

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ



BUSCANDO EL SENTIDO DE VIDA
PROGRAMA EMMA
(Educación al Menores con Maduración Asistida)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Juan Ignacio Camargo Nassar

Rector

Daniel Constandse Cortez

Secretario General

Santos Alonso Morales Muñoz

Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Jesús Meza Vega

Director General de Comunicación Universitaria

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

JÓVENES

BUSCANDO EL SENTIDO DE VIDA

PROGRAMA EMMA

(Educación a Menores con Maduración Asistida)

Gustavo De la Rosa Hickerson y Oscar Armando Esparza Del Villar

Primera edición: 2023

D.R. © Gustavo De la Rosa Hickerson y Oscar Armando Esparza Del Villar

© Silvia Leticia Aguirre Lomelí (prólogo)

© 2023 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,

Plutarco Elías Calles #1210,

Fovissste Chamizal C.P. 32310

Ciudad Juárez, Chihuahua, México

Tel : +52 (656) 688 2100 al 09



Disponible en:

<http://elibros.uacj.mx>

ISBN: 978-607-520-455-0

Rosa Hickerson, Gustavo De la
Jóvenes buscando el sentido de vida: Programa EMMA (Educación a Menores con Maduración Asistida) /
Gustavo De la Rosa Hickerson y Oscar Armando Esparza Del Villar.- Primera edición --Ciudad Juárez, Chi-
huahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2023.

230 páginas; 22 centímetros.

ISBN digital: 978-607-520-455-0

<http://elibros.uacj.mx>

Contenido: Introducción.— Capítulo 1. Juventudes en situación de vulnerabilidad en Ciudad Juárez, Chihuahua. — Capítulo 2. Investigaciones pre-
vias al desarrollo de EMMA. — Capítulo 3. Historia general del programa EMMA. — Capítulo 4. Estructura del programa EMMA y la metodología
del análisis. — Capítulo 5. Formación educativa del programa EMMA. — Capítulo 6. Formación en derechos humanos del programa EMMA. Educar
en derechos humanos. Programa de Derechos Humanos de EMMA. — Capítulo 7. Asistencia para el proceso de maduración psicológica dentro
de EMMA. Intervenciones psicológicas en adolescentes. — Capítulo 8. Acompañamiento personal a la hora de los alimentos. Área de alimentos
en EMMA. — Capítulo 9. Evaluación del programa EMMA. Programa EMMA. Estudiantes del programa. Personal de EMMA. Patrocinadores de
EMMA. Retos, dificultades y áreas de oportunidad. — Capítulo 10. Historias de éxito de graduadas y graduados de EMMA. — Capítulo 11. Campa-
mentos de verano de derechos humanos: CampAnapra. — Capítulo 12. Programa de seguimiento a egresados y egresadas. — Capítulo 13. Proyecto
de preparatoria EMMA. Conclusión: Réplica del programa EMMA en tiempos de COVID-19. — Referencias.

1. Jóvenes – Vulnerabilidad – Ciudad Juárez, Chihuahua, México
2. Programa de Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) – Ciudad Juárez, Chihuahua, México – Estudio de casos
3. Jóvenes – Programa Educativo – Ciudad Juárez, Chihuahua, México
4. Jóvenes – Programa Psicosocial – Ciudad Juárez, Chihuahua, México
5. Jóvenes – Programa de Derechos Humanos – Ciudad Juárez, Chihuahua, México
6. Jóvenes – Programa de Acompañamiento Personal – Ciudad Juárez, Chihuahua, México

LC - LC145.M4 R67 2023

La edición, el diseño y la producción editorial de este documento estuvieron a cargo de la Dirección General de Comunicación Universitaria, a través de la Subdirección de Editorial y Publicaciones.

Coordinación editorial: Mayola Renova González

Diseño de cubierta y diagramación: Karla María Rascón

Corrección: Diandra Carolina Ordaz Pereyra

Prólogo

Silvia Leticia Aguirre Lomelí7

Introducción13

Capítulo 1

Juventudes en situación de vulnerabilidad en Ciudad Juárez, Chihuahua.....17

Capítulo 2

Investigaciones previas al desarrollo de EMMA 37

Capítulo 3

Historia general del programa EMMA 45

Capítulo 4

Estructura del programa EMMA y metodología del análisis.....55

Capítulo 5

Formación educativa del programa EMMA 67

Capítulo 6

Formación en derechos humanos del programa EMMA 89

Capítulo 7

Asistencia para el proceso de maduración psicológica dentro de EMMA 111

Capítulo 8

Acompañamiento personal
a la hora de los alimentos131

Capítulo 9

Evaluación del programa
EMMA 147

Capítulo 10

Historias de éxito de graduadas
y graduados de EMMA..... 179

Capítulo 11

Campamentos de verano de
derechos humanos:
CampAnapra195

Capítulo 12

Programa de seguimiento a
egresadas y egresados.....205

Capítulo 13

Proyecto de preparatoria
EMMA211

**Conclusión: Réplica
del programa EMMA en
tiempos de COVID-19**215

Referencias..... 219

PRÓLOGO

En 2018 tuve la oportunidad de estar en un evento de la inauguración de una escuela, fue en una zona de atención prioritaria en Ciudad Juárez, en el rumbo de Anapra. Veía a jóvenes con rostros pálidos, algunos perdidos, sin embargo, aguantaron ahí más de la hora que duró el discurso de inicio de la escuela.

Me refiero al primer encuentro, cuando tuve conciencia del modelo Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA). Vi los rostros de los muchachos cuando llegaron y cómo se transformaron al final, hubo historias que de verdad tocaron mi corazón. Fue precisamente lo que resultó más significativo, los rostros de los muchachos y sus historias de vida. Eran muchachos que no estudiaban, que no trabajaban, que vivían en zonas vulnerables. Contrario a lo que se cree, que la familia es el principal factor de protección para el desarrollo de una persona, para muchos de ellos no lo era. Además, se suma que en esa zona, donde conocí la primera escuela de EMMA, está la delincuencia organizada muy activa, hay áreas de venta de drogas y de narcotráfico. Por lo tanto, los jóvenes están siendo bombardeados para sumarse a estos grupos o para caer en el abismo de las drogas. Justamente el no contar con una familia sólida, con una red de apoyo, con una escuela

donde ellos se puedan sostenerse para hacerle frente a todas estas tentaciones y adversidades, los vuelve todavía más vulnerables.

Por esa pobreza económica y miseria emocional, les resulta muy difícil ir a la escuela. Escuché algunas historias de los muchachos, por ejemplo, uno señalaba: “Yo no entré a la secundaria porque no se me pegaba nada, porque no tenía capacidad para retener nada, y, pues, por burro me salí, porque me corrieron”. Otro participante decía: “Nosotros en la casa no teníamos ni para comer y no había dinero para [que] yo tuviera los libros y el uniforme, y pudiera ir a la secundaria que quedaba cerca, ni para pagar el donativo que piden a los padres de familia”.

Otros más debían trabajar porque, a causa de las pérdidas tan violentas que hay en Ciudad Juárez, ellos tenían que enfrentar una situación económica precaria cuando eran los hermanos mayores —o incluso aunque no fueran los mayores— junto con su madre. Lo normal era que al perder a su padre o hermano mayor comenzaran a trabajar en lo que sea y como fuera, por ejemplo, de cargadores.

Esas son áreas donde existe mucho déficit, hay muchísima violencia que aparece en las estadísticas de la Secretaría de Seguridad Pública Municipal constantemente. Es decir, hay muertos, hay encuentros, hay guerra de pandilla, hay asaltos en Riberas del Bravo, el Kilómetro 20, el barrio de Anapra, en Tierra Nueva, en la Felipe Ángeles. Entonces EMMA se establece en estas zonas de atención prioritaria.

En el Centro Familiar para la Integración y el Crecimiento, A. C. (CFIC) desde hace tres años estamos trabajando con un modelo EMMA. El modelo consiste en cuatro personas que acompañan a los muchachos y en un espacio donde se forma una pequeña comunidad ellos desarrollan la pertenencia y empiezan a recuperar su identidad, es decir, se dan cuenta de que sí son valiosos, a pesar de todo lo que han vivido y por todo lo que han pasado.

Lo maravilloso es que como ellos están en la etapa de la búsqueda de pertenencia e identidad, EMMA les ofrece estos dos pilares. Si no tienen una familia que los apoye, por diferentes circunstancias, ahí encuentran una escuela con una cocinera amiga, una persona que prepara el desayuno y el lonche, que los consciente y escucha. También cuentan con un psicólogo que los acompaña durante el proceso en todo el año y maestros que les enseñan derechos humanos y

los preparan para presentar en un año alrededor de ocho exámenes para aprobar la secundaria con la intención de que en su mirada pueda haber un nuevo horizonte que quizá antes no contemplaban.

El personaje de la cocinera amiga, aunque tiene que hacer un menú nutricional, de vez en cuando los consiente con pizza y soda; el comedor se llena de olor a hogar, los muchachos llegan y huele a comida. Si es invierno huele a chocolatito caliente —el café no les gusta mucho— o a atole, huele a guisadito, a frijoles, a carnita. Se comen sus burritos y almuerzan así. A eso de las 12:30 h, la sopita, huele a guisado de verduras, huele a tortillas o pan caliente, y agua fresca.

Otro personaje es el psicólogo o la psicóloga, quien debe estar entrenado para acompañar a adolescentes. Se requiere paciencia con ellos porque luego llegan con el tabú de que “yo no voy al psicólogo porque no estoy loco”. Sin embargo, cuando empiezan a ir, como están en esto de la pertenencia, se contagia; ven que quien está yendo a la terapia habla diferente y se siente más “chido”, más a gusto, entonces comienzan a ir todos, a interesarse por el proceso terapéutico, ya depende del terapeuta si se involucra a la mamá, la abuelita, el hermano, de acuerdo con el diagnóstico que dicte el profesionista. Además, se hacen eventos deportivos, culturales, los llevan a museos, les enseñan lo que es la pintura, lo que es el arte, la música, lo que a ellos les gusta.

Al ir avanzando en este proceso, su piel cambia. Al inicio están como en los programas famosos de zombis, con un color amarillento, a veces verde, y en la medida que progresan se les puede ver rosaditos, con un brillo en los ojos, ya no con la mirada perdida, contentos, pegándose unos a otros a manera de juego porque ya se sienten como hermanos. Ya son miembros de una comunidad, ya no están solos. Todo eso vi en su transformación.

Los frutos del proyecto se pueden observar. Desde hace diez años, por ejemplo, hay un diputado suplente que salió de EMMA. Una de las cocineras de uno de los centros donde yo trabajaba era madre de una chica que salió de EMMA, quien actualmente tiene una licenciatura. Es decir, la chica fue parte de este proyecto y ahora su mamá es una de las cocineras. Dos muchachos más, Omar y José Luis, salieron de EMMA y ahora uno es maestro de un Centro de Educación Extraescolar (Cedex), el otro coordina varios centros EMMA; uno está terminando la carrera de Trabajo Social, el otro de leyes. Entonces, los mismos jóvenes que salen de EMMA se convierten en facilitadores del proyecto. Otra

joven, Yamileth, terminó la preparatoria, está casada y tiene niños: recuperó su calidad de vida.

En particular, el caso de Omar me conmueve muchísimo. Fue primero su hermana quien asistió al programa, ella lo llevó a él y él, a su vez, animó a otra hermana y, por último, a una sobrina. O sea, empezó yendo una persona, pero los cuatro andaban igual, sin estudiar y sin trabajar; al final terminaron acudiendo todos.

EMMA les ofrece un lugar seguro de desarrollo. Ellos traen de la primaria la idea de que son burros, así como golpes físicos y emocionales en su vida, pero aquí no hay golpes, aquí hay aceptación incondicional, se está aquí para que el muchacho pueda estudiar y llegar hasta donde él quiera, no está solo.

Se les ofrece una doble o triple oportunidad de una nueva vida a través del estudio, al igual que a su familia de tener un nuevo miembro, pues llegan papás desesperados diciendo que ya no aguantan a sus hijos y que allí los van a dejar a ver si ahí sí quieren estudiar, dicen que andan en la calle de vagos o haciendo esto y lo otro.

También se ofrece a la familia, instructores y guías la oportunidad de desarrollar de una manera sana eso que traen interno, el deseo de servir a otros, de darle sentido a la vida. Creo que de muchas maneras ofrece mucho más sentido de vida a toda esa red que participa.

Cuando conocí el modelo, su bondad, no podía creer que no se recibieran recursos para llevarlo a cabo. De manera personal, aplicamos, tratamos con algunas fundaciones y no otorgaban el recurso, yo decía: “¿Por qué si es tan noble el modelo, la fundación no confía en él?, ¿por qué?” El Lic. De la Rosa me invitó a participar hace aproximadamente tres años, con dos sedes. Obtuvimos recursos de Desarrollo Social del estado de Chihuahua, pero nos costó mucho trabajo. Las fundaciones de empresarios no creían en el proyecto. Le dije al Lic De la Rosa: “Yo voy a entrar a su proyecto, yo ya vi a los muchachos, cómo llegaron y cómo terminaron, me parece urgente y necesario en Ciudad Juárez. Pero con una condición, que el modelo se sistematice”. Por eso acudí al Dr. Oscar Esparza, a quien le expliqué que valía la pena que conociera el programa y me ayudara. “Necesita tener un libro para que le crean las fundaciones y de esta manera le ofrezcan recursos para que se siga rescatando a los jóvenes en estas circunstancias y se les dé una nueva oportunidad de vida”, señaló. Y es así como comenzó el proyecto en

el que el Dr. Esparza debe tener alrededor de dos años trabajando. Así también nació la idea de que fuera a través de la UACJ, donde el Lic. De la Rosa es maestro de Ciencias Sociales y el Dr. Esparza es profesor-investigador.

Recomiendo la lectura del libro porque creo que nos va a hacer más humanos, la persona que lo lea será más consciente de lo que significa servir al otro de una manera tan sencilla, tan fresca. Es muy relevante y valioso este programa en México, pues imparte identidad y pertenencia, se forma un red, y sobre todo saca a los muchachos de un camino de muerte para llevarlos a un camino de vida; les ofrece la oportunidad de reconocerse unos a otros como seres valiosos que merecen atención, cuidado, amistad, la posibilidad de crecer, si así lo deciden, en la preparatoria y luego en la universidad; que merecen un trabajo estable si desean irse a la empresa maquiladora o a una carrera técnica en carpintería, mecánica, etcétera.

Hasta ahora ningún chico que haya entrado al programa lo ha abandonado. Se han cambiado de ciudad, han tenido ese tipo de cambios, pero no han dejado la escuela. Un joven se fue porque regresó con su familia a Torreón, otros porque murió su papá, su mamá o su abuelita por COVID-19, y otro más porque cambió de colonia y las escuelas EMMA le quedaban muy lejos.

Podemos impulsar a estos muchachos para que se sigan desarrollando, pero, debido a las circunstancias en las que viven, necesitan oportunidades. ¡Se las merecen!

Silvia Leticia Aguirre Lomelí

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe el proyecto y las experiencias exitosas obtenidas dentro del programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) en una de las zonas más vulnerables de Ciudad Juárez. El objetivo de este programa es proporcionar el título de educación secundaria a jóvenes que han dejado la escuela, además de ofrecerles una formación personal con herramientas que les ayuden a salir adelante en sus vidas y así evitar que se involucren con pandillas o que terminen en trabajos de paga baja por la falta de estudios. El programa comenzó en una sola sede y actualmente cuenta con diez debido al éxito logrado en cambiar las vidas de las personas que han sido parte de él. En este libro se explica su estructura y también varios casos de éxito en donde participantes reportan que si no hubiera sido por este programa es muy probable que estuvieran realizando actividades criminales. Estudiantes que han pasado por EMMA han terminado no solo la secundaria, también la preparatoria y carreras técnicas e inclusive universitarias.

El programa EMMA surgió del interés de varias personas por ayudar a adolescentes que habían desertado de la escuela, se buscó siempre brindarles una oportunidad, pues la falta de recursos económicos, sociales y personales les

impedían continuar con su educación. Muchas de estas personas, si no hubieran formado parte de este programa, es muy probable que no hubieran obtenido su título de secundaria o uno más avanzado. El inicio de EMMA, en 2011, se dio con el objetivo de ayudar a jóvenes, no se pensó en ese entonces en evaluar o sistematizar su proceso. Cada año desde su inicio, un grupo de estudiantes se gradúa y año tras año se ve su avance; este proyecto ha funcionado, pero hasta el momento no hay un documento en donde se encuentre plasmada su historia y experiencia. Es por esta razón que el presente libro se dedica a comunicar la información antes mencionada, aquí el lector podrá encontrar los elementos más esenciales de lo que es y lo que se ha hecho en EMMA.

El primer capítulo, “Juventudes en situación de vulnerabilidad en Ciudad Juárez, Chihuahua”, analiza la condición de jóvenes, incluyendo a adolescentes, en la ciudad. Aquí se describe la problemática en la que se encuentra la juventud juarense, la cual se caracteriza por pobreza, falta de oportunidades, violencia, entre otras cosas. Es necesario definir esta situación juvenil complicada para poder entender las oportunidades que se brindan a través del programa.

