la participación de 24 adolescentes, de los cuales 15 fueron mujeres y 9 hombres.

Al interior del primer momento, se concretaron reglas para la sana convivencia con ejercicios como: espejo, pelota de juego, dinámicas teatrales recreativas y exploración experimental de las posibilidades corporales, buscando la creación de pequeñas dramaturgias individuales simultáneas.

Un logro significativo de las sesiones fue que, de manera individual y colectiva, los y las participantes reconocieron la necesidad de concretar y utilizar normas para relacionarse de manera armónica, su motivación fue el caos que generaba la falta de escucha y comprensión por los otros, y se destacó que tal componente es fundamental para la convivencia, la cual se debe regir por principios de otredad.

A su vez, un elemento que fluctuó como debilidad, durante ese primer momento, fue la población, pues algunos adolescentes tuvieron que retirarse por tiempo parcial debido a trámites legales, llamadas familiares, asesoramiento jurídico, reposición de tiempo para la alimentación o asistencia psicológica. Derivado del movimiento de permanencia y asistencia a las sesiones, se utilizó como estrategia establecer monitores guía que actualizaron o reincorporaron a cada participante.

Sesiones 5, 6, 7, 8, 9 y 10

Por su parte, de las sesiones 5 a la 10, se trabajó de manera interseccional con la etapa tres del Teatro del Oprimido: el teatro como lenguaje, teatro imagen, teatro foro y la tolerancia,

considerando el momento de investigación-acción. Se buscó prioritariamente que cada participante vivenciara la experiencia escénica desde dos roles: espectador y ejecutante, representara situaciones problemáticas que experimenta en el aquí y ahora, escuchara aportaciones de otros y las sumara a sus propias propuestas para solucionarlas. Durante las seis sesiones de trabajo, la población fluctuó entre 10 y 20 adolescentes.

En las seis sesiones se recuperaron ejercicios del momento uno, dando la libertad a cada joven de seleccionar, con una pancarta de ejercicios, los que quisieran tratar al comienzo de cada reunión. Posteriormente, se delimitaron de manera colectiva, y por escrito, algunos de los problemas que vivenciaban desde el inicio del día hasta el momento de arranque del laboratorio.

Acto seguido, de forma aleatoria, se dividía al grupo en ejecutantes y espectadores, según la cantidad de elementos solicitada por la naturaleza propia de la situación ficticia; en el momento clave del conflicto, la mediadora pedagógica detenía el discurso teatral para dar pauta a la participación de algunos espectadores, mismos que sugerían la secuencia del desenlace, siendo esta asumida por los ejecutantes. Tras realizar diversos ejercicios, se solicitaba al colectivo que construyeran “imágenes vivas” con apoyo de sus cuerpos para representar ideas, pensamientos o sentimientos atribuidos a los problemas abordados. Finalmente, se realizaban, a manera de cierre, ejercicios de distensión y relajación, y una plenaria de reflexión.

Se observó que la dinámica de interacción entre adolescentes fue interesante, puesto que implicaba, por una parte, una interacción dialógica, y por otra, vivenciar la aceptación de ideas, comentarios y acciones a nivel social, lo cual retribuía el sentido de pertenencia correlacional, implicando que se asumieran como agentes de cambio.

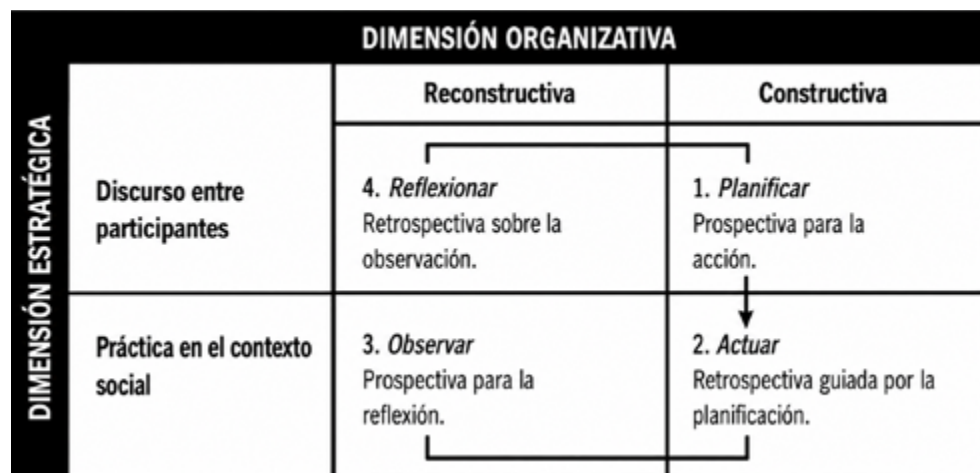
Un logro significativo de las sesiones fue el desarrollo oportuno de tolerancia como aprendizaje ciudadano, lo que favoreció entre los jóvenes la escucha activa, acciones empáticas en el juego de los dos roles y la paciencia para estar como espectadores o ejecutantes.