En el segundo capítulo, “Investigaciones previas al desarrollo de EMMA”, expone los estudios realizados en el Centro de Readaptación Social (Cereso) para analizar las características y los perfiles de quienes se encuentran ahí cumpliendo sentencias. Mediante estos estudios se esperaba encontrar información que ayudara a desarrollar un programa para prevenir una vida delictiva. En este análisis, uno de los principales hallazgos fue que un gran porcentaje de personas entrevistadas no habían concluido sus estudios de secundaria. Este y otros datos se tomaron en cuenta para elaborar el programa EMMA y así poder ofrecer oportunidades a jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

El tercer capítulo, “Historia general del programa EMMA”, describe el propósito de su creación —evitar que jóvenes entren a las pandillas—, su primer diseño, sus inicios y distintas áreas. Aquí también se detalla el financiamiento del programa, su progreso a través de los años, su desarrollo como plan de secundaria alternativo y el proyecto de la preparatoria EMMA.

El cuarto capítulo, “Estructura del programa EMMA y la metodología del análisis”, indica sus objetivos y las cuatro áreas de formación y acompañamiento que incluyen los programas educativo, psicosocial, de derechos humanos y acompañamiento personal a la hora de los alimentos. Se explican otras áreas

nuevas, horarios, etapas y el proceso administrativo. Por último, esta sección especifica la metodología del análisis que se hace del programa.

El quinto capítulo, “Formación educativa del programa EMMA”, incluye algunos proyectos que tienen como objetivo ayudar a adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, seguido por la descripción del programa educativo que se enseña en EMMA. Se expone la organización de esta área, los contenidos educativos, el proceso del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (Ichea) para titular a estudiantes, los materiales, las evaluaciones, la dinámica diaria, los objetivos, la importancia y los logros.

El sexto capítulo resalta la importancia de educar en derechos humanos, además de algunos programas con estas características para niños, niñas y jóvenes en otras ciudades y países. Este capítulo explica el programa de derechos humanos que se sigue en EMMA, sus contenidos, proceso, materiales, evaluaciones, dinámica diaria, objetivos, importancia y logros.

El séptimo capítulo, “Asistencia para el proceso de maduración psicológica dentro de EMMA”, precisa el acompañamiento que se da a estudiantes por parte de profesionales en psicología. Este capítulo comienza con la descripción de varios programas de acompañamiento psicológico y el éxito que han tenido en adolescentes. Aquí también se presenta el objetivo de esta área, la organización y los contenidos de los temas, las intervenciones individuales, grupales y comunitarias, los materiales, la importancia y los logros.

El octavo capítulo, “Acompañamiento personal a la hora de los alimentos”, analiza una de las últimas áreas en ser incorporadas a EMMA, la cual ha dado muy buenos resultados. La figura de la cocinera se convierte en una confidente y figura materna para el estudiantado, y esto ayuda en su proceso de acompañamiento y formación. Al comienzo de este capítulo se habla de la necesidad de la buena alimentación, además de las consecuencias positivas. Después se precisan los objetivos de esta área dentro de EMMA, el proceso de la preparación, los materiales, la dinámica diaria, la importancia y los logros.

El noveno capítulo, “Evaluación del programa EMMA” revisa el trabajo realizado. Gran parte del análisis se lleva a cabo por medio de entrevistas a estudiantes, personal y bienhechores. El interés de quienes organizan el trabajo en EMMA siempre ha sido ayudar a las personas y no evaluar si su trabajo ha sido efectivo, ya que gracias a las relaciones personales desarrolladas con la gente

que ha pertenecido a los grupos se sabe que la gran mayoría ha sido beneficiada de distintas formas. Este proyecto no tuvo la oportunidad de aplicar mediciones cuantitativas para así comparar las diferencias entre el antes y después del programa, con un diseño cuasiexperimental sin grupo control (Shadish et al., 2002), por lo cual se procedió a realizar entrevistas para registrar las experiencias y de manera cuantitativa solo se ofrece el número de personas en cada generación y hasta qué nivel de estudios han alcanzado. En el décimo capítulo se incluyen cinco historias de éxito de personas que pasaron por el programa y lograron cambiar de manera radical, terminar carreras universitarias y darle un sentido mayor a sus vidas.

El undécimo capítulo narra la experiencia de los campamentos de verano que se realizan anualmente con la temática de derechos humanos. CampAnapra surgió como un proyecto especial realizado por estudiantes de EMMA, es un evento que ha sido muy concurrido por adolescentes de la zona donde se lleva a cabo. Aquí se describen el origen, las temáticas, las actividades, los logros y los éxitos.

El duodécimo capítulo, “Programa de seguimiento a egresadas y egresados”, explica las oportunidades que obtienen las personas egresadas del programa que están interesadas en seguir estudiando. Existe un esfuerzo por conseguir becas académicas para pagar colegiaturas, material, libros, transporte, entre otros rubros. Es así como varios estudiantes han podido terminar la preparatoria, carreras técnicas o carreras universitarias.

El décimo tercer capítulo detalla la propuesta de iniciar un programa similar a EMMA en donde se ofrecerán estudios de preparatoria. Aquí se define el proceso, los contenidos y el tipo de acompañamiento que se llevará con los estudiantes.

En “Conclusión: Réplica del programa EMMA en tiempos de COVID-19” se informa sobre la ampliación del proyecto en las nuevas sedes, además de los cambios que se tuvieron que hacer como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

JUVENTUDES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA

Es conveniente comenzar con la descripción de las juventudes y el ambiente en el que se encuentran en Ciudad Juárez para entender la importancia y la necesidad de programas educativos como Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA). Este capítulo contiene la definición de juventud, las edades que abarca y un panorama general que describe más a detalle la problemática juvenil en una ciudad que ha sido afectada por la violencia y crisis económicas, entre otros factores. Es en zonas vulnerables donde la problemática es más fuerte y niega a varios jóvenes la posibilidad de terminar sus estudios. Es precisamente ahí donde EMMA se encuentra presente dotando a estudiantes de oportunidades y acompañamiento en sus procesos de maduración.

Las juventudes

Como parte de los propios procesos de los ciclos de vida se encuentra la etapa de la juventud, la cual es comúnmente definida acorde a distintos rangos de edad. Por ejemplo, para el Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (2019), una persona joven es aquella que se encuentra entre los 12 y 29 años, y pasa por momentos para transitar a la adultez. Nótese que este rango de edad es amplio y abarca incluso la adolescencia. Asimismo, cabe señalar que los sujetos somos diversos y si bien hay características comunes en las distintas etapas de vida, también existe heterogeneidad en ellas, por lo cual, al abordar la juventud resulta necesario aproximarse en términos plurales, es decir, hablar de las juventudes (Villa, 2011; Margulis y Urresti, 2008).

La categoría social de juventud va más allá de un aspecto biológico y un periodo etario, ya que sus significaciones se relacionan con los momentos histórico-sociales, los contextos, las culturas, las autopercepciones y los imaginarios colectivos (Villa, 2011). Para esto, Brito (1996, citado en Villa, 2011) señala que “la juventud alude a una condición social con cualidades específicas que se manifiestan, de diferentes maneras, según la época histórica y la sociedad específicamente analizada en cada época” (p. 149). En esta misma línea, Margulis (2008) menciona que no hay una única manera de ser joven, “la juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven” (p. 11).

No existe un fenómeno de la juventud de corte universal, y si se trae a colación la interseccionalidad puede observarse que categorías como la edad, el género, la raza, la religión, la clase social, la condición migratoria, la pertenencia a un grupo étnico, las capacidades diversas, entre otras, permiten visualizar diferentes maneras de vivir las juventudes (La Barbera, 2016; Villa, 2011; Margulis, 2008). Por ejemplo, no es lo mismo ser una mujer joven indígena en situación de pobreza que un hombre joven estadounidense de clase alta. Es aquí donde entra la reflexión crítica en torno a esta temática; para ello resulta necesario pensar en las condiciones de vida de los jóvenes —acercarse a sus realidades— puesto que pueden constituir un grupo que es vulnerado en sus derechos y que puede atravesar por distintos panoramas (Rodríguez-Vignoli, 2001). En esta sección es necesario explicar por qué en el nombre del proyecto se usa el término “menores”.

Este nombre se escogió desde 2011, fecha de creación del programa, y se usó para formar las siglas de EMMA, sin embargo, está enfocado a juventudes, como se definió anteriormente, ya que las edades de los participantes oscilan entre los 12 y 17 años. El término “menor de edad” se sustituye por niñas, niños y adolescentes (González, 2011) o, en este caso, también juventudes, por el rango de edad incluido en el programa.

Situación de las juventudes a nivel nacional en México

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2015a) señala que en los Estados Unidos Mexicanos hay una población total de 119 938 473 personas, 17.6 % son mujeres y 17.4 % hombres entre 10 y 29 años; la mediana en cuanto a la edad poblacional es de 27 años; el grado promedio de escolaridad de los grupos de 15 años y más es de 9.2 años y existe un 53.5 % de personas de 15 años y más con escolaridad básica.

En cuanto al aspecto educacional, en la Constitución de 1917, México reconoció el derecho de todas las personas a recibir educación y estableció una enseñanza libre, laica y gratuita. Aunado a esto, se declaró la obligatoriedad de los niveles básico y medio superior (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2018). Pero es importante preguntarse, ¿realmente las personas gozan de este derecho? Los datos que se han revisado señalan que esto dista bastante de la realidad, por lo cual hay que analizar la situación y reconsiderarla en el ámbito político, ya que la educación, acorde con Sen (2000) y Freire (2007), es crucial para fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo humano, al igual que tiene efectos sinérgicos en otras áreas del bienestar humano.

La educación es un derecho fundamental y esencial para el ejercicio de otros derechos humanos, pues tiene un efecto directo en el acceso al derecho al trabajo, además una mejor educación genera conocimientos y hábitos necesarios para mejorar las elecciones personales que repercuten positivamente en la convivencia social (Coneval, 2018, p. 81).

Para jóvenes en situación de pobreza, el derecho a la educación es una mera fantasía; se les dificulta costear los estudios debido a que se deben pagar

cuotas, productos, transporte o Internet para realizar tareas escolares; a esto se suma la cuestión de bajos ingresos familiares: no es posible hablar de una educación universal. Este panorama de desigualdad e injusticia acarrea otras problemáticas, donde se suele culpar a los sujetos de no esforzarse lo suficiente y de relacionarse con actos delictivos. En esta discusión se ignoran los determinantes sociales que conllevan los fenómenos que acaecen en la sociedad, donde hay personas víctimas de un sistema injusto que los tiene en el olvido y los cosifica (Chaparro, 2019).

De acuerdo con el Coneval (2018), la condición económica es un factor determinante en el acceso a los derechos, por lo tanto, cuando esta es de desventaja la supuesta gratuidad de la educación pública y obligatoria no es suficiente; por ello, es indispensable trabajar el tema de las pobreza y garantizar los derechos a la educación y a la vida digna. En esta misma línea, según datos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (2016, citada en Coneval, 2018), en México “se identificaron poco más de 1 millón de personas entre 3 y 17 años que viven en hogares con ingresos por debajo de la línea de bienestar mínimo (LBM) y no asistían a la educación básica” (p. 84). Asimismo, la Encuesta Nacional de Hogares (ENH, 2015, citada en Coneval, 2018) “identificó a casi 700 mil niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela por motivos económicos, de los cuales 490 mil son adolescentes de 15 a 17 años” (p. 85).

Referente a los programas nacionales de becas, en estos se identifica la falta de recursos económicos como el impedimento principal para que la niñez y las juventudes mexicanas puedan acceder a la educación básica, media superior y superior; de tal suerte que los apoyos económicos son necesarios, pero no suficientes, para la permanencia de las personas en las instituciones educativas. La problemática de las pobreza no se reduce a los montos de dinero, sino que es mucho más profunda y atraviesa la cotidianidad de los sujetos en todos los niveles (Chaparro, 2019; Coneval, 2018).

Según datos del Coneval (2018), en México en el año 2016, “las personas de 12 a 29 años representan 30.6 por ciento del total de la población nacional, lo que equivale a 37.5 millones de personas. De éstas, 44.3 por ciento se encontraba en pobreza” (p. 184). Aunado a esto, 50.6 % de la población joven tiene un ingreso inferior a la línea de bienestar, por lo cual, los ingresos mensuales obtenidos no les alcanzan para cubrir una canasta alimentaria ni bienes o servicios básicos.

En México, en el año 2017 la población económicamente activa ascendió a 54.7 millones de personas, de las cuales 30 % son jóvenes entre 15 y 29 años. De esta última cifra, 62.9 % son hombres y el resto mujeres. Con respecto a la población no económicamente activa joven, esta se conforma en su mayoría por mujeres (65.9 %), de las cuales 51.1 % reportaron dedicarse a quehaceres del hogar; a diferencia de los hombres donde un 83.1 % reportó dedicarse a estudiar. Estas cifras son alarmantes puesto que reflejan que persisten los roles de género basados en ideologías machistas y patriarcales, donde la mujer sigue siendo la encargada y cuidadora de los hogares, carece de oportunidades de realizarse profesionalmente y realiza trabajo no pagado (Coneval, 2018); por ello, vuelve a enfatizarse la importancia de construir políticas con perspectiva de género (Chaparro, 2020).

Sobre el nivel salarial de la población joven económicamente activa en empleos formales, puede decirse que el 52.3 % percibe entre uno y tres salarios mínimos, lo cual equivale a ingresos mensuales entre 2220 y 6661 pesos (Coneval, 2018). Asimismo, se recalca que el salario mínimo “constituye el salario de entrada de los más jóvenes” (Marinakakis, 2007, citado en Coneval, 2018), eso sin contar que la realidad general es que las personas jóvenes trabajan en empleos no formales o no cuentan con un trabajo, lo cual afecta su capacidad de acudir a estudiar, cubrir sus necesidades, incluso su acceso a la salud y, en un futuro, a las pensiones, ya que estas se desprenden del ahorro individual acumulado a lo largo de las semanas cotizadas en empleos formales.

Situación estatal y municipal: el caso de Chihuahua y Juárez

Puede decirse que el estado de Chihuahua presenta un alto porcentaje de jóvenes, este grupo ocupa un 26 % del total de la población (1.3 millones entre los 12 y 29 años) y experimenta distintas realidades, lo cual reafirma la importancia de adoptar la perspectiva de las juventudes y los derechos humanos (Instituto Chihuahuense de la Juventud [Ichijuv], 2017). Según el Inegi (2019) y el Ichijuv (2017), una de las principales problemáticas que atraviesan jóvenes chihuahuenses es la deserción escolar por falta de oportunidades educativas desencadenadas a raíz de situaciones de pobreza y de la no garantía al derecho a la educación.

El promedio de la escolaridad de las personas jóvenes de 15 años y más es de 9.4 años, lo cual equivale a la educación básica, en específico, la secundaria. A su vez, el estado tuvo una tasa de abandono escolar de la educación media superior de 14.7 % en el periodo escolar 2018-2019.

Asimismo, Juárez es el municipio de Chihuahua con el mayor número de población, 1 391 180 personas (Inegi, 2015b), 35.7 % de las cuales tiene entre 10 y 29 años (Inegi, 2015c). En dicho municipio se encuentra la localidad de Ciudad Juárez, zona fronteriza y cabecera municipal que colinda con los Estados Unidos de América (estados de Texas y Nuevo México). El grado promedio de la escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.7 años, lo cual corresponde a la secundaria terminada (Inegi, 2015b); de igual modo, existe una tasa de deserción escolar en el nivel básico de 5.5 % y en el nivel medio superior de 18.7 % (Plan Estratégico de Juárez, 2019a).

Se insiste en la importancia de la educación, antes que nada, para forjar la crítica de las realidades sociales y como componente fundamental para la mejora de situaciones de vida. La educación significativa permite que los sujetos fortalezcan capacidades y conocimientos, y los compartan en colectividad para un mejor desarrollo de estos. En este sentido, se encontró evidencia de que existe una relación fuerte entre las variables educativas y la pobreza en Juárez. Es decir, a medida que aumenta el porcentaje de población con rezagos educativos, el de pobreza tiende a ser mayor (Plan Estratégico de Juárez, 2019b, p. 24).

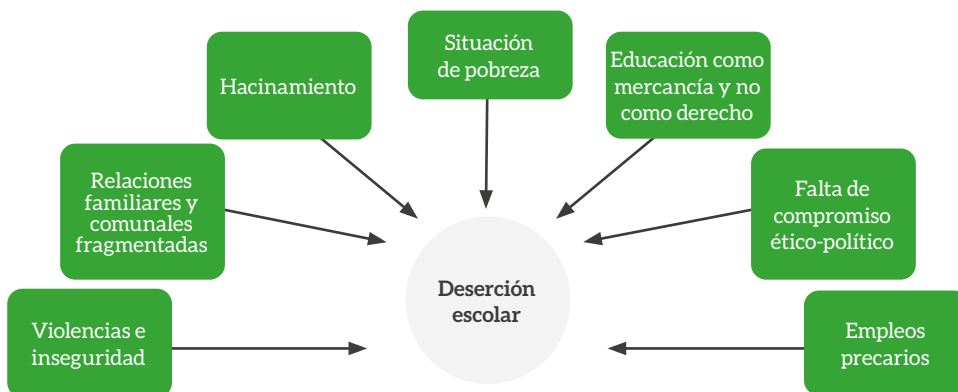
Referente a la percepción de indicadores de calidad en Ciudad Juárez, Plan Estratégico de Juárez, A. C. (2019a), en una encuesta que aplicó a la población en una escala ascendente del 0 al 10, abordó el tema de la satisfacción en la calidad educativa; se obtuvo una calificación promedio de 8.24 en el caso de la educación básica y de 8.43 en la media superior. También puede decirse que esta ciudad ha sido gravemente afectada por las violencias: feminicidios, narcotráfico, desaparición forzada, tortura, entre otras (Mancillas, 2018).

En el caso específico de Ciudad Juárez, Almada (2012) hace mención que las juventudes constituyen un sector vulnerado. A su vez, señala que el gobierno no ha logrado dar respuestas a necesidades, problemáticas e intereses de las familias juarenses, sobre todo en áreas relacionadas con el cuidado de personas mayores y menores de edad, la satisfacción de las necesidades básicas ni el cumplimiento a los derechos que todas las personas deben gozar; al contrario, se ha

culpabilizado a las familias de sus realidades y se les ha adjudicado la responsabilidad del bienestar, el cual es una obligación del Estado. En este sentido, las políticas implementadas se han enfocado solamente a la promoción de los valores “positivos”, como si los problemas que enfrentan los jóvenes y sus familias fueran una cuestión individual, cuando en realidad se desprenden de un sistema estructural que fragmenta las relaciones humanas, precariza los empleos, vulnera los derechos y oprime a la población.

Almada (2012) ha hecho notar que en el contexto juarense puede observarse una falta de compromiso en el ámbito de las políticas públicas dirigidas a las familias. Debido a que la población en situación de vulnerabilidad tiene que dedicar gran parte de su tiempo a laborar —principalmente en la industria maquiladora de exportación—, no hay tiempo de calidad individual ni en familia y siguen recayendo las actividades de cuidado sobre las mujeres, quienes debido a esto incluso triplican sus jornadas de trabajo. Lo anterior también pasa con jóvenes que se quedan solos o al cuidado de otras personas, o que tienen que contribuir con los ingresos y por ende dejan sus estudios.

FIGURA 1. FOCOS ROJOS RELACIONADOS CON LA DESERCIÓN ESCOLAR EN JÓVENES JUARENSES



Fuente: Elaboración propia con base en Alanís y Durán (2014); Almada (2012).

En la Figura 1 pueden observarse algunos puntos relacionados con la deserción escolar en jóvenes juarenses, así como con sus condiciones de vida. Cabe mencionar que no son los únicos, ya que este es un fenómeno multifactorial; los presentados son aspectos que penetran en las realidades juveniles y que tienen

que ver con el sistema predominante en México, el capitalista neoliberal, que objetiviza a los sujetos, deshumaniza políticas y corroe hasta la médula los sistemas sociales (Chaparro, 2020).

Pérez (2007) retoma la experiencia de Teresa Almada, directora del Centro de Asesoría y Promoción Juvenil, A. C. (CASA), quien comenta que hay una alta deserción escolar en las personas jóvenes que concluyen la primaria, pues prefieren esperar a cumplir 16 años para poder ingresar a la industria maquiladora. “Al menos una tercera parte de los jóvenes hombres entre los 12 y los 15 años no tienen una actividad productiva en un sentido amplio, ni estudian, ni trabajan, ni ayudan en las tareas domésticas” (p. 76). También menciona que algunos tratan de ocultar su edad o modifican documentos para entrar más tempranamente a trabajar, o se dedican a la venta de drogas. En cambio, las mujeres se quedan al cuidado de otras personas en sus hogares o son llamadas a ejercer actos de prostitución. En ambos casos, también se observan situaciones de adicciones.

Delgado (2007) expresa que la educación es uno de los medios por los cuales se logra el desarrollo de los individuos y de las sociedades. Es necesario que haya articulación y coherencia en términos de las diversas políticas públicas, que no estén separadas unas de otras, sino que sean integradas: las educativas con las familiares y comunitarias, etcétera.

Es reconocido que las situaciones sociales y económicas en México impiden que las personas logren sus aspiraciones y necesidades educativas. No obstante, no es necesario esperar a que las condiciones económicas cambien para instrumentar políticas educativas acordes a las necesidades locales que permitan a las personas aprender conocimientos y conocer sus derechos para enfrentar los retos y problemáticas en los contextos específicos en los cuales viven (Delgado, 2007, p. 139).

La educación en Ciudad Juárez se da en un contexto que se caracteriza por las siguientes situaciones:

...los altos niveles de migración que se han suscitado en las últimas décadas; la existencia de un elevado volumen de población flotante; la restricción en el acceso que tiene el municipio de Juárez a varios de los programas

federales; la elevada demanda de trabajadores jóvenes; los altos índices de violencia y delincuencia que afectan la consecución de los estudios; y la falta de articulación de la política educativa con otros programas de política social y servicios (salud, violencia familiar, trabajo-transporte) (Delgado, 2007, pp. 139-140).

Otras cuestiones para considerar son la salud física, mental y emocional de las juventudes y sus familias, la cual se ha deteriorado y lastimado por las condiciones de vida tan estresantes y aceleradas, mismas que no permiten ni el autocuidado ni el cuidado colectivo, lo que convierte estos últimos en un lujo (Chaparro, 2020). Se pone énfasis en que la situación contextual de Ciudad Juárez guarda relación con la crisis económica y las diferentes violencias que han impactado en las familias, la educación, la alimentación, la pérdida de patrimonio, y llevado a una situación de vulneración mayor y de riesgo continuo, principalmente en el caso de la niñez, las mujeres, las juventudes, la población indígena y las personas mayores. Asimismo, las políticas solamente benefician a los grupos en el poder y no velan por los intereses del pueblo (Chaparro, 2020; Almada, 2012).

Ciudad Juárez ha sido gravemente violentada de manera generalizada, se dice que es resiliente, pero este concepto ha sido tergiversado, ahora alude a “aguantar y adaptarte a la adversidad; a sufrir”, en vez de trabajar por la transformación individual y social. No es tarea sencilla porque los fenómenos por los que atraviesa la comunidad juarense son de orden estructural, sin embargo, si se trabaja en un proyecto común, donde las personas de todas las edades estemos involucradas, podrán hacerse luchas colectivas (Chaparro, 2020).

Sapién (s. f.) presenta un panorama de las juventudes juarenses, haciendo notar que

...persisten factores de riesgo como la deserción escolar, la precariedad laboral, los embarazos prematuros, las adicciones en adolescentes y jóvenes, siendo sin duda las anteriores problemáticas [las] que han ido en aumento en zonas donde se viven carencias sociales y económicas al por mayor, las cuales representan un elevado índice delictivo (p. 2).

Las zonas más afectadas por las desigualdades son las que se encuentran en las periferias de la ciudad, las cuales son marginadas: pero no se ha trazado ningún plan de actuación adecuado por ningún nivel de gobierno. En dichas áreas se agudizan las problemáticas sociales como el hacinamiento, la falta de espacios para la convivencia comunitaria, las situaciones de irregularidad en cuanto a las casas habitación, la falta de servicios básicos como el agua —que es una necesidad vital— o el transporte público, entre otras. Para trabajar en estos problemas es necesario un proyecto integral con enfoque social y no puramente con una mirada economicista (Chaparro, 2019; Mendoza et al., s. f.).

Jóvenes juarenses: grupos estigmatizados

Las juventudes suelen asociarse con ideas de rebeldía, de oposición, de etapas de no acato a las reglas ni normas sociales. Particularmente, jóvenes en situación de vulnerabilidad son relacionados con pandillas, con drogadicción, con actos delictivos y criminalidad, son considerados los “sospechosos” de lo que sucede, se les violenta gravemente, no solo cuando no se garantizan sus derechos, sino que muchas veces son chivos expiatorios o la oveja desviada de la sociedad (Fonseca y Mendoza, 2005; Sapién, s. f.).

Cuando cualquier persona es estigmatizada su identidad se fragiliza, se deteriora, es resquebrajada y destruida. Esto afecta el bienestar de los sujetos (Goffman, 1963/2006). “La sociedad establece los parámetros para categorizar a las personas” (p. 11) y en el caso de jóvenes vulnerables —como se ha venido mencionando en este texto— se les sataniza, se les mira como el ajeno, el extraño que no tiene relación conmigo, se les ve con desconfianza; esto devalúa su dignidad como personas. También se les observa con una óptica utilitarista, ya que si es joven está en edad de producir y contribuir a perpetuar el sistema. Resulta importante apostar por otras narrativas y significados de las juventudes en situación de vulnerabilidad, donde se les respete como sujetos y se les acompañe a exigir sus derechos, a defender su dignidad.

Por otro lado, Aggleton y Parker (2003) comparten que la estigmatización presenta una correlación de tipo positivo con la discriminación; esto lleva “a que las personas sean tratadas de manera injusta [...] denegándolas en sus derechos, lo cual las desempodera, las fractura y las invisibiliza” (Chaparro, 2020, p. 11).

Ahora bien, Plan Estratégico de Juárez, A. C. (2019a), reporta que 14.40 % de los hombres y 12.10 % de las mujeres juarenses mayores de 18 años consideran haber sido discriminados. Conforme a lo anterior, se tiene el dato de 110 quejas presentadas ante la Comisión Estatal de los Derechos Humanos (CEDH).

Dentro de este marco es conveniente traer a colación la temática de la igualdad de género, señalando que hay inequidades (brechas); para esto la Auditoría Superior de la Federación (ASF, 2017, citado en Plan Estratégico de Juárez, 2019a) señala que la política pública destinada a eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres obtuvo resultados poco favorables. Cabe considerar que tres de cada cincuenta juarenses se han sentido discriminados por razones de género y 38.62 % de las personas percibe la desigualdad como alta y muy alta en la ciudad.

Ahora, tocando el tema de las pobreza, México tiene las tasas más bajas en el mundo en cuanto a la ascendencia en la movilidad social, las mujeres son las más afectadas por esto. De igual forma, las personas en situación de pobreza son quienes viven de manera más aguda los daños ocasionados a la naturaleza, como la contaminación (Chaparro, 2019). En este sentido, 38.6 % de los juarenses perciben que la desigualdad económica entre la población es muy alta (Plan Estratégico de Juárez, 2019a).

De acuerdo con el Coneval (2015, citado en Plan Estratégico de Juárez, 2019b), el porcentaje de personas en situación de pobreza en Juárez ocupa un 26.4 %.

Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia en alguno de los indicadores de derechos sociales y además su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios contemplados en las canastas alimentaria y no alimentaria (Coneval, 2018, p. 21).

Por otro lado, el Coneval (2018) también define la pobreza extrema: “la población en situación de pobreza extrema es aquella que presenta tres o más carencias sociales y cuenta con un ingreso total insuficiente para adquirir siquiera la canasta alimentaria” (p. 21). Haciendo alusión a los resultados y clasificación de pobreza y pobreza extrema urbana que distingue el Coneval (2018), en Ciudad Juárez se ha identificado lo siguiente:

... un total de 139 áreas geostatísticas básicas (AGEB) con un rango de pobreza entre 0 y 18 por ciento; 206 entre 18 y 34 por ciento; 172 entre 34 y 50 por ciento; 80 entre 50 y 70 por ciento y, por último, 12 con un rango de pobreza entre 70 y 100 por ciento. Por otra parte, se puede observar que existe una AGEB ubicada al sur-poniente de la ciudad con un rango de pobreza extrema entre 20 y 100 por ciento. La mayor parte de la proporción de la población en situación de pobreza se localiza al poniente de la ciudad (Plan Estratégico de Juárez, 2019b, p. 10).

Cabe recalcar que en Ciudad Juárez existen zonas de atención prioritaria, principalmente ubicadas al surponiente y suroriente de la ciudad, las cuales no han sido prioritariamente atendidas (Chaparro, 2019; Mendoza et al., s. f.). Dentro de los grupos que más se asocian con la pobreza en Ciudad Juárez están los de personas de 15 años y más que tienen educación básica incompleta, y los de este rango de edad con analfabetismo. Los problemas que los juarenses perciben como los más graves y que han aparecido en el transcurrir del tiempo son la pobreza, el desempleo y la afectación a la economía. Asimismo, en los distritos electorales 02 y 03¹ se encuentran altos porcentajes de insatisfacción con el ingreso familiar, 46.6% y 48.6%, respectivamente (Plan Estratégico de Juárez, 2019b).

Generalmente la pobreza se ha reducido al ámbito de los ingresos y se ha entendido solamente en lo económico, pero hay autores que critican esto, como Max-Neef et al. (1986), haciendo notar que existen “pobrezas” y que para aproximarse a ellas se necesitan indicadores tanto objetivos como subjetivos y más que nada escuchar de viva voz las experiencias de las personas afectadas. Cuando una persona está en situación de pobreza no vive una vida digna porque ni siquiera alcanza a satisfacer sus necesidades básicas, no tiene libertades ni goza de derechos o de oportunidades: está empobrecida y de cierta forma está condicionada y limitada en su vida y su actuar. Hay que recordar que “cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza” (Max-Neef et al, 1986).

1 El distrito electoral 02 del estado de Chihuahua se ubica en Ciudad Juárez, en las colonias ubicadas al poniente y surponiente de la ciudad; en el distrito electoral 03 se encuentran las colonias del norponiente de Ciudad Juárez (Instituto Estatal Electoral Chihuahua, 2015).

Asimismo, Pérez (2007) agrega ciertos aspectos de la realidad de las juventudes juarenses, los cuales tienen que ver con las pobreza:

- El trabajo es sumamente precario, además de que explota, agota y desecha a los seres humanos a favor de la productividad y los bajos costos (factor determinante en las condiciones sociales y la falta de Estado de derecho que contribuye a la presencia de actos ilegales).
- La primera fuente de empleo en la ciudad es en el ámbito de la industria maquiladora, donde trabaja mayoritariamente la población que se encuentra en pobreza y un alto número de mujeres.
- Hay jóvenes que no se dedican al estudio ni al trabajo; se les estigmatiza nombrándolos como “ninis”.² Generalmente se encuentran al cuidado de otras personas o tienen dificultades para insertarse en las instituciones educativas.
- Un fuerte número de mujeres que están laborando y se dedican a actividades de índole doméstico son quienes tienen mayores problemas para ingresar a la educación porque se les adjudica el cuidado y son relegadas al hogar.
- Existen personas trabajadoras por cuenta propia en el sector informal (este grupo incluye población femenina sin paga y jóvenes).
- Las personas trabajan más tiempo, sobre todo las mujeres, lo cual hace que tengan menos oportunidad para la convivencia familiar, el descanso y la crianza de los hijos. Además, las mujeres siguen ocupándose de las actividades domésticas y enfrentan la doble y triple jornada.
- Existe inequidad en materia de ingreso en perjuicio de las mujeres (los niveles de ingreso bajo predominan en ellas).
- Pareciera que el futuro de niñas, niños y adolescentes es trabajar en la industria maquiladora.

El Estado tiene una deuda con las personas jóvenes. Las políticas orientadas a las juventudes se enfocan principalmente en terapias ocupacionales, en capacitaciones para la obtención de herramientas para forjar un camino de éxito

2 Se les nombra de esta manera despectiva a las personas jóvenes que no cuentan con un empleo ni acuden a estudiar.

y obtener remuneraciones económicas. De cierta manera, se les exige de manera individualista que desarrollen capacidades para no repetir patrones de pobreza o de realización de actos delictivos. Se les dice que son el futuro del país, que tienen una vida por delante y que si se educan y tienen emprendimiento podrán “salir adelante echándole ganas”. Sin embargo, no se toma en cuenta que una gran mayoría de personas jóvenes desconocen sus derechos y que el desarrollo humano a plenitud no es una cuestión individual, sino que requiere del trabajo como sociedad y en colectivo; además, el desarrollo es una ampliación de las libertades, no una mera adquisición de habilidades personales. Por lo tanto, para poder asistir a las juventudes en un proceso de formación, son indispensables las reflexiones críticas en torno a temas de derechos humanos —no solamente los contemplados en planes curriculares—, así como también acompañarlos a través de la afectividad y la escucha activa porque los grupos juveniles vulnerados han sido trastocados en sus sentires por esta sociedad que los condena, por este gobierno que los condiciona a niveles de vida deplorables (Vethencourt, 2011; Sen, 2000).

Políticas enfocadas a las juventudes: un derecho humano fundamental y urgente

Generalmente las políticas hacia las juventudes solamente han generado programas clientelares y asistencialistas, no han hecho un diagnóstico social cercano a lo que los jóvenes requieren, y no tienen una óptica de derechos. Aunque ha habido respuestas de organizaciones de la sociedad civil que intentan resolver las tareas que el Estado ignora, han llevado a que este no se haga responsable de sus obligaciones; podría haber corresponsabilidades múltiples, pero se requieren compromisos por parte de todos los sectores poblacionales para afrontar las realidades de manera esperanzadora y cooperativa (Sapién, s. f.).

Sapién (s. f.) hace hincapié en la importancia de que existan políticas enfocadas a las juventudes, donde los jóvenes sean visibilizados como sujetos de derechos que se involucran en la implementación de estas —acorde a sus necesidades particulares, intereses y problemáticas—. Igualmente, es necesario que sean partícipes en la resolución de los problemas que se viven en sus comunidades, para que se conviertan en agentes sociales con capacidad de acción para la transfor-

mación de sus realidades. Aquí no se habla de un enfoque basado en capacidades individuales, sino que estas se toman en cuenta para que sean desarrolladas de manera conjunta, fortaleciendo vínculos comunitarios, legitimando políticas públicas, exigiendo el cumplimiento debido a los derechos con el fin de promover una vida con dignidad para todas las personas.

Las personas tienen sus cursos de vida y las juventudes están dentro de esos procesos, donde es imprescindible que se fomente el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo para que surja la concienciación en colectividad acerca de los derechos, para adoptar actitudes de compromiso, cooperación y conciencia social. En este sentido, las políticas debiesen desprenderse de los diálogos de las comunidades y no de un curul o una silla presidencial todopoderosos (Chaparro, 2020; Sapién, s. f.).

Con lo planteado anteriormente, se pretende que las personas ejerzan libremente sus derechos; asimismo, reconocer que las situaciones que vivencian las juventudes se desencadenan a raíz de que no hay igualdad de derechos en la sociedad, y que las violencias estructurales dejan a su suerte a los grupos mayormente desfavorecidos (Sapién, s. f.).