Por otro lado, en las dos primeras sesiones se observaron algunas debilidades en los adolescentes; se percibía que enfrentaban una lucha interna cuando se les convocaba a compartir ideas, atender aportaciones de sus pares y asumirlas al interior de los ejercicios escénicos, así como dificultades al esperar turnos para expresarse.

Reflexión del primer ciclo de intervención, investigación-acción

En correspondencia con el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1998), tras realizar el primer ciclo compuesto por planificación, acción y observación, se concretó un momento destinado a la reflexión de la intervención.

Imagen 3. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis,1998)



Fuente: Imagen de Antonio Latorre (2005).

Para analizar y reflexionar los hechos registrados se seleccionó el modelo de John Smyth (1987), considerando sus cuatro fases: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción. Al interior de cada momento se concretaron preguntas detonantes que permitieron el análisis. A continuación, se explica el proceso.

Para el primer momento analítico denominado descripción, se usaron los registros de observación elaborados en correspondencia con las preguntas: ¿Qué ocurrió durante la intervención?, ¿cómo reaccionaron los participantes en las sesiones?, ¿cuáles fueron los resultados de aprendizaje en cuanto a teatro y ciudadanía? En correspondencia, al interior del segundo momento, llamado explicación, se cuestionaron los registros que se tenían utilizando los siguientes cuestionamientos: ¿Qué observé en el comportamiento de los adolescentes?, ¿qué acciones de mediación pedagógica utilicé?, ¿qué factores externos incidieron durante las sesiones de laboratorio?

En resumen, se logró implementar la planificación correlacionando la metodología de Teatro del Oprimido y los aprendizajes de ciudadanía, y para ello se utilizaron estrategias de mediación: la lúdica, pues “fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales (cognitivas, afectivas, y emocionales) mediante las expresiones sociales” (Ayala y Córdoba, 2015, p. 57); el diálogo y escucha activa, pues es una “capacidad para comprender diferentes tipologías discursivas en distintas situaciones” (Rodríguez, 2023, p. 93); el conflicto, siendo este “una oportunidad formativa en donde interactúan diferencias que al ser resueltas generan propuestas” (Fuentes et al., 2025, p. 2248), y el aprendizaje vivencial, en tanto que “es una estrategia significativa para la incorporación de saberes” (Vásquez, et al., 2025, p. 2).

Asimismo, se observó que la asistencia y permanencia fluctuante de los participantes fue un factor delimitante para llevar a cabo la práctica; este tipo de situaciones son una constante debido a las circunstancias propias de la movilidad humana. Por ello, se optó por hacer un rol rotativo de adolescentes guía, así como una recapitulación de lo abordado en la sesión anterior.

Ahora bien, para la etapa de confrontación y reconstrucción, se usaron los cuestionamientos: ¿Qué aspectos se deben mantener?, ¿qué aspectos se deben modificar?, ¿cómo puedo aplicar lo aprendido? Al respecto, se determinó que los elementos a mantener eran las estrategias de mediación señaladas, más los contenidos faltantes de la metodología Teatro del Oprimido y los aprendizajes ciudadanos correspondientes.