Las realidades que viven las sociedades no son fortuitas, provienen de un sistema corrupto, injusto, que ejerce graves violencias. Los grupos son vulnerables, pero la vulnerabilidad no es una característica inherente a los sujetos, sino que se les daña a tal grado que sus realidades son condicionadas. Puede haber cambios, pero son complejos, sobre todo en terrenos de pobreza porque estas limitan y persisten a lo largo del tiempo, e imposibilitan que las personas tengan una vida digna (Chaparro, 2020).

A manera de conclusión

La solución de los grandes problemas nacionales requiere del diseño de nuevas políticas públicas. Necesitamos otros enfoques y nuevas perspectivas que rompan con las inercias y los dogmas que nos frenan...
Queremos un modelo de desarrollo con sentido social y humano
(Narro et al., 2013).

Por todo lo que se ha mencionado en el presente capítulo y los datos que pudieron observarse, los jóvenes “deben ser un objetivo fundamental de las intervenciones sociales para ofrecerles alternativas positivas de crecimiento personal y evitar los riesgos de vida en que se involucran personalmente y los efectos sociales que ello a su vez tiene” (Pérez, 2007, p. 76).

Max-Neef et al. (1986) hacen una crítica a las políticas sociales y advierten que estas no garantizan la protección plena a la población en general, además de que solamente toman en cuenta lo que puede ser medido, callando a los sujetos y dejando fuera sus discursos: invisibilizándolos.

Una política de desarrollo orientada hacia la satisfacción de las necesidades humanas, entendidas en el sentido amplio, trasciende la racionalidad económica convencional porque compromete al ser humano en su totalidad. Las relaciones que se establecen —y que pueden establecerse— entre las necesidades y sus satisfactores, hacen posible construir una filosofía y una política de desarrollo auténticamente humanista (Max-Neef et al., 1986, p. 21).

De igual manera, Chaparro (2020) y Almada (2012) proponen lo siguiente con el fin de mejorar las situaciones de vida de las familias juarenses, es decir, apuestan a una vida con dignidad:

- Primero que nada, es urgente y necesario repensar la política, que se humanice, se familiarice, sea colectiva, tenga perspectiva de género³ y enfoque basado en derechos humanos; que realmente sea una política social y garante del bienestar de la población en general; que no sea solamente de nombre, sino que se vea reflejada en la práctica, que se traduzca en acciones que den cabal cumplimiento a los derechos de las personas, a quienes considere como sujetas de derechos (Chaparro, 2020; Enríquez, 2012; Sahuí, 2011).
- Continuando con lo anterior, se requiere una firme voluntad política que persiga el desarrollo social, que se interese en las pobrezas que vive la gente: la falta de tiempo para la convivencia, el ocio y la recreación; el hambre, la descohesión de redes sociales, la falta de acceso a la educación, la precarización laboral, la salud en sus diferentes áreas, el bienestar a nivel biopsicosocial).
- A su vez, es importante la aplicación práctica de una genuina política que sea social, donde todas las personas tengan derecho a los diferentes servicios proporcionados por el Estado de manera universal (Sales, 2011).
- Son necesarias políticas tanto de inclusión como de inserción, sobre todo cuando se habla de aquellos grupos que son excluidos, así como involucrar a toda la población en la toma de decisiones relacionadas con sus derechos (Plan Estratégico de Juárez, 2019a).
- Por último, se debe trabajar en un proyecto común, donde converjan las corresponsabilidades múltiples de los distintos actores de la sociedad y sean las personas quienes legitimen las políticas acordes a sus realidades particulares. En este caso, que sean las mismas juventudes quienes dialoguen acerca de lo que les acontece y sean partícipes de las resoluciones a los conflictos que vivencian. Hay que recordar: “el diálogo auténtico es decisión y compromiso de *colaborar en la construcción de un mundo común...* Los hombres no se humanizan sino humanizando al mundo” (Freire, 1985, citado en Viscarret, 2012, p. 225).

3 Valencia (2003, citado en Chaparro, 2020), señala que “las políticas sociales pueden funcionar como reproductoras y reforzadoras de la inequidad y dominación de género, por lo cual, hay que cambiar esta situación y transversalizar el enfoque de género en las políticas” (p. 7).


Enfocándose de manera más específica en las juventudes juarenses, se presentan las siguientes propuestas que tienen el objetivo de acompañarlas en sus caminares para que puedan tener acceso al bienestar:

- Fortalecer el sistema educativo y fomentar la inserción y permanencia de las juventudes en las escuelas, en aras de que puedan culminar sus estudios. Que la educación brinde herramientas para una formación integral que persiga el desarrollo humano a plenitud, no solamente el formar personas que sirvan los intereses del mercado laboral. Que la educación sea realmente laica, gratuita y universal, potencie el pensamiento crítico y teja lazos comunitarios y sociales, para que coadyuve a un mejoramiento de la vida de las personas.
- Implementar acciones que tengan que ver con la educación sexual, dado que los embarazos a temprana edad tienen relación con la deserción escolar y principalmente aíslan a las mujeres al ámbito privado (hogar), esto hace que no puedan acceder a la educación ni a empleos con retribución digna.
- Tener un acercamiento a las zonas de atención prioritaria, las cuales presentan brechas de desigualdad abismales. Que exista trabajo en estas áreas, que no solamente se mencionen en documentos o en la zonificación del municipio, sino que se implementen acciones para que sean prioritariamente atendidas, sobre todo, en cuestiones de pobreza. Que tengan acceso a la educación, el empleo y la salud; que mejoren su calidad de vida; que haya espacios para la convivencia comunitaria; que se potencie la reflexión crítica y se compartan saberes en cuanto a los derechos humanos y temas de género, para que la población tenga derecho a la información y pueda crear espacios de reflexión, sensibilización, concienciación y acción que permitan mejorar sus situaciones adversas y que fomenten la solidaridad y cooperación para exigir que sus derechos sean respetados (Chaparro, 2019).

El proyecto EMMA que se describirá y analizará en el resto del libro es una respuesta ante estas necesidades. Es un sistema de educación alternativo para jóvenes que no estudiaron la secundaria basado en investigaciones realizadas

por el Lic. Gustavo De la Rosa Hickerson, quien es el director general del proyecto que se ha llevado a cabo desde 2011. Cada año el programa ha graduado a adolescentes con certificados de secundaria, además de otras áreas para lograr una formación integral. Esta propuesta se detalla y se evalúa en relación con el éxito que ha tenido en aquellas personas que han pasado por EMMA.

INVESTIGACIONES PREVIAS AL DESARROLLO DE EMMA



La propuesta del proyecto Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) surgió después de una serie de investigaciones sobre personas que estaban en prisión cumpliendo una sentencia. Se analizaron variables que pudieran predecir el comportamiento delictivo para así buscar soluciones al problema de la delincuencia. Este capítulo presenta las investigaciones que se realizaron y también los principales hallazgos que dieron lugar a generar este proyecto con el objetivo de reducir los índices delictivos en la ciudad. De esta manera, cuando se describan cada uno de los componentes o áreas de EMMA en los capítulos siguientes, se podrá hacer referencia a los resultados aquí descritos como justificación de los mismos.

Director del CERESO y perfil de reclusos

El Lic. De la Rosa Hickerson, director general de EMMA, fue director del Centro de Readaptación Social (Cereso) en Ciudad Juárez de 1995 a 1998. Al término de este periodo, buscó incorporarse al área académica y de investigación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). En el semestre de otoño de 1998 ingresó como investigador en la institución educativa y fue ahí cuando surgió la inquietud de plasmar la experiencia que vivió en el Cereso con una serie de trabajos que pudieran explicar el comportamiento delictivo de las personas. Cuando el director general del proyecto empezó a buscar un tema de investigación interesante, el primero que quiso abordar se enfocaba en las condiciones reales del penal, las cuales, estaba seguro, iban a colapsar si no se tomaban medidas de tipo estructural. Sin embargo, si realizaba una investigación ligada a su forma de dirección podría resultar en un estudio muy sesgado, pues se compararía su trabajo con el de las direcciones actuales, por lo que decidió no dar seguimiento a esta idea.

Aunque en 1999 empezó a dar clases de derecho laboral, todavía tenía la idea y la necesidad de concretizar su experiencia, porque el haber sido director del Cereso de Ciudad Juárez fue una gran vivencia que no podía desaprovechar. En ese momento recordó que uno de los problemas graves era que no existían diagnósticos de los delincuentes según el tipo de delito cometido, a pesar de que a simple vista tenían características distintas que podían agruparse en perfiles. Cuando se hace referencia a “delincuentes”, se refiere a ellos en términos jurídicos, es decir, quienes ya habían sido procesados y sentenciados: nunca se hace referencia a este concepto en términos peyorativos.

Dentro del Cereso había personas que eran delincuentes porque se dedicaban a los asesinatos, otros eran violadores, ladrones de la calle, ladrones de casas habitación, ladrones de automóviles o asesinos circunstanciales. De esta manera se observó una tipología, pero no existía ninguna investigación en donde se hubiera analizado de manera formal y científica estos perfiles en Ciudad Juárez, por lo que se llegó a la conclusión de que era necesario estudiar por lo menos uno de los tipos de delincuentes. Se decidió abordar el perfil que tenía la mayor cantidad de personas: los ladrones con y sin violencia. Personas en esta categoría incluían aquellas relacionadas con robo a casa habitación, robo a transeúntes y

robo de vehículos con violencia, pero también había ladrones pacíficos cometiendo estos mismos delitos. De esta manera se inició el proceso de establecer la tipología. En esta categoría también se contempló la posibilidad de incluir delitos patrimoniales como el fraude y el abuso de confianza, pero después de evaluar la posibilidad se concluyó que estos no entraban en la tipología de ladrones con y sin violencia.

Proyectos de investigación

Empezando el año 2000 el director general del proyecto junto con el Dr. Héctor Antonio Padilla Delgado diseñaron, a grandes rasgos, el protocolo de investigación, el cual se presentó al entonces rector de la UACJ, el Dr. Felipe Fornelli Lafón, en el 2001. Después de haber hecho un análisis de todo lo que se iba a necesitar para su realización, el presupuesto inicial solicitado fue de quinientos mil pesos para el primer año, pero se informó al Lic. De la Rosa que el monto máximo que patrocinaba la universidad para investigaciones era de veinte mil pesos. Al ver el poco recurso con el que se podía contar, el director general del proyecto presentó la propuesta a amigos y conocidos muy bien posicionados, quienes podían apoyar económicamente, ya que muchos de ellos eran empresarios con responsabilidad social interesados en la mejora de la ciudad. La reacción de ellos hacia el proyecto fue positiva y expresaron el deseo de contribuir en el estudio para identificar el perfil de los ladrones, debido a que valoraban el futuro resultado de la investigación con el cual se podría trabajar para prevenir estos delitos; así se llegó a un acuerdo para la financiación.

En un inicio el Lic. De la Rosa no tenía experiencia en la investigación cualitativa, por lo que pensaba que era muy difícil obtener generalidades con una muestra de diez personas, por esta razón prefería analizar este perfil utilizando el modelo cuantitativo. Sin embargo, durante la planeación inició sus estudios en la Maestría en Investigación Educativa, donde aprendió del método cualitativo y decidió utilizar una metodología mixta. En el inicio, se conformó un equipo de investigación con dos pasantes de psicología y una de sociología dedicadas a tiempo completo, quienes fueron reuniendo toda la información necesaria de los reclusos en el Cereso. El trabajo de campo se desarrolló de 2002 a 2004; el análisis y las conclusiones se realizaron en el 2005.

Principales hallazgos cuantitativos

Para el primer estudio se obtuvo una muestra de 753 internos a quienes se les aplicó una medición de datos personales que incluía la colonia de residencia, lugar de nacimiento, tipo de familia a la que pertenece (padres juntos o separados), tipo de trabajo, grado de estudios, en caso de ser foráneo cuántos años tenía en la ciudad, nivel de ingresos familiares y personales, si pertenecía a alguna banda o grupo, y cuántos robos había cometido, dónde había robado, edad cuando cometía delitos y cuándo había sido detenido. Los resultados de esta parte cuantitativa contribuyeron al paso inicial de la creación del perfil.

En este análisis se encontró el primer resultado importante: la mayoría de los internos (el 67 %) eran originarios de Ciudad Juárez, contrario a lo que se creía en la sociedad, que la mayor parte de los delincuentes provenían de otras partes del país. Por eso un grupo de criminales, cuyos miembros en su mayoría son originarios de la ciudad, se llama el Cártel de Juárez.

El segundo hallazgo importante fue que el 63 % de los reclusos no provenían de familias desintegradas, es decir, sus padres vivían juntos como pareja, no eran matrimonios desavenidos. La idea de que los internos estaban ahí porque habían tenido una familia desintegrada era un mito que no se confirmó en el estudio. Al contrario, la mayoría de ellos contaban con familias integradas.

Un tercer hallazgo que impresionó al equipo de investigación fue el trabajo que habían desempeñado antes de entrar al Cereso: el 43 % reportó haber sido ayudante de albañil, seguido por mecánico con un 28 % y, muy por debajo, vendedor ambulante con un 17 %, solo el 8 % estaba desempleado.

El cuarto hallazgo fue el rango de edad de la mayoría, 70 % de los reclusos tenía de 20 a 30 años. Se concluyó que esto indicaba que después de los 35 años las personas maduraban y tal vez se daban cuenta de que no era bueno robar, por lo que encontraban una mejor forma de ganar dinero. Al preguntar las razones de por qué robaban, ellos reportaron que lo hacían para poder tener un ingreso mayor, o sea, sí deseaban tener un trabajo estable, como en una fábrica, pero robaban para obtener ingresos extra. Ya en edades mayores a los 35 años, el robar no era una opción para ganar ese dinero adicional.

El último hallazgo importante de la parte cuantitativa del estudio fue que aproximadamente el 90 % de los internos habían abandonado o no habían ingresado

a la secundaria. Esta fue una de las razones por las cuales nace el programa EMMA, para ofrecer educación a aquellas personas que no terminan la secundaria.

Más adelante, la Dra. Amada Ampudia Rueda de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se incorporó al proyecto de investigación y sugirió aplicar el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2 (MMPI-2), el inventario más estudiado en psicología, a aproximadamente 750 reos. La aplicación se llevó a cabo durante una semana. Ella quería averiguar si los delincuentes tenían alguna alteración o patología conductual indicada por el MMPI-2. Al analizar los resultados, ella concluyó que no se encontró ningún puntaje anormal o patológico entre los reos, o alteraciones significativas en alguno de los indicadores. En promedio los puntajes se ubicaron dentro de los rangos normales: fueron similares al resto de la población.

Principales hallazgos cualitativos

Después del análisis cuantitativo antes mencionado, se decidió continuar la investigación aplicando el modelo cualitativo. En esta fase, el equipo fue el mismo que ya participaba desde el inicio del estudio. También se integraron los psicólogos que trabajaban en el Cereso realizando las entrevistas y los estudios psicológicos. De los 750 reclusos, se lograron registrar alrededor de cien historias de vida, pero en las entrevistas no fue posible profundizar en temas más complejos, ya que esto requiere de mucho más tiempo y gran habilidad en la investigación cualitativa. Aun así, con el apoyo de otra investigadora que asesoró al Lic. De la Rosa, la Dra. Teresa Montero Mendoza, se logró reunir un mundo de datos.

A continuación se describen los principales resultados de este análisis. El primero que se encontró en la mayoría de las historias fue que ellos interrumpieron sus estudios de secundaria, pero habían querido regresar a la escuela, sobre todo cuando veían que sus amigos asistían y ellos no podían. Sentían que era un déficit no tener estos estudios, por lo que cada año se preparaban para regresar en agosto, pero no lo lograban. Además, comentaron que era mucho tiempo el que tenían que invertir en la secundaria, tres años. También tenían problemas al tramitar la documentación para inscribirse, por lo que desistían.

Otro dato que se repetía en las historias de vida era que, aunque los padres vivían juntos, tenían comportamientos muy violentos entre ellos y peleas muy

fuertes que llegaban a veces a los golpes. Estas peleas ocurrían por lo general entre las seis y diez de la noche. Ante estas, cuando ellos tenían entre 12 y 14 años, lo que hacían era salir de casa para no escuchar la riña. En un principio salían y se sentaban en la banqueta, pero luego comenzaron a juntarse con sus amigos que andaban en la calle, niños de 11 a 13 años, y formaron pandillas para hacerse compañía entre ellos. Si a esto le sumamos que no asistían a la secundaria, la falta de horarios y disciplina fomentaron su unión a más de estas pandillas. Los reclusos reportaron haber tenido una ruptura con el padre, a quien no trataban o trataban muy poco. Respecto a la madre, se encontró que su relación era utilitaria y discriminatoria debido al papel que se le da a la mujer en la sociedad: la veían como alguien a quien le podían pedir dinero, cosas o favores, a pesar de no compartir una relación profunda, pues cuando llegaba del trabajo se encontraba cansada y por tal razón no convivían mucho con ella. La madre solo se utilizaba cuando era necesario.