Tener monitores guía, así como hacer la recapitulación al inicio de cada sesión de trabajo, continuarían siendo acciones sustantivas para el laboratorio. Por otra parte, se modificó la logística de las sesiones, incorporando ejercicios anteriores mediante una bitácora de juego y, al final de cada sesión, se documentaba con dibujos lo tratado en el día. Es importante señalar que este último rubro era necesario pues, de acuerdo con la normativa vigente para salvaguarda de los menores de edad, estaba prohibida la documentación fotográfica y de video.

Una vez delimitados los aspectos de análisis, se planificó el segundo momento de intervención, con base en las fases restantes de teatro y aprendizajes ciudadanos, y en los elementos de análisis emanados por la primera fase de investigación-acción.

Sesiones 11, 12, 13 y 14

En cuanto a las sesiones de trabajo 11 a 14, se abordaron los contenidos de la etapa cuatro del Teatro del Oprimido: teatro como discurso-teatro periodístico y teatro como discurso-teatro invisible, con el aprendizaje de inclusión, considerando el desarrollo de actitudes y valores como empatía, escucha activa, interrelación y ambientes socioafectivos de aprendizaje.

Al interior de las cuatro sesiones, se trabajó la denuncia social, por parte de los participantes, a manera de notas informativas en noticieros dramatizados con apoyo de objetos. Se considera que la experiencia planteada por el ejercicio escénico fue productiva para el aprendizaje de tolerancia, pues al interior de la práctica teatral, la construcción con teatro de objetos e invisible, representó un reto para los jóvenes, puesto que debían integrar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones referentes a una problemática en específico, para posteriormente usar los códigos de Teatro del Oprimido.

Por otra parte, algunas dificultades que se observaron fue el patrimonio cultural lingüístico de la población, pues para tal fecha, la población oscilaba entre 20 y 17 aprendientes, cuyas nacionalidades eran de Colombia, El Salvador, Costa Rica, Chile, y México (de los estados de Chiapas y Tabasco). Sin embargo, se utilizó la diversidad como fortaleza para complejizar las producciones escénicas.

Sesiones 15,16,17 y 18

Durante las sesiones 15 a 18, se trabajó la etapa cuatro, teatro como discurso-teatro fotovelocidad; teatro como discurso-quiebre de represión, y el aprendizaje ciudadano; y trabajo en equipo. Al respecto, se consolidaron de manera oportuna los mecanismos de trabajo teatral, al eliminar los componentes que se venían trabajando, para dar lugar a la representación escénica en un teatro de cámara, eso permitió, a su vez, que cada joven expresara los constructos ficticios mediante imágenes corporales.

En este sentido, se crearon equipos de trabajo rotativos, lo que generó interacción entre todos los miembros de manera aleatoria, eso propició un ambiente creativo y de aprendizaje democrático, de respeto y socioafectivo. La participación para interactuar como espectadores y ejecutantes fue dinámica, y se observó un nivel de participación elevado, así las interacciones grupales se fortalecieron.

Sesiones 19 y 20

Las últimas dos sesiones de trabajo, abordaron la etapa cuatro del Teatro del Oprimido: el teatro como discurso-teatro, mito con el aprendizaje, convivencia y participación. Se

realizó una producción que homologara las prácticas más significativas del laboratorio, dividiendo a los participantes en dos grandes grupos, para, finalmente, llevar a cabo un ejercicio de interpretación y presentación al público entre ellos mismos.

Durante la preparación para la puesta en escena, se observó que la participación activa de tipo asociativa era efectiva, también que el clima social era afable en el trabajo individual y colaborativo. Por su parte, en la presentación escénica los jóvenes tuvieron la oportunidad de expresar denuncias sociales; situación ventajosa, pues tal como lo plantea Boal (2009, cada participante “experimenta el dominio de su cuerpo para dejar de ser objeto y volverse sujeto protagonista” (p.58).

Imagen 4. Producciones de los participantes



Fuente: Ana Victoria Jiménez Contreras (2024).

Resultados

Como se mencionó al inicio del artículo, el objetivo de la experiencia educativa innovadora fue llevar a cabo un laboratorio lúdico de artes con adolescentes en situación de movilidad humana, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México; práctica basada en la metodología de la investigación-acción, sumando el Teatro del Oprimido como estrategia de mediación pedagógica, para desarrollar algunos aprendizajes de ciudadanía democrática. Con lo anterior, a su vez, se coadyuvó al fortalecimiento de relaciones interpersonales basadas en sororidad, respeto, tolerancia, cultura por la paz y la formación de vínculos afectivos.