Asimismo, otro tema común en las respuestas fue que la madre trabajaba en la industria maquiladora y el padre también, o bien, este se quedaba en casa, pero no cumplía el papel de amo de casa, es decir, no sustituía a la madre. Todos extrañaban que la madre o esposa se hiciera cargo de la casa. Parte de esta situación tenía como consecuencia que no se preparaban su desayuno porque no tenían las habilidades para cocinar. Había comida, tenían los recursos para comprar tortillas, café, etcétera, pero no tenían el interés de cocinar. Esta situación la interpretaban ellos como falta de comida y reportaron siempre tener hambre. Incluso llegaron a pensar que si en la primaria ellos hubieran aprendido a cocinar, se hubieran evitado estas consecuencias negativas. Esperaban a que llegara la mamá con comida o a cocinar, hasta entonces ellos comían por primera vez en el día. En las relaciones de pareja existe un cambio importante porque la mujer sale a trabajar, pero no se transforman sustancialmente las relaciones de género, pues se reproduce el pensamiento patriarcal y las tareas del servicio familiar siguen perteneciendo a la mujer, quien además mantiene su trabajo productivo.

Otra cuestión que se repetía era el concepto de amistad. Ellos no buscaban tener una relación personal de beneficio o coincidir en algún proyecto para socializar, sino más bien se enfocaban en la búsqueda de un cómplice, alguien leal y valioso que no los traicionara y los encubriera en cualquier cosa que hicieran. Incluso este círculo de complicidad se encontró en las familias, donde a aquellos

miembros que no eran cómplices se les aislaba del grupo familiar. Entre ellos la peor categoría era la de “peinetas”, es decir, delator o informante.

Entre los 12 y 13 años se acercan a conductas fuera de la ley y entre los 15 y 17 ya realizan actos delictivos, que en este caso eran robos en sus distintas especies. Este hallazgo fue interesante y preocupante. Se encontró que como no asistían a la secundaria, ellos rompían con su dinámica vital. La falta de rutina los llevaba a tener una vida que carecía de una estructura y disciplina: como no tenían ningún compromiso, como ir al trabajo o la escuela, se podían levantar a cualquier hora del día sin tener ninguna preocupación u obligación. Por esta razón el empleo que más les gustaba era ayudante de albañil: les daba la flexibilidad de faltar, pues son trabajos circunstanciales. El ser ayudantes de albañil les permite laborar algunos días y otros no. El albañil tiene entre tres y cinco ayudantes en la obra, a quienes les paga por día trabajado, por lo que pueden faltar sin tener consecuencias drásticas como el despido. A veces las personas que iban a su trabajo se topaban con conocidos que venían de fiestas y se iban con ellos, esto era posible debido a la flexibilidad de su puesto. También había veces que faltaban para robar viviendas, ya que este empleo les permite vigilar las casas cercanas, principalmente en los fraccionamientos nuevos. Ellos registraban los horarios en los que la casa estaba sola y eso les facilitaba realizar los robos.

Los delincuentes patrimoniales usan una especie de lógica inversa de la caridad cristiana, ya que piensan: “Si él tiene y yo no, entonces tengo derecho a tener una parte de lo que él tiene porque yo no”. La lógica normal de las personas dicta: “Si usted tiene dos relojes, entonces tiene el derecho a tener esos dos relojes”; sin embargo, los reclusos piensan: “si usted tiene dos relojes, pues no necesita los dos, por lo tanto, se le puede robar uno”. De esta manera es como ellos justifican este tipo de comportamiento.

Una trayectoria de vida común reportada por los internos fue la siguiente: primero se quedaban solos en casa, luego pasaban mucho tiempo en la calle, de ahí formaban un grupo de amigos y este grupo se convertía en pandilla. Una vez formada la pandilla cometen su primer delito, como robar una bicicleta, un estéreo de un carro, algo sencillo. Después de los 15 o 16 años cometen su primer delito grave. Los que se involucraban con bandas criminales lo hacían después de los 16 años, después de haber cometido un delito grave, edad a cual la delincuencia organizada comienza a reclutar gente. Se encontró que cuando el adolescente

delinquía por primera vez era por decisión personal, no eran obligados por otras personas, ellos llegaban a este punto y la decisión se mantenía mientras cometían más delitos: los cometían con plena libertad y conciencia.

Se esperaba encontrar que la mayoría hubieran estado en el tribunal para menores, pero solo una pequeña cantidad había pasado por ahí, lo que quiere decir que la mayor parte había cometido delitos menores sin ser detenidos.

Haciendo una reflexión de estos resultados es como surge la necesidad de brindar un lugar de estudio de secundaria, un programa de educación alternativo que se pueda ofrecer a jóvenes que han desertado sus estudios, quienes según esta investigación son más propensos a caer en la delincuencia. Esta propuesta también debía ofrecer una estructura cotidiana a los estudiantes y contar con atención personalizada, apoyo económico y el interés de instructoras e instructores para acompañar a adolescentes en esta maduración asistida, ellos tomarían el rol de educadores, personas interesadas en su proceso de maduración integral que incluye formación en educación, derechos humanos, acompañamiento psicológico, además de alimentos en la mañana y antes de regresar a su hogar. Este programa nace de un análisis de la realidad de los reclusos del Cereso.

HISTORIA GENERAL DEL PROGRAMA EMMA

Siguiendo la metodología del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017), se entrevistó al personal de Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) que ha estado participando desde los inicios del proyecto, incluyendo al director general y fundador, para rescatar la historia de su origen. Es necesario recordar al lector de que a pesar de que el proyecto dio inicio en 2011, no hay ningún documento formal escrito que contenga los hechos del surgimiento y la evolución del programa y es por esta razón que la información surgió de los relatos y apuntes del personal. El objetivo de este capítulo es describir los sucesos más importantes de cómo nació este proyecto, el cuál sigue creciendo y graduando a más estudiantes año tras año.

Objetivo de EMMA

El proyecto EMMA surge con el objetivo de evitar que las juventudes entren a las pandillas. Se había observado que desde que están en quinto y sexto año de primaria algunos niños ya tienen la inquietud de abandonar la escuela y comienzan a tener problemas en su casa, por lo que entablan relaciones con pandillas. Quienes no entran a la secundaria a los 11 o 12 años van a pasar por cuatro años de exagerada vulnerabilidad y presión para integrarse a estos grupos. Los que entran a la escuela, pero la abandonan a los 12 o 13 años, también se vuelven vulnerables.

Se identificaron estas características y momentos como indicadores de que un adolescente va a integrarse a una pandilla. Por esta razón la intervención comenzó durante las vacaciones previas al inicio del primer año de secundaria, también se buscó a adolescentes que habían desertado la secundaria. Las juventudes necesitan de un grupo de referencia externo a su familia para proyectar su vida en un sentido positivo y alejarse de las pandillas. El programa EMMA se propuso ofrecer esta oportunidad a jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

Primer diseño del proyecto EMMA

El proyecto para atención de adolescentes se presentó por primera vez en 2010 de manera conjunta con el Instituto Nacional de Ciencias Penales (Inacipe) de la Procuraduría General de la República (PGR), ante miembros de una mesa de trabajo con la federación, en donde se realizaba el seguimiento a los delitos federales y el combate a la delincuencia organizada. En este comité de análisis surgió la idea de un modelo de prevención aplicado a adolescentes, es aquí donde se propone el presupuesto. La presentación fue exitosa y se consiguieron cien millones de pesos, de una partida etiquetada “lucha antipandillas”, la cual iba a tener un alcance de miles de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

El dinero se canalizó a través del gobierno municipal de Ciudad Juárez, por lo que el presidente municipal y el director de centros comunitarios decidieron convocar a asociaciones civiles y grupos que estaban haciendo intervención con jóvenes, se les pidió que hicieran un análisis para decidir a quiénes habría que becar para que dejaran las pandillas. Se presentaron varios proyectos, entre ellos el primer diseño del modelo EMMA.

El presidente municipal señaló a la mesa de trabajo que el plan de las organizaciones no daría resultados prácticos, a diferencia de que las mamás se comprometieran a sacar a sus hijas e hijos de las pandillas. Ante esta situación, el director general de EMMA externó que el objetivo del programa era intervenir antes de que entraran a las pandillas, antes de que tomaran la decisión de cometer delitos. Basándose en los estudios descritos en el capítulo anterior, se concluía que el momento oportuno para romper la cadena hacia la delincuencia era exactamente cuando el adolescente estaba por cometer el primer delito. En ese momento decide actuar fuera de la ley o no, esta es una decisión que ellos toman. No es una situación accidental, el adolescente que va a cometer un delito se detiene en ese momento y lleva a cabo el acto de identificarse con los miembros de la pandilla que se comportan de manera similar. Es importante prevenir para así evitar que los jóvenes se conviertan en pandilleros.

La idea que proponía el presidente municipal se basaba en una consulta con asociaciones civiles, directores de escuelas y comités de vecinos cercanos al gobierno municipal, en donde se concluyó que la madre era la única persona que podía sacar al adolescente de las pandillas, por lo que la beca se le debía dar a ella y a la vez se le pedía que se comprometiera a retirar al joven de esos grupos.

Ante este escenario, se defendió la propuesta del proyecto EMMA insistiendo en respetar el plan original, pero no se logró regresar a este. De hecho, como el propósito del comité era el diseño de políticas públicas para prevenir los delitos federales y pertenecía a la mesa de seguridad, el representante de la mesa presentó una queja formal ante instancias de la federación, pero no obtuvo una respuesta favorable.

Inicio del programa en Anapra

Después de no haber podido llevar a cabo este proyecto debido a lo mencionado anteriormente, el licenciado en Trabajo Social, Alfredo Hernández Ceballos, director del centro comunitario del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de Anapra, invitó al grupo organizador de EMMA a hacer el pilotaje en su centro. Para el director, los centros comunitarios debían ser lugares donde se compartieran conocimientos de calidad a la comunidad con psicólogos, trabajadores sociales, etcétera. Él estaba interesado en implementar el proyecto, pero no contaba con

dinero para comenzar, por lo que el director general de EMMA convocó a activos de la mesa de seguridad, quienes conformaron un grupo de patrocinadores que entonces se identificó como Miembros Activos por los Derechos Humanos.

Formación educativa

El proyecto comenzó en 2011, al diseñar el programa se tomaron en cuenta los principales resultados de los estudios hechos en delincuentes sentenciados descritos en el capítulo anterior. Los resultados se concentran en tres factores que se usaron para diseñar las principales características del programa. El primero es que se les hace difícil regresar a la escuela dos o tres años después de haber desertado. Se encontró que cerca del 60 % de las personas dejaban la escuela porque era muy aburrida y porque estaban obligadas a estar sentadas cinco o seis horas al día. Después de tres horas de clase los muchachos se enojaban y se ponían violentos por pasar tanto tiempo en algo tan insignificante. Al diseñar el modelo se tomó en cuenta esto, se programaron menos clases mucho más dinámicas. Se planeó la oferta de la secundaria en un año con el modo escolarizado, en una escuela y en un salón.

Acompañamiento psicológico

El segundo factor es que falta el proceso de maduración debido a la ruptura que tienen con el padre y la conexión poco profunda con la madre, con quien mantienen una relación utilitaria o de conveniencia. Los jóvenes maduraban solos, sin la presencia de sus padres, quienes los asistían en el proceso eran sus amistades. Entre las estructuras o funciones que deben ofrecer los padres a los adolescentes se encuentran cuestiones básicas de casa, comida (ya que no era común la miseria) y educación. Se requería que alguien se encargase de la educación, proporcionándoles una secundaria que no les exigiera tres años, pero sí un horario, ya que es fundamental para crear estructura en su día.

De acuerdo con la Asociación Americana de Psicología (s.f.), la maduración se define como el proceso biológico involucrado en el hecho de que un organismo se vuelva funcional o se desarrolle por completo. En esta definición se asume que las personas jóvenes no están plenamente desarrolladas y no son completamente

funcionales, por lo que es importante contar con los elementos necesarios para tener un desarrollo óptimo que les permita adaptarse bien al medio ambiente. En consecuencia, requieren de un maestro y un psicólogo a tiempo completo que estén siempre presentes para ayudarlos en este proceso de maduración y para que les den una estructura en su vida. Un buen padre o madre de familia cubre las necesidades de maduración psicoemocional cuando sus hijos pueden hablar con ellos y contarles sus grandes problemas. En casos donde se carece de esta ayuda, el trabajo deben hacerlo un psicólogo, quien gracias a su formación cuenta con habilidades para acompañar al adolescente.

Formación en derechos humanos

El tercer factor en el que se pensó es la formación en derechos humanos, propios y de los demás. Las juventudes creían que no tenían derechos, que la policía podía golpearlos o abusar de ellos y no sabía que esto estaba mal. El abuso de los más poderosos, la policía y los del barrio, les parecía natural. Por esta razón se pensó en enseñarles sobre sus derechos, por ejemplo, el derecho al libre tránsito.

Primer equipo de trabajo

Las ofertas de secundaria abierta por sí solas no transforman a los adolescentes ya que no les brindan una rutina. En el estudio realizado en los internos del Centro de Readaptación Social (Cereso) en Ciudad Juárez se encontró que los delincuentes no tenían una estructura diaria ni un trabajo con obligaciones estrictas, por tal razón había que establecer una rutina. La secundaria abierta no les ayuda a impactar en sus conductas, por lo cual es fundamental establecer un periodo escolarizado.

Con esto en mente se formó el equipo de maduración asistida que incluía un maestro, un psicólogo y un promotor de derechos humanos. El centro comunitario del DIF en Anapra ya contaba con el psicólogo Mario Gutiérrez y de un maestro del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (Ichea) que podía enseñar educación abierta. Para el área de derechos humanos se contrató a la trabajadora social Dora Hernández, empleada de la Comisión de Derechos Humanos, a quien se le retribuyó con recursos del grupo de patrocinio que

respaldaba al Lic. De la Rosa. Se planeó la estructura de los horarios para cada día. Se determinó que dos horas al día se dedicarían al conocimiento, al área educativa, una hora a temas de psicología cubiertos en grupo y otra a la formación en derechos humanos. Este esquema organizaría los días de los adolescentes, y evitaría que vivieran en el caos, sin estructura. Armar esta agenda diaria sería parte fundamental de su acompañamiento.

Con este programa y este equipo se trabajó la primera generación, septiembre de 2011 a junio de 2012. En medio de este ciclo escolar se atravesaron las vacaciones de Navidad y el equipo creyó que varios de los muchachos ya no iban a regresar por un posible deseo de ya no querer trabajar. Se les citó de regreso a clases el primer lunes de enero y cuando llegó ese día el equipo se encontró con la sorpresa de que todos regresaron, incluso llegaron más jóvenes. Además, todos estaban dispuestos a escribir su propia historia de vida. A partir de ahí el equipo tomó mucha confianza y aprovechó la iniciativa de los jóvenes de realizar un proyecto del área emocional que consistía en escribir sobre su vida. Los chavos tenían que plantear qué querían hacer con su vida a futuro —incluyendo a qué se querían dedicar y mencionar alguna carrera de interés— y declararse como defensores de los derechos humanos. La primera graduación llegó en 2012.

Financiamiento del proyecto

Al principio, como no se contaba con recursos económicos, el proyecto fue financiado por el grupo de ciudadanos patrocinadores que apoyaron al director general, que era visitador de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos. Se establecieron alianzas y colaboraciones circunstanciales de poco tiempo. Por ejemplo, una psicóloga apoyó bastante prestando sus servicios con la tercera y cuarta generación. Actualmente hay diez empresarios y profesionistas que hacen aportaciones directas a un fondo específico que administra una fundación.

A través de los años más personas se han sumado, otras siguen apoyando, mientras que unas cuantas más han dejado de contribuir. Algunas veces el director general conseguía otros recursos y con eso seguía en marcha el proyecto; en ocasiones el recurso de los benefactores se utilizaba para dar continuidad cuando alguno de los chavos quería seguir estudiando la preparatoria, por ejemplo, y luego la carrera.

En la tercera generación el proyecto tuvo que mudarse al centro comunitario del municipio, porque el DIF dejó de brindar su respaldo. En ese momento una psicóloga de la Fiscalía General del Estado apoyó al programa y se contrató un maestro, a quien se pagó con recursos del grupo de patrocinio que respaldaba al director general. Para 2014 y 2015, el Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (Ficosec) apoyaba la propuesta. La labor comenzó en el centro comunitario, pero luego se tuvo una diferencia de prácticas de operación entre las rutinas de trabajo de EMMA y la perspectiva operativa del Ficosec, este último exigía que los maestros estuvieran capacitados en la administración de organizaciones no gubernamentales (ONG) y el director general de EMMA insistía en mantener la especialización de cada profesionista, sin que hubiera necesidad de tales capacitaciones. Esta condición trajo la terminación de la coincidencia de trabajo y una ruptura con el resto de las ONG, fue el último apoyo para la generación por parte del Ficosec.

En 2020 el programa EMMA contaba con diez sedes para las cuales se han conseguido recursos económicos por parte del gobierno estatal, que financia dos sedes, y del gobierno federal, que financia ocho sedes por medio de la Secretaría de Bienestar. En una de estas sedes se desarrolla el proyecto de una preparatoria de EMMA, la cual está muy cerca de comenzar con clases. Es importante mencionar que en 2020, debido a la pandemia, varias de las actividades han tenido que esperar.

Progreso del programa

En 2014-2015 se descubrió que era una necesidad fundamental garantizar almuerzo a los adolescentes, por lo que se estableció un comedor. En ese entonces se abrió una segunda sede en Altavista, donde la persona encargada de la cocina descubrió que los estudiantes compartían con ella cosas muy importantes y personales mientras les daba café y pan. Entonces se concluyó que ese rol era esencial, pues recuerda a la imagen de una especie de hermana mayor o madre.