En primer lugar, es importante señalar que la metodología teatral y los aprendizajes de ciudadanía relacionados se interseccionaron, de manera oportuna, en la planificación y en la práctica misma. Esto es una fortaleza de la experiencia, en tanto que el diseño permitió que las y los jóvenes se acercaran a los contenidos de manera orgánica y significativa.

Sumado a lo antes expuesto, el logro de aprendizajes ciudadanos se consolidó, lo mismo sucedió con lo determinado por la metodología de Teatro del Oprimido; sin embargo, en este último caso no sucedió de manera totalitaria, sino parcial. Además, los adolescentes no vivenciaron la totalidad del laboratorio, por tanto, el desarrollo y logro de aprendizajes solo puede expresarse mediante una experiencia cualificable mas no así cuantificable. El proceso y seguimiento de trabajo fue aleatorio y emergente; por lo que se realizaron ajustes razonables, como la intervención oportuna de participantes guía y repetición de contenido con memoria fotográfica.

Discusión y conclusiones

Ahora bien, es fundamental puntualizar que los menores de edad en situación de movilidad humana son un grupo social que requiere atención, más allá de las nacionalidades, debemos percibirles como ciudadanos globales y seres humanos en desarrollo que requieren del cuidado de adultos responsables, destacando que “tenemos una necesidad urgente de ampliar la concepción de la variable edad en relación con fenómeno migratorio” (Quiroga y García, 2023, p.2), puesto que sus derechos humanos, de infancia y adolescencia, se ponen en juego enfrentando múltiples situaciones adversas que condicionan su integridad.

En consonancia con esas ideas, es pertinente recordar que la separación de familias migratorias sitúa a los y las menores de edad en condiciones de vulnerabilidad en el terreno económico, de salubridad, alimentación, protección física y socioemocional, entre otros tantos aspectos. Tal situación requiere expresamente de adultos responsables que funjan como cuidadores de niños, niñas y adolescentes, proveyéndolos de redes de apoyo que sirvan

como puentes para dos situaciones, por un lado, como lugar de resguardo durante su estancia en el país al que llegan, y, por otro, en cuanto al retorno seguro a las naciones de origen.

Asimismo, los centros que albergan, de manera temporal, a la población en cuestión, requieren apoyo económico, logístico y social para atender a cada niño y joven, no solo en el terreno que cubre necesidades básicas, sino también para la integración e implementación de actividades educativas, artísticas y culturales que provean habilidades, herramientas y momentos que mitiguen el impacto socioemocional de esos niños y adolescentes, pues su formación aún pende del ecosistema de desarrollo que les ciñe, aunado, la responsabilidad formativa tiene un carácter ciudadano y de corresponsabilidad que rebasa límites fronterizos.

La movilidad humana en menores de edad debe ser un asunto de prioridad colectiva, un tema de interés social y un fenómeno atendido desde las políticas públicas mundiales, pasando por las nacionales y regionales con la finalidad de mitigar los estragos migratorios y facilitar un retorno seguro, afectivo y respetuoso.

Esta experiencia educativa-artística logró, de manera parcial, los objetivos planteados, derivado de las situaciones contextuales que se hilvanan en la movilidad humana que vivenció la población con la que se trabajó. Se considera que se constató el impacto positivo de la metodología de Teatro del Oprimido como estrategia para mediar con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En suma, la articulación de la investigación-acción con aprendizajes ciudadanos y los elementos teatrales funcionaron de manera pertinente, propiciaron una mejora en las relaciones interpersonales de los y las adolescentes, a partir del respeto, la tolerancia, sororidad y cultura de paz.

Ahora bien, la planeación diseñada en dos ciclos de intervención con los respectivos momentos de reflexión, más el replanteamiento correspondiente, favoreció el acercamiento orgánico para la adquisición de los contenidos; a su vez, los materiales y dinámicas integradas impulsaron la intervención activa de los y las participantes, y se generó una motivación e interés a lo largo del proceso.