El programa inició en Anapra, como se mencionó anteriormente, pero actualmente se ha extendido debido a que se consiguieron más recursos para crear sedes en las siguientes áreas de la ciudad. Primero se extendió a las zonas de Los Arcos y Altavista, esta última con dos sedes. Debido al éxito del programa y de

las necesidades de los adolescentes, en 2020 se añadieron sedes en Siglo XXI, Kilómetro 20, Riberas del Bravo, Águilas de Zaragoza, San Francisco y Aztecas. Su ampliación se debió a que en Ciudad Juárez existen varias zonas vulnerables que no cuentan con proyectos de este tipo. Por muchos años se ha propuesto extender el programa a más zonas de la ciudad e inclusive promoverlo a nivel estatal y nacional, pero esto no ha sido posible debido a la falta de recursos. Actualmente cuenta con diez sedes en zonas distintas de la Ciudad.

Una última incorporación al programa EMMA fueron los talleres de arte y cultura los cuales se describirán a detalle más adelante.

Propuesta de EMMA como proyecto de secundaria alternativo

La meta final de este proyecto es que se convierta en un modelo alternativo de educación para jóvenes que no tienen tiempo, posibilidades ni espacio para dedicarle tres años a la educación secundaria formal; pero, además, en un modelo alternativo de educación que compita con el formal oficial porque, como lo reporta el director general del proyecto:

Yo estoy convencido —y además mis recuerdos de lo que era la secundaria me llevan a una conclusión— de que no es suficiente con añadir información a los muchachos. Es cierto que sí deben de tener bastante información y deben de estar bien preparados con conocimientos, pero hay maneras de compartir los conocimientos de manera que los muchachos los seleccionen, los aprendan con diferentes estrategias de aprendizaje; estrategias de aprendizaje que conviertan al joven en el centro, o sea, no como individuo, sino entendiendo que todos estos jóvenes tienen una serie de características específicas, correspondientes con su edad y, por lo tanto, no es justo tenerlos sentados cinco horas en un pupitre, es injusto.

Por lo tanto, la escuela y el aula deben convertirse más que en un área de aprendizaje en un de convivencia entre iguales donde docentes interactúen con estudiantes para que sea esta colaboración la que produzca los aprendizajes y al mismo tiempo la captación de los valores sociales fundamentales para desarrollar

una buena sociedad. Entendemos que no se trata de valores individuales, éticos, kantianos, sino que la sociedad funciona bajo una serie de valores fundamentales, ni más ni menos que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Políticos y Culturales, todos ellos se enfocan en los derechos individuales y colectivos de la comunidad. Ahí están disponibles los valores de una buena sociedad, pero hay que buscarlos, no aprenderlos mediante técnicas de tortura psicológica. Los mismos jóvenes deben buscar y aprender esos valores y la información que los rodea mediante sus propios procesos creativos. Esto es lo que se hace en el modelo EMMA.

Además, otra ventaja que tiene el programa es que es mucho más barato. La idea de una escuela en un salón es algo que seguimos defendiendo. ¿Por qué?, porque si se concentra en un salón, hay cuarenta muchachos en un aula conviviendo. Si se sigue la idea de construir escuelas con un salón, cada una costaría menos de quinientos mil pesos. En diez se invertirían cinco millones; en cien escuelas, cincuenta millones. Actualmente, erigir un edificio de secundaria cuesta aproximadamente setenta millones de pesos, por eso es tan difícil que se construyan: es muy caro. Sin embargo, el modelo de una escuela en un salón, con conocimientos concentrados, maduración asistida y capacitación en derechos humanos puede funcionar perfectamente en un edificio que no supere los quinientos mil pesos.

Lo que se busca hacer con EMMA

En el programa EMMA se cuenta con un modelo de educación alternativo a los formales de secundaria escolarizada y secundaria abierta. Hay tantos jóvenes que abandonan la secundaria que se deben crear propuestas alternas que duren menos tiempo, pero tengan mayor intensidad como EMMA, donde en solo dos horas de clase —una hora diaria de trabajo psicológico y una hora de derechos humanos— las juventudes logren compartir en un salón para generar una convivencia saludable que los lleve a superar sus carencias.

En EMMA se ha descubierto un nuevo modelo alternativo de educación, el cual puede ser más efectivo que el actual. El alumnado de EMMA ha sido tan bueno como quienes vienen de los otros modelos escolarizados, pero tiene la

desventaja de que carece de recursos suficientes para vivir. Al desertar la secundaria a los 12 años los adolescentes no tienen nada que hacer, son víctimas de abusos y de la soledad. Es importante que haya un espacio donde puedan acudir y, una vez que lleguen ahí, diseñar un proyecto de vida que les permita salir del entorno en el que se encuentran. Como el psicólogo es un trabajador objetivo y profesional, se vuelve un formador orgánico que genera en los muchachos no solo una convivencia bien armonizada, sino que también les brinda herramientas para resolver momentos de crisis. Esta es una ventaja que tiene EMMA, a diferencia de las otras escuelas, ya que cuenta con psicólogos y la relación con los jóvenes es profesional, además de que ellos son tolerantes y amables. El muchacho debe encontrar el conflicto con su familia y resolverlo, y de ser posible dejar de odiar al padre. Su situación emocional es tan compleja, contradictoria y terrible que se requiere la atención psicológica personalizada.

Proyecto de preparatoria EMMA

En noviembre de 2020 se estaba trabajando en la apertura de un programa de preparatoria con características similares al de secundaria. El proyecto se estaba haciendo en colaboración con la asociación civil La Tenda di Cristo. Ya existe un acuerdo con la Secretaría de Bienestar, pero todavía están en proceso los trámites. El proyecto se llevará a cabo con el Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachillerato, el cual se basa en un programa de 22 módulos a cumplir en un periodo aproximado de un año y medio. Al igual que la secundaria, la preparatoria tendrá un acompañamiento psicológico, formación en derechos humanos, talleres de arte y cultura, y un área de alimentos. El alumnado estará formado por jóvenes en conflicto con la ley; quienes serán canalizados como parte de un programa de reinserción social. Este proyecto se detallará en uno de los siguientes capítulos.

En el próximo capítulo se describe en general el programa EMMA y en los cuatro posteriores se identifican cada una de las áreas que se incluyen en el programa.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA EMMA Y METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS

En este capítulo se describirán las características generales y específicas del programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) que han sido definidas por el equipo de trabajo a través de todos los años que se ha llevado a cabo. Esta es la información oficial que el equipo usa para describir el trabajo realizado con adolescentes.

Población objetivo

El programa EMMA está enfocado a una población objetivo de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, en contextos de alto riesgo.

Objetivo general

Su objetivo general es propiciar la educación básica en menores y asistir a adolescente con el fin de prepararlos para una vida independiente.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos consisten en:

- a) Graduar a adolescentes en el sistema educativo del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (Ichea), ya que no tienen acceso al sistema educativo regular por deserción, expulsión o falta de documentación.
- b) Facilitar el acercamiento a sus derechos como adolescentes y personas próximas a la vida independiente, enfatizando la prevención en la salud y la atención en casos de drogodependencia y vulnerabilidad.
- c) Proporcionar herramientas para la autogestión y la formación de identidad sana, elementos que potencian hábitos de protección y solución de problemas
- d) Proveer alimentos de desayuno y comida durante los días de intervención

Cuatro áreas de formación y acompañamiento

Después del análisis hecho en los reclusos del Centro de Readaptación Social (Cereso) en Ciudad Juárez, se desarrolló el programa EMMA para la formación y acompañamiento de adolescentes en el proceso de maduración por el que deben pasar. Desde el 2011 hasta el presente este programa ha ido evolucionando en cuanto a forma y contenido gracias a la experiencia, evaluación y retroalimentación de participantes. El modelo actual de EMMA se compone de cuatro áreas principales que se aplican a la formación y el acompañamiento. Estas áreas son las siguientes:

- 1. Programa de educación.** Uno de los principales hallazgos en los estudios con los reclusos del Cereso fue que la mayoría no contaba con una educación secundaria, por lo cual esta área fue la base del programa EMMA. Su propósito es proveer la educación secundaria a adolescentes para que puedan presentar sus exámenes en el Ichea y obtengan su certificado. Según el estudio hecho en los reclusos, la falta de secundaria era un común denominador en sus historias de vida y por esta razón estamos seguros de que si a las juventudes se les ofrece esta educación, se les presentarán más oportunidades, tendrán un mejor futuro y será posible alejarlos de las pandillas y la delincuencia.
- 2. Programa psicosocial.** Otro de los hallazgos en los estudios con los reclusos fue que a pesar de que la mayoría tenía familia, su dinámica era disfuncional, lo que los llevaba a buscar apoyo social en pandillas del barrio que los guiaban a la vida delictiva. Por esta razón el programa se propuso acompañar a adolescentes en su proceso de maduración dándoles apoyo social, habilidades y herramientas necesarias para su crecimiento —las cuales podrían no estar recibiendo en su hogar— con el fin de que aprendan a resolver esos momentos de crisis propios de personas entre 12 y 17 años. En los resultados del estudio del Cereso, los reclusos reportaron vivir en familias con madre y padre juntos, pero el problema era que no había comunicación con ellos. Los dos trabajaban y la relación con los adolescentes era muy superficial o nula. En esta etapa, ellos buscan comprender el mundo, resolver sus crisis de la edad, relaciones sociales de apoyo, pero al no contar con sus padres terminan encontrando alivio y compañía en pandillas o grupos delictivos, o crecen con los problemas que no se resolvieron en este periodo. El acompañamiento de psicólogos les ofrece una guía personalizada y grupal.
- 3. Programa de derechos humanos.** El propósito de esta área es educar a adolescentes en los derechos humanos para que conozcan sus derechos y obligaciones, y las distintas maneras de ejercerlos y cumplirlas con el fin de formar una ciudadanía con conciencia social que practica la cultura de la legalidad. Esta área es necesaria debido a que viven en zonas vulnerables de la ciudad donde es común que sus derechos se vean vulnerados de distintas formas y, al no conocerlos, no sienten la

necesidad de luchar por ellos ni la motivación. Se abordan en general los derechos humanos, principalmente de niñas, niños y adolescentes; también se tratan las obligaciones y cómo respetar los derechos del otro. Se les dan los conocimientos necesarios para que puedan salir al campo laboral, la procuración de justicia, las instituciones educativas, y tengan la capacidad de exigir los derechos de los que gozan.

- 4. Alimentos.** El propósito de esta área es proveer a adolescentes de alimentos que a veces no tienen en casa; además se les ofrece una figura de confidente en la cocinera con quien pueden abrir su conciencia y descargar sus problemas. Se busca que las juventudes tengan confianza, que lleguen a desayunar o comer como cuando uno va con la familia y tiene la oportunidad de ser escuchado y de relajarse un rato. Esta área ayuda bastante a su formación porque muchas veces los estudiantes confían información solo a la cocinera, quien luego va y la comparte con el grupo para que se pueda trazar un plan de intervención según la problemática que se presenta. Esta área da respuesta a la falta de una dinámica familiar funcional y ofrece un apoyo instrumental al alumnado, además de que en algunas de sus casas el nivel económico es bajo y no tienen acceso a alimentos nutritivos.

Última incorporación al programa: talleres de arte y cultura

Un cambio nuevo que se presentó en el programa EMMA en el 2020, el cual apenas está iniciando y se está fortaleciendo, fue la implementación de un área de cultura y arte dentro del plan de formación. Se decidió incluir estos talleres para impulsar la identidad cultural. Como primer paso, artistas y promotores de cultura insertan en la comunidad a los adolescentes para que empiecen a identificar cuáles son los rasgos específicos de sus zonas, cuáles son las identidades culturales en Riberas del Bravo, Anapra, Los Arcos..., ya que la población de la ciudad es muy diversa. El profesorado de estos talleres hace que los jóvenes se acerquen a sus colonias y una vez que se sienten identificados en estas cuestiones culturales se les pregunta qué área del arte les gustaría promover, por ejemplo, una parte se orienta más por la pintura, otra por la fotografía, las artes plásticas, la música, entre otras opciones. Lo que se busca es que primero vean el arte como parte de

su identidad cultural y después como un área de expresión socioemocional. Sin embargo, uno de los problemas fue que a causa de la pandemia por COVID-19 se suspendieron este tipo de actividades académicas y no se pudo avanzar más allá de dos o tres sesiones. Debido a que estos talleres apenas están en proceso de incorporación en la mayoría de los programas de EMMA, solo los mencionamos aquí.

Horarios del día

Los resultados del estudio en el Cereso indican que una de las características más comunes entre los reos era que su vida carecía de estructura. Se levantaban a la hora que querían, comían a cualquier hora, algunos días trabajaban y otros no, porque carecían de orden. El objetivo de tener un horario es proveer de una estructura con tiempos, reglas, rutinas y organización, para contrarrestar esta característica que se veía en los presos. El estudiantado entra a las 8:00 y sale a las 14:00 h. El horario del día es el siguiente:

- 8:00 a 8:30 h: Preparar el desayuno del día
- 8:30 a 9:00 h: Desayuno en grupo
- 9:00 a 11:00 h: Horario de clase de educación (Ichea)
- 11:00 a 13:00 h: Formación en psicología o derechos humanos
- 13:00 a 13:30 h: Comida
- 13:30 a 14:00 h: Limpieza

Etapas de intervención

Cada una de las cuatro áreas de formación y acompañamiento se enfoca en el crecimiento personal, pero también cada área se aplica al contexto social y comunitario. Por ejemplo, los temas de derechos humanos abordan los derechos ejercidos o vulnerados de manera individual, pero también se ven desde un enfoque social, es decir, cómo se ejercen o vulneran en los demás. Cada área se maneja en tres dimensiones complementarias que proveen de una formación personal y social.

1. **Individual.** Se atiende cada adolescente en lo particular para evaluar vulnerabilidad y nivel de riesgo, así como factores de protección.
2. **Grupal.** Formación de identidad sana y aplicación de la misma en un círculo controlado de iguales.
3. **Comunitaria:** Incidencia en el contexto comunitario de los adolescentes, por ellos mismos, para fomentar la autogestión.

Esta parte del libro es una descripción general de la estructura de EMMA para entender cómo es que funciona el programa. En los siguientes capítulos se detallan cada una de las cuatro áreas que se trabajan: educativa, de derechos humanos, psicológica y de alimentos.

Proceso administrativo del programa EMMA

Ejes de la función administrativa

La función administrativa del programa EMMA tiene dos ejes: recursos económicos o financieros, y recursos humanos u operativos. El primer eje se encarga de los reportes financieros que se presentan a Desarrollo Social del Estado de Chihuahua en diversos rubros. Los rubros incluyen gastos de instalación, material de apoyo, alimentos, material para limpieza, nóminas y capacitación. La administración maneja formatos para tener un registro de los recursos que solicita cada sede de EMMA y se hace un reporte mensual de lo que se gastó y de lo que quedó.

El segundo eje es el de recursos humanos u operativos, en donde se supervisan todas las actividades del programa. Se registran las listas de asistencia, reportes de estudiantes y docentes, actividades de las áreas del Ichea, de psicología y de derechos humanos, historias clínicas, reportes de supervisión, actividades y menú de la cocina, avance de estudiantes, inventarios de oficina y cocina, y solicitud de material. Cada una de estas categorías cuenta con una lista de formatos que se usan para registrar todo, desde el inventario del mobiliario hasta el de la cocina. Por ejemplo, se deposita dinero a cada sede para la comida y las encargadas tienen que entregar facturas de los gastos cada quince días. Otros tipos de formatos se usan para la requisición de herramientas de cocina: si se rompe algún cuchillo, las cocineras pueden enviar un formato por correo electrónico para obtener el material que necesitan. Un ejemplo de formato relacionado con

avances de estudiantes es el que se usa para derechos humanos, cuyo programa cubre doce derechos. En este formato se habla con el o la estudiante y se evalúa cuántos derechos ha aprendido; dependiendo de cuánto tiempo lleva el programa, puede conocer cuatro, ocho o doce, y todos estos avances se van registrando. En todas las áreas de EMMA se evalúa el progreso varias veces durante la duración del programa: el número de módulos terminados en el Ichea, el número de derechos humanos aprendidos y el número de acompañamientos psicológicos.

Formatos administrativos

Los formatos que se utilizan en las cuestiones administrativas se elaboraron con base en las necesidades que iban surgiendo en el programa con el fin de tener un registro de las diferentes áreas y tener una sistematización para dar cuenta de todo lo que se hace, de qué manera se hace, cuándo y dónde. Estos reportes ayudan a registrar los avances en cada área específica, los formatos indican en qué nivel van los adolescentes. Si se identifica un retraso, se planean estrategias con el maestro correspondiente para intervenir en tiempo y forma. Esta información queda registrada en los archivos y se usa cuando se necesitan hacer reportes del programa.

Un ejemplo de las evaluaciones es cuando una supervisora llega a alguna sede y manda llamar a una persona para entrevistarla. La supervisora pregunta: “¿Tú eres Juan Pérez y tienes 16 años?”; y la persona responde. Después se le dice algo cercano a “¿cómo vas con derechos humanos?, ¿cuéntame cuántos te sabes”. El estudiante puede responder: “Pues me sé el derecho a la libertad, el derecho a la salud, a la vida, a la educación”; luego la supervisora revisa que efectivamente se sepa los derechos. Se consulta también cómo va con las clases y la respuesta puede ser: “No, pues, ya presenté el quinto examen del Ichea”. Además se le pregunta cómo le ha ido con la psicóloga, y puede responder: “No, pues, sí me ha ayudado mucho en la relación con mi papá, yo no me llevaba bien con él”. Estas respuestas se verifican con los reportes hechos por los maestros, si en algún caso no coincide lo que dice el joven con lo reportado, se reúnen la coordinadora, la supervisora y el docente. Se le informa a este sobre los resultados de la entrevista y se analizan las estrategias que se usarán para poner a los adolescentes al corriente. El maestro hace una carta en donde se compromete con la estrategia definida y se le provee de ayuda por parte de la administración, si es que la necesita.

Equipo para iniciar una sede de EMMA

Se necesita un espacio para llevar a cabo todas las actividades: una casa de razón social, un centro comunitario o instalaciones similares. Son esenciales sillas, pizarrón, marcadores, borrador, líquido para limpiar el pizarrón, mesas para escribir. Las actividades del día requieren cuadernos, plumas, lápices, hojas blancas, cartulinas, pinceles, colores acrílicos, plastilina, entre otros materiales.

La cocina necesita refrigerador, estufa, ollas, cazuelas, utensilios, cafetera, entre otras cosas. También se debe contar con material de limpieza como escobas, trapeadores y químicos especializados. Todo lo necesario se facilita al personal, solo se deben llenar formatos y entregar facturas de todas las compras para tener un control de estas actividades.

Personal de EMMA y sus perfiles

Para administrar el proyecto EMMA se recomienda tener un coordinador de programa, un supervisor y un auxiliar administrativo. Quien coordina es responsable de todo el proyecto y cuenta con un supervisor que visita las sedes, atiende las necesidades de los profesores, evalúa a adolescentes y el personal del Ichea, derechos humanos, psicología y cocina. El auxiliar administrativo se encarga de hacer las cuentas y elaborar los reportes. En cada una de las sedes es necesario un maestro del Ichea y uno de derechos humanos, un psicólogo y una cocinera.

Todas las personas que son contratadas como instructoras de EMMA cuentan con un expediente donde se incluye el contrato, su código de ética firmado y documentos que comprueban que está capacitado para dar la clase para la que se le contrató. También se encuentran formatos de supervisión, uno de ellos son las observaciones, si incumplen en algo se les puede levantar una observación —las cuales se consideran como faltas administrativas—, en caso de alcanzar tres quedan fuera del proyecto. Toda esta información y procedimientos se comparten en un curso de inducción.

Quien coordina debe tener un perfil que incluya experiencia en este tipo de proyectos, el trabajo en equipo, buen manejo de grupo y conocimiento en administración. Se encarga de las áreas administrativa, operativa, evaluativa y, en este sentido, debe administrar, dirigir, supervisar y evaluar cada una de las áreas y sus rubros.

La persona supervisora debe ser metódica, ordenada y motivada. Debe ver cómo atienden los maestros, platicar con los adolescentes y elaborar una evaluación de todos los alumnos en cada una de las áreas de EMMA. Las evaluaciones que hace se basan en los formatos anteriormente descritos.

En relación con el personal del Ichea, de derechos humanos, de psicología y de cocina, un aspecto importante de su perfil que ayuda al éxito del programa es que provengan de las áreas donde intervienen. Si los maestros y la cocinera son del área vulnerable donde se aplica el programa, esto facilita su involucramiento y se convierten en los principales promotores, ya que van al supermercado a repartir volantes y platican con los papás y las mamás para que envíen a sus hijas e hijos. Al ser del mismo sector de la ciudad, tienen experiencia al tratar ese tipo de jóvenes, además de mayor paciencia, tolerancia y calidad humana.

La persona instructora del área de educación necesita estar certificada por el Ichea y de preferencia ser profesora o profesor, si no es así, debe ser profesionalista con gran capacidad de tolerancia y paciencia, que sepa trabajar en zonas de atención prioritaria con adolescentes en situación vulnerable, ya que usan lenguaje altisonante y te pueden faltar al respeto en cualquier momento. Los profesores deben saber cómo ponerles límites, pero con calidad humana. Por ejemplo, se contrató a una abogada como instructora en una de las sedes y porque traía el pelo rubio le pusieron de apodo “Trump”, “maestra Trump”. Ella no le dio importancia a este apodo, les tomó cariño; pero después empezaron a decir groserías enfrente de ella, se llegaban a decir cosas muy feas como “perros” o peor. Por esta razón es importante que se ganen el respeto del alumnado, para que respeten a los docentes y a sus compañeros. Para esto se necesita gente con paciencia, tolerancia, que sepa trabajar con adolescentes que tienen estas características. Cuando los profesores son del mismo lugar de la sede, entonces tienen más experiencia en cómo tratar con ellos para darles una educación psicológica, emocional, educativa, no solo académica. Esto los lleva a obtener no solamente su certificado de secundaria, sino que también los forma para que se traten con respeto y fraternidad, lo cual se ha logrado en todas las generaciones graduadas de EMMA.

Se prefiere que la persona instructora de derechos humanos tenga una carrera profesional en leyes y cédula profesional, aunque se han contratado personas con otra formación, como Licenciatura en Comunicación. En cuanto

a su forma de ser, debe de ser similar a la antes mencionada para docentes del Ichea.

La persona a cargo del acompañamiento psicológico de los adolescentes debe contar con Licenciatura en Psicología y cédula profesional; asimismo, se recomienda que tenga las características personales de los maestros del Ichea.

La persona responsable de la cocina desempeña una figura de “cocinera amiga”. Su función es hacer que los muchachos sientan la escuela como un hogar, entorno que la mayoría no tiene en casa. Ella los consiente, ya que, aunque se sigue una dieta balanceada, les da a escoger el menú de comida, por ejemplo, burritos, gorditas, mole, pancita, menudo, arroz, frijoles, enchiladas, etcétera; e incluso les prepara aguas naturales, que no sean de sobre. La cocinera se vuelve confidente, porque es quien los recibe en las mañanas, por lo general con la comida que le pidieron el día anterior, y hace que se sientan en un hogar donde son escuchados, atendidos, tratados con cariño. De vez en cuando les llama la atención porque luego se quieren meter a la despensa y “jalar” cosas, pero todo en ambiente de juego, positivo y de calidad. En la experiencia del programa, las entrevistas con los mejores resultados y evaluaciones son de las cocineras. Los adolescentes dicen que los tratan muy bien, los consienten mucho, cocinan bien rico, o sea, que ellas les proveen de calor de hogar.

El personal docente de EMMA recibe preparación de manera continua. En el ciclo escolar 2020 se les ha capacitado a través de un diplomado en suicidología, conferencias de salud mental organizadas por la Red de Organizaciones Dedicadas a la Prevención y Atención a Trastornos Mentales, Neurológicos y por Abuso de Sustancias. Además, reciben terapia de contención cada quince días con profesionales del Centro Familiar para la Integración y Crecimiento, A. C. (CFIC), y cada mes se junta todo el equipo con la coordinación del programa.

Metodología del análisis

La metodología que se usó para este análisis se basa en la propuesta de sistematización para transferir el conocimiento elaborada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017). El propósito de este estudio es describir el programa EMMA que se ha realizado en todos estos años para evaluar los resultados obtenidos a través de él. También es conveniente definir el proceso

que se lleva a cabo, cómo ha evolucionado y las expansiones que se han hecho en tiempo recientes debido a su éxito. Este es el primer documento que trata de sintetizar el trabajo realizado. Uno de los objetivos de este análisis es examinar cómo fue posible alcanzar los logros obtenidos, evaluar lo que ha funcionado y lo que no, revisar si las cosas pudieron haberse hecho de otra manera y por qué, y ver las recomendaciones que se pueden hacer después de una década de trabajo. Todo este análisis tiene como meta transmitir la experiencia y conocimiento obtenidos en este programa a otras personas e instituciones que estén interesadas en el proyecto.

Al principio se presentaron unas preguntas que guiaron este proceso: para qué, para quién, qué, cuándo y cómo quiero esta evaluación. En esa reflexión se concluyó que el éxito que se percibía en el programa debía ser analizado más a detalle, entrevistando y escuchando las diversas voces de quienes han participado en su ejecución y quienes han pasado por él. Se necesitaba hacer un seguimiento a personas egresadas para ver el impacto que ha tenido en sus vidas. El proyecto empezó en un área de Juárez llamada Anapra y actualmente se planea expandirlo a más zonas vulnerables, por lo que este relato se consideró necesario para transmitir la experiencia a otras personas interesadas.

En el análisis de EMMA se tuvo acceso a varias fuentes de información que permitieron elaborar este libro, las cuales incluyen documentos del programa con sus planes de trabajo y otros documentos recolectados a través de todos los años, así como entrevistas con el fundador del proyecto, facilitadores, personal administrativo, receptores del programa y patrocinadores. Los componentes que se evaluaron fueron el contexto de surgimiento, para explorar las razones de su creación y la historia de su origen; la descripción general del proyecto en todas sus áreas y funciones; los medios por los cuales se han logrado las metas; los aprendizajes que se han tenido gracias a la experiencia y los desafíos a los que se han enfrentado; ejemplos de situaciones experimentadas que pudieran servir como evidencia de los resultados; la operatividad del proyecto, incluyendo todas las herramientas y el personal necesario para que se lleve a cabo; y recomendaciones para seguir creciendo basadas en la experiencia acumulada.

Parte de los resultados obtenidos están plasmados en este libro, que funciona como un mecanismo de transferencia al cual se puede acceder para conocer de manera general acerca del proyecto y así formar lazos de cooperación con aquellas personas o instituciones que estén interesadas en replicarlo.

FORMACIÓN EDUCATIVA DEL PROGRAMA EMMA

En este capítulo se abordan los factores de riesgo que pueden llevar a un joven al fracaso escolar, las consecuencias de la deserción escolar y también los programas educativos alternativos dirigidos a jóvenes en situación de vulnerabilidad. En la primera parte se reportan algunos planes alternativos de educación exitosos que se han llevado a cabo en jóvenes de zonas vulnerables. En la segunda parte se detalla en qué consiste el área educativa del programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA).

PROGRAMAS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS DIRIGIDOS A JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Estudiar la problemática de la inclusión educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad, así como intervenir de forma oportuna son temas preocupantes para diversos profesionales en el ámbito de las ciencias sociales. Al abordar este importante problema es necesario partir de su conceptualización. En el diccionario de la Real Academia Española (2019b), se define “vulnerable” como aquello “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. Se considera que una persona está en situación de vulnerabilidad cuando (por cualquier motivo) tiene incapacidad o dificultad para responder a las demandas del contexto social, es decir, la persona no es vulnerable por sí sola, sino que es el entorno lo que determina su situación (Jurado et al., 2015). Dentro de los fenómenos que puede generar la situación se encuentran el déficit de la calidad de vida, la falta de estabilidad económica, la pobreza, entre otros (Díaz y Pinto, 2017).

Jurado et al. (2015) han identificado en la literatura cinco dimensiones respecto a los riesgos asociados: laboral o económica, familiar, educativa, institucional y de salud. Así, “vulnerabilidad educativa” o “vulnerabilidad escolar” se refiere a aquellos individuos con bajas cualificaciones, bajo nivel académico, carencia de estudios, así como a quienes presentan un historial de fracaso académico (Jurado et al., 2015). De acuerdo con los resultados de un estudio en alumnas y alumnos de secundaria, las situaciones de riesgo psicosocial —por ejemplo, riesgo suicida, problemas emocionales, disfunción familiar, entre otros— también deben considerarse como vulnerabilidad educativa (Díaz y Pinto, 2017).

A pesar de que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la educación secundaria es considerada como obligatoria, además de ser un derecho constitucional, jóvenes en situación de vulnerabilidad se encuentran en riesgo de experimentar fracaso escolar y quedar rezagados en el sistema de enseñanza secundaria.

Son diversos los factores que influyen en el fracaso escolar, así como las consecuencias que conlleva la deserción del sistema educativo en el nivel secundario, sin embargo, existen programas alternativos que han sido ofertados tanto en México como en otros países. Estos planes, denominados por algunos autores como

escuelas de segunda oportunidad, representan una estrategia para eludir el rezago escolar (Prieto, 2015).

Factores de riesgo relacionados con el fracaso escolar

El concepto “fracaso escolar” se utiliza frecuentemente para hacer referencia a la condición de estudiantes que han atravesado dificultades o barreras para acceder, permanecer o culminar sus estudios, en este concepto comúnmente se engloban situaciones que van desde un alto absentismo y un bajo nivel académico, hasta el abandono de los estudios (Cabo y Romero, 2014). Los factores de riesgo relacionados con el fracaso escolar son diversos, principalmente son socioculturales y personales.

Entre los factores socioculturales se encuentra el contexto del alumno, lo cual comprende elementos como la comunidad, las características de la sociedad, la dimensión y densidad geográfica del lugar donde vive (Jurado y Olmos, 2012). Entre los factores personales se identificó que el aburrimiento puede representar un elemento importante para la deserción escolar en estudiantes de nivel de educación secundaria. Este estado de ánimo se relaciona con la pérdida del interés por estudiar, sensación de impaciencia, de pérdida de tiempo e incluso se puede interpretar como una falta de sentido sobre el hacer y estar en la escuela. Además del aburrimiento, la desmotivación respecto a seguir estudiando es otro elemento clave en la deserción escolar; está estrechamente relacionada con la percepción del alumno de que hay una falta de interés por parte de sus padres, así como una carencia de lazos y afiliación institucional derivada de la escuela (Saraví, 2009).

Prieto (2015) analizó el camino por el que atraviesan estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa, concluyó que el contexto escolar puede ser un factor desencadenante de la deserción, por esto considera a las escuelas de segunda oportunidad como una estrategia para evitar el rezago escolar.

Al hablar de fracaso escolar a nivel de educación secundaria es importante señalar que esta se cursa durante la adolescencia, una etapa donde las conductas de riesgo se presentan con mayor intensidad (Corona y Peralta, 2011), un periodo crítico para el abandono educativo (Saraví, 2009). Esto representa un problema,

ya que la deserción escolar se encuentra frecuentemente asociada con diversos riesgos (Corona y Peralta, 2011; Niño et al., 2018; Vázquez, 2013).

Consecuencias de la deserción escolar

Hay suficiente evidencia científica sobre la conexión entre la deserción escolar en el nivel secundario con fenómenos como la delincuencia, la migración, la exclusión social y laboral, entre otros.

El abandono escolar está relacionado con la delincuencia, la teoría que propone Lode Walgrave en su obra que lleva por título *Delincuencia sistemática de los jóvenes y vulnerabilidad social* (citado en Morales y Castillo, 2008) sostiene que por lo general los jóvenes infractores suelen ser aquellos que pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad, frecuentemente viven en sectores pobres, pasan gran parte de su tiempo en la calle y se perciben a sí mismos como perdedores ante la sociedad organizada. Walgrave afirma que estos jóvenes son vulnerables en el sentido educativo y tienen el riesgo de ser incapaces de responder a las demandas escolares y las exigencias académicas, además, existe una carencia de lazos con la sociedad (incluyendo las instituciones educativas), sufren de estigmatización y son tratados como potenciales delincuentes, por lo que el fracaso escolar lleva como consecuencia la vulnerabilidad en otras esferas sociales. El autor sostiene que en su búsqueda por compensar su desventura escolar forman grupos o pandillas en las que neutralizan o restan valor a las reglas y exigencias sociales, con lo que consiguen revalorizarse; esto los lleva a la delincuencia.

Vázquez (2013) afirma que “la escuela aparece como un factor determinante en la correcta educación y socialización de los jóvenes, operando como un inhibidor de la delincuencia, ya que el éxito académico y buenas actitudes hacia la escuela reducen la delincuencia” (p. 5).

Además, en los países de América Latina, la migración hacia los Estados Unidos es otro fenómeno derivado del abandono escolar. Saraví (2009) encontró un patrón recurrente de migración en jóvenes en situación de vulnerabilidad, la cual desencadenaba una serie de eventos como salir del hogar, abandonar tempranamente sus estudios, una precaria inserción laboral, al igual que una sensación de incertidumbre hacia lo que depara el futuro. El autor sostiene que este fenómeno migratorio ocurre sin una planificación previa, es motivado por

el deseo de consumo, por el sentimiento de aventura y por buscar ser reconocido ante los pares de su comunidad.

Se ha encontrado que la carencia de estudios tiene consecuencias en las esferas social y laboral. Espinoza et al. (2012) afirman que los individuos que no cuentan con estudios de educación básica quedan excluidos de las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas. Otra posible causa de la deserción escolar es de índole socioeconómica, pues la probabilidad de que estudiantes cuyas madres cuentan con un nivel bajo de escolaridad repitan este patrón es muy alta, por lo que se puede reproducir el círculo de la pobreza (Espinoza et al., 2012). Ruiz-Ramírez et. al. (2014) investigaron las causas y consecuencias del abandono escolar en nivel bachillerato; como parte de sus resultados encontraron que carecer de estudios es una limitante para que se rompa el círculo de la pobreza debido a la falta de conocimientos, competencias y habilidades necesarios para acceder a empleos estables y remunerados. También señalaron como una posible consecuencia del abandono de estudios a nivel bachillerato dentro del ámbito social, el riesgo de atravesar por drogadicción (Ruiz-Ramírez et al., 2014).

Programas educativos alternativos

Diversos programas han intervenido para ofrecer alternativas de estudio a jóvenes en situación de vulnerabilidad, se trata de sistemas educativos abiertos, escuelas de segunda oportunidad, proyectos de tipo comunitario, algunos enfocados en que las juventudes obtengan certificados educativos y otros en que adquieran habilidades y capacidades para posicionarse en un puesto laboral.

A continuación se describen diferentes programas educativos que han sido ofrecidos como alternativa para que estudiantes en condiciones de vulnerabilidad concluyan sus estudios: Telesecundaria; escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); Fundación Escuela Nueva, Redes de Tutoría y Programa de Educación Primaria Informal del Comité Bangladesí de Avance Rural; programa SEP Prepárate; Grupos Juveniles Creativos (GJC) y Bachillerato Pacicultor (BP); Proyecto Salesiano Chicos de la Calle; Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); y en Argentina Escuelas de Reingreso, Centros de Escolarización Secundaria y Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral. Se explicará en qué consiste cada

modelo pedagógico y cómo ha demostrado ser una opción viable para jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Programa de Telesecundaria

La Telesecundaria se creó en 1968. Se trata de un modelo educativo que combina la enseñanza a distancia y presencial. Las clases son impartidas por medio de transmisiones de televisión y su objetivo es llevar la enseñanza del nivel secundario de educación a estudiantes en zonas rurales como una alternativa para cubrir la necesidad educativa en México. Actualmente, siete de cada diez secundarias públicas en nuestro país son telesecundarias y uno de cada cinco estudiantes de nivel secundario aprende en esta modalidad. El modelo pedagógico consiste en mostrar un programa por televisión con duración de 15 minutos seguido de 35 minutos de trabajo guiado por el docente apoyado de libros. Otra diferencia respecto a las secundarias tradicionales es que por cada grado hay un solo docente, quien imparte todas las asignaturas (Gobierno de México, 2020).

Escuelas comunitarias del Conafe

En México existe un organismo que fue creado en 1971, es el encargado de impartir educación comunitaria a niños y adolescentes (de 0 a 13 años y once meses) de áreas rurales e indígenas ubicadas en zonas de marginación y rezago social, se trata del Conafe (2020). Se sigue el modelo pedagógico Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), el cual se enfoca en el desarrollo de competencias para que el estudiante obtenga un aprendizaje autónomo, por medio del diálogo el facilitador lo guía con el propósito de que comprenda el tema y formule respuestas por sí mismo (Conafe, 2016).

Fundación Escuela Nueva, Redes de Tutoría y Programa de Educación Primaria Informal del Comité Bangladesí de Avance Rural

Farrel et al. (2017) realizaron un estudio donde analizaron programas de educación alternativos. Los autores compararon tres proyectos aplicados en escuelas comunitarias de tres países: Colombia, México y Bangladesh. Las principales características de estos modelos son las siguientes:

- Están enfocados en el aprendizaje.
- La principal técnica es escuchar.

- Realizan tutorías entre pares.
- Trabajan tanto de forma individual como en pequeños grupos.
- Estudiantes y docentes producen evidencias: trabajos escritos y otras técnicas como pensar en voz alta y exponer lo aprendido.

El primer programa educativo que describen los autores es un proyecto que inició desde la década de los setenta en Colombia como modelo alternativo de educación primaria multigrado enfocado en comunidades rurales; posteriormente el Ministerio de Educación lo adoptó como estrategia nacional para atender el área educativa en las zonas rurales de Colombia. Hacia inicios de los años noventa las políticas nacionales cambiaron y el proyecto se disipó, sin embargo, los líderes del programa, con apoyo de exministros de educación crearon la Fundación Escuela Nueva. Actualmente el modelo ha sido adaptado para atender población en zonas rurales, población desplazada, migrantes y organizaciones de mujeres (Farrel et al., 2017).

El segundo programa descrito es Redes de Tutoría, inició en México en el año 2003 y fue liderado por la organización Convivencia Educativa A. C. Este proyecto busca diseñar comunidades de aprendizaje utilizando las aulas de escuelas secundarias ubicadas en zonas rurales. Emplearon técnicas pedagógicas como el aprendizaje mediante el diálogo, la tutoría, el aprendizaje mutuo entre adultos y jóvenes. El proyecto creció y fue llevado a más de trescientas escuelas del país. En el año 2009 apoyó en el diseño del Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (Pemle), en esta ocasión se trató de una estrategia nacional enfocada en transformar pedagógicamente la enseñanza y el aprendizaje en nueve mil escuelas que contaban con los niveles académicos más bajos de México. Este programa dio buenos resultados, se observó que el alumnado alcanzaban niveles buenos y excelentes en los diferentes exámenes e incluso en menor tiempo, llegando a superar a escuelas de mayor privilegio. En el año 2012 hubo cambios políticos en el país y se puso fin al programa, sin embargo, varios miembros se organizaron y crearon una organización no gubernamental, Aprender con Interés-Redes de Tutoría, la cual continúa apoyando las redes de tutorías en las escuelas. Otro dato relacionado es que actualmente el Conafe (el cual atiende a comunidades marginadas en México en 30 000 centros educativos) ha adoptado el modelo pedagógico de Redes de Tutoría, además, el

programa se encuentra siendo aplicado en escuelas de otros países como Chile, Tailandia y Singapur (Farrel et al., 2017).

El tercer proyecto educativo que analizan Farrel et al. (2017) es el Programa de Educación Primaria Informal del Comité Bangladesí de Avance Rural, el cual tuvo sus inicios a mediados de los ochenta y ha sido aplicado en cerca de 37 000 escuelas rurales en Bangladesh, ya que ha sido adoptado por diversas fundaciones y organizaciones en diferentes países como Sudán, Uganda, Afganistán, entre otros.

Programa SEP Prepárate

En un estudio de tipo exploratorio descriptivo se analizó un modelo de educación a distancia para adolescentes (Gomez, 2011). Se trata del programa SEP Prepárate que, con el apoyo de la fundación Bécalos, otorgó becas para estudiar el bachillerato a adolescentes entre 15 y 17 años que presentaban condiciones de rezago económico, pero tenían deseos de estudiar y estaban inscritos como estudiantes de bachillerato en la modalidad en línea de la Universidad TecMilenio. Se otorgó una beca escolar a cada alumno que constaba de pago de matrícula y colegiatura, beca de manutención, equipo de cómputo y servicio de internet. El objetivo del estudio fue obtener información sobre qué factores intervienen en el desarrollo de habilidades de aprendizaje en jóvenes que experimentan rezago escolar.

Gomez (2011) determinó que había estudiantes tanto con éxito como sin éxito escolar. Encontró que los exitosos reportaron estudiar por su cuenta, asistir a asesorías presenciales y realizar ejercicios de práctica en las materias que más se les dificultaban (por ejemplo, matemáticas y física); además, realizaban trabajos escritos donde les revisan y corrigen la redacción y ortografía. Los jóvenes comentaron que tienen el objetivo de terminar el nivel escolar para después continuar sus estudios ingresando a una carrera profesional de modo presencial, también reportaron que se sienten motivados y apoyados tanto por la institución como por su familia, y al estudiar con este sistema han adquirido autonomía e independencia para el logro de los objetivos y las metas que se han planteado.

Por otro lado, quienes no tuvieron éxito expresaron que se habían afrontado a diversas dificultades como la falta de espacio en su casa para trabajar, tener problemas con la señal de internet, carencia de libros, el haber entregado la beca de manutención a sus padres, problemas para acceder a la biblioteca digital,

falta de apoyo entre pares. Mencionan que sí tienen el objetivo de terminar el bachillerato y quieren estudiar una carrera profesional, y afirman que se sienten apoyados por su familia y la institución, sin embargo, no han adquirido habilidades de independencia y autonomía (Gomez, 2011).

Gomez (2011) concluyó que los aprendizajes se están obteniendo en tiempo y forma. Quienes han logrado adaptarse al sistema y la modalidad en línea son conscientes del compromiso que implica y perciben que cuentan con el apoyo de sus familias, tutores y coordinadores; mientras que los padres sienten seguridad de que sus hijos cursen el sistema en línea. Además, este autor señala que si se utiliza apropiadamente el modelo de educación en línea, es económico, productivo y efectivo; y, finalmente, que la educación a distancia con modalidad en línea es una alternativa viable para atender y ayudar a jóvenes que atraviesan una situación de rezago escolar o dificultad para culminar sus estudios de nivel bachillerato con éxito.

Grupos Juveniles Creativos (GJC) y Bachillerato Pacicultor (BP)

El Ministerio de Educación de Colombia, por medio de las secretarías de educación, ofrece diversos modelos flexibles para atender a personas no escolarizadas, que desean cursar los niveles de primaria y secundaria. Calvo y Camargo (2013) analizaron dos propuestas de modelos flexibles con el objetivo de evaluar si eran aptas para ampliar la oferta en el nivel de bachillerato, por medio del examen denominado Saber 11. Estos programas están dirigidos a población en condiciones de vulnerabilidad: mujeres en situación de desplazamiento, jóvenes que abandonaron sus estudios y niños en vulnerabilidad a causa de los conflictos armados. Los modelos analizados por los autores son Grupos Juveniles Creativos (GJC) y Bachillerato Pacicultor (BP), enfatizan que ofrecer este tipo de modelos flexibles es una estrategia viable para que las personas en condiciones de vulnerabilidad tengan acceso a la educación

El programa GJC lo brinda la institución Caja Colombiana de Subsidio Familiar (Colsubsidio), se trata de una organización que recibe apoyo económico del sector privado, con lo que presupuesta acciones de educación y servicios de salud y recreativos. Dentro del apoyo que ofrece en el área educativa, se encuentra el programa para jóvenes que han abandonado el sistema tradicional. Este plan

de estudios se caracteriza por ser flexible, por lo que a quienes asisten de forma regular se les brinda:

- Horarios flexibles, tanto entre semana como en fin de semana.
- Apoyo de comedor escolar.
- Actividades recreativas y artísticas.
- Subsidios monetarios.

El segundo modelo analizado por Calvo y Camargo (2013) es el BP, se trata de un proyecto dirigido por el Observatorio de Paz. Esta propuesta está destinada a población de jóvenes que viven en zonas marginales o que han sido desplazados a causa de conflictos armados. Este programa educativo ofrece:

- Flexibilidad de horario.
- Formación para presentar el examen Saber 11.
- Competencias para la paz, es decir, formarse como pacicultores.
- Subsidio.
- Comedor escolar.

Se realizó una evaluación cualitativa y cuantitativa que incluyó un análisis de los siguientes elementos: pedagógico, laboral, comunitario, administrativo, financiero y operativo. Dentro de las características pedagógicas se encontró que estos proyectos:

- Forman en competencias para la reconciliación y la paz.
- Trabajan mediante modelos pedagógicos que están basados en el plan de estudios.
- Brindan tutorías, en ocasiones a domicilio.
- Ofrecen materiales de apoyo.
- Realizan el seguimiento de estudiantes mediante una bitácora.
- Los tutores son maestros en formación.

Se concluyó que los dos modelos analizados son alternativas valoradas por las juventudes y que las características de estos programas son aptas para el propósito en el que fueron evaluadas (Calvo y Camargo, 2013).

Proyecto Salesiano Chicos de la Calle

A continuación se describe el Proyecto Salesiano Chicos de la Calle, como lo expone Galárraga (2014), coordinador del mismo. Aunque no se trata de un programa de educación enfocado directamente a que jóvenes obtengan sus estudios, sí es un modelo de atención que ha sido diseñado para incidir en la vida de niñas, niños, jóvenes y familias en condiciones de vulnerabilidad. El autor comenta que el modelo de atención salesiano se ofrece en instituciones educativas de distintos lugares de Ecuador (Esmeraldas, Quito, Santo, Ambato, Guayaquil, entre otros), en sus inicios se trataba de una institución asistencialista que ofrecía protección a gente que lo necesitaba; luego se volvió una propuesta educativa integral organizada para atender las necesidades de niñas y niños de forma estructurada. De acuerdo con Galárraga (2014), el sistema tiene las siguientes características: es un proyecto estructurado y organizado en constante análisis y reflexión; ha creado espacios educativos en las zonas de mayor necesidad; fomenta un enfoque familiar tanto dentro de sus espacios como a nivel sociedad; impulsa la prevención mediante actividades educativas y de formación humana; fomenta la visión de emprendimiento; está enfocado en transformar la realidad de niñas, niños y jóvenes; impulsa alternativas educativas innovadoras con la creación de espacios oratorios, centros de acogida, centros deportivos, centros escolares para atender el rezago escolar, centros de capacitación técnica con visión hacia la inserción laboral, entre otros. Este estudio cuenta con testimonios de personas egresadas que han sido reinsertadas a la sociedad y han llegado a ser profesionales y madres o padres de familia (Galárraga, 2014).

Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

De acuerdo con una investigación desarrollada por Jurado et al. (2015), los PCPI son una alternativa de educación secundaria ofrecida en España. El objetivo de estos es que jóvenes entre 16 y 21 años en condiciones de vulnerabilidad que no han obtenido el certificado de educación secundaria, reciban una serie de competencias profesionales, se les promueva hacia el área laboral y cursen la

educación secundaria con este modelo flexible. Según el análisis del programa descrito por los autores, la estructura pedagógica de los PCPI se organiza por módulos (con la posibilidad de cursarse de forma independiente o simultánea): 1) módulos obligatorios, enfocados en que el alumno obtenga competencias profesionales de acuerdo con la especialidad que haya elegido; 2) módulos formativos generales, que se cursan con el objetivo de ampliar las competencias y favorecer la transición hacia el mundo laboral; y 3) módulos voluntarios, que tienen como objetivo que los alumnos obtengan el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), estos módulos se imparten según el currículo de los centros de formación para personas adultas. Los autores afirman que estos son una opción útil para jóvenes que han atravesado el fracaso escolar y se encuentran en condiciones de vulnerabilidad para que de esta forma obtengan competencias, así como la certificación que les permita volver a formar parte del sistema educativo (Jurado et al., 2015).

Tres programas en Argentina: Escuelas de Reingreso, Centros de Escolarización Secundaria y Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral

Terigi et al. (2013) realizaron un destacado estudio sobre la educación secundaria en Argentina, dentro del que describen los tres proyectos que se resumen a continuación.

El primer programa son las Escuelas de Reingreso que fueron creadas por el Gobierno de Buenos Aires, su objetivo era ajustarse a una ley que se declaró en el año 2002, cuya meta era cumplir con la obligatoriedad del nivel secundario. Estas escuelas están dirigidas a jóvenes que han tenido dificultades o han interrumpido sus estudios. Dentro de sus características se encuentran las siguientes: se han propuesto garantizar que jóvenes de 16 a 20 años que habían abandonado los estudios mínimo dos años atrás ingresen, permanezcan y egresen; ofrecen itinerarios flexibles, ya que se planea un trayecto personalizado dependiendo de las posibilidades de cada estudiante; incluyen tutorías y clases de apoyo; otorgan un título de bachiller o perito mercantil (equivalente al de secundaria cursada de forma tradicional).

El segundo proyecto son los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes. Estos centros se crearon en el año 2008 por la Dirección

Provincial de Educación Secundaria (en la provincia de Buenos Aires). Sus características son las siguientes: se dirige a jóvenes de entre 15 y 18 años que no se encuentran estudiando actualmente y que no han terminado el ciclo básico de la educación secundaria; se enfocan en lograr el reingreso y la aceleración de su trayectoria educativa; ofertan el primer ciclo de la escuela secundaria en un periodo de dos años; los planes de materias se diseñan específicamente; dependen de una escuela secundaria básica; el equipo se conforma por un profesor para cada materia, dos instructores de formación profesional y un tutor (quien da seguimiento a los estudiantes y fomenta los vínculos familiares); las ausencias pueden justificarse ante situaciones que lo ameriten; se cursa el año completo; se brinda formación profesional de forma simultánea a los estudios de secundaria; se considera puente para que estudiantes puedan retornar al sistema educativo y cursar el ciclo superior de secundaria; se otorga la titulación del primer ciclo de secundaria y de los trayectos de formación profesional que hayan sido cursados.

El tercer proyecto abordado por Terigi et al. (2013) es el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral, se creó en el año 2010 por el Ministerio de Educación (Provincia de Córdoba). A continuación se describen sus principales características: se implementó con el objetivo de que jóvenes de entre 14 y 17 años que habían abandonado la secundaria o que no la habían comenzado tuvieran acceso a este nivel de estudios; se integra por espacios curriculares, que son planeados para que se cursen de forma anual o cuatrimestral; se puede llevar como un pluricurso, ya que en un mismo curso puede haber estudiantes de diversos trayectos; las asistencias se llevan por espacio curricular con la posibilidad de que continúen quienes cumplan con el mínimo determinado; el equipo se conforma por directivos, coordinador del área pedagógica, preceptor y ayudante técnico administrativo; los jóvenes reciben un título de Bachiller Orientado en Ciencias Sociales.

Importancia de nuevos modelos educativos

Las juventudes que nacen en el seno de una familia en situación de vulnerabilidad tienen el riesgo de atravesar por vulnerabilidad educativa, lo cual podría desencadenar otras consecuencias como drogadicción, delincuencia, migración, exclusión social y laboral, entre otras.

El diseño de programas educativos alternativos es muy importante, sobre todo en el nivel secundario, el cual es cursado durante la adolescencia, periodo en el que la probabilidad de riesgo en los diferentes ámbitos es mayor.

A diferencia del sistema educativo escolarizado, la mayoría de las escuelas no tradicionales se caracterizan por ser flexibles en cuanto a horarios y el tiempo de dedicación que requieren; el coste de implementar estos programas es menor; presentan un enfoque metodológico novedoso y más humanista. Quienes optan por esta opción, además de obtener su certificado estarán siendo encaminados a evitar una serie de riesgos psicosociales.

Si la sociedad ofrece las oportunidades necesarias, los individuos tendrán la posibilidad de construir su proyecto de vida, por lo que es imperante que se brinden dichas ofertas con la finalidad de garantizar la equidad respecto al desarrollo humano de todos los individuos, incluyendo el área educativa (Calvo y Camargo, 2013).

Es necesario que estos programas cuenten con apoyo gubernamental, así como con la participación de jóvenes y sus familias para que funcionen con éxito. Este tipo de escuelas han demostrado que cumplen los objetivos para los que fueron diseñadas: en primer lugar, dan como resultado una eficacia terminal y, en segundo, son opciones viables para evitar el rezago escolar en personas en situación