Este trabajo invita a reconocer que los procesos educativos con poblaciones en situación de vulnerabilidad son necesarios y oportunos; sin embargo, se requiere que no sean comprendidos de manera lineal, en cascada y priorizando la medición estandarizada de resultados, más bien deben atenderse de forma horizontal, bajo la mirada de pedagogías abiertas, flexibles, dinámicas y extremadamente humanas, capaces de leer la incertidumbre, la transitoriedad y diversidad como condiciones inherentes del contexto en cuestión.

En cuanto a aprendizajes de ciudadanía, los momentos trabajados con base en la metodología teatral, habilitaron la palabra, el cuerpo y la voz para expresar intereses, problemas y gustos de los participantes, eso generó procesos de análisis reflexivo individual, introyección de la experiencia artística formativa, y la participación orgánica y la empatía como núcleos centrales.

Se concluye que el impacto cualitativo observado evidencia que incluso experiencias breves o fragmentadas, pueden sembrar reflexiones significativas en trayectorias de adolescentes en condiciones de vulnerabilidad. Finalmente, las prácticas en el laboratorio lúdico beneficiaron, en principio, a los menores de edad, sin embargo, también permearon en una servidora como mediadora de la experiencia, a los agentes sociales que se encontraron en el entorno, a la sociedad, de manera general, en la paulatina restauración de un segmento poblacional, y en la validación de la participación adolescente sin límites fronterizos, repensando las formas de integración disciplinar para el bienestar social. **SC**

Agradecimientos

Se agradece a la Secretaría de Cultura, a través de la Coordinación Nacional de Desarrollo Infantil (CNDCI), en vinculación con la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), y el acompañamiento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y a Alas y Raíces México, por hacer posible el laboratorio lúdico La casa de los espejos.

Referencias

- Ayala, H., y Córdoba, J. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para la mediación y la solución de conflictos escolares*. Los Libertadores Fundación Universitaria. <http://hdl.handle.net/11371/435>
- Barba Casillas, B. (2007). Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(4) 51-69. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.4.003>
- Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido*. Editorial Patria S.A. de C.V.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Madrid. Graó.

- Centro de Investigaciones Investigación y Servicios Educativos. (2020). *¿Cómo se hace un cuadro de doble entrada?* CISE.
- Chance, P. (1984). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- Espinoza, A. (2019). *Análisis de los aprendizajes de ciudadanía en niños y niñas: creación y validación de un instrumento*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana] <https://www.uv.mx/mie/files/2020/02/Analisis-de-los-aprendizajes-para-la-ciudadania-en-ninos-y-ninas-creacion-y-validacion-de-un-instrumento.pdf>
- Fuentes, C; Verdezoto, V; Guillén, E; Cedeño, M., y Campoverde, M. (2025). El conflicto como oportunidad formativa: una reflexión crítica sobre su gestión en el sistema educativo. *Red de Investigadores Latinoamericanos LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6VI (5), pp.2245-2257. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4735>
- Garrido de la Calleja, C., y Romero León, D. (2025, 26 de enero). “DÉJÁ VU” 2025 el año migratorio: ¿vivido, soñado, deseado, reclamado o impostergable? Veracruz: Tierra de Migrantes. *La Jornada Veracruz*, 4(1). <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/32765/Suplemento-VeracruzTierraDeMigrantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Gobierno de México. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Resultados_generales
- Kemmis, S. (1998). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Marshall, T. H., y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Pedró, F. (2003). *¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica*. Instituto de la juventud.

- Quiroga, V., y García Giráldez, T. (2023). La atención a adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as como sujetos de derechos: un camino hacia la soberanía y ciudadanía. *Migraciones*, 2(57), 1-6. <https://doi.org/10.14422/mig.2023.011>
- Rodríguez, J. (2023). Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 93-101. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.555>
- Smyth, J. (1987). *Rationale for Teacher 's Critical pedagogy*. Deaking University Press.
- Vásquez Montoya, T; Gonzales Cortez, E., y Jolay Benites, J. (2025). El aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades sociales en la educación: una revisión sistemática de los últimos cinco años. *Revista INVECOM*, 6(1),1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15624085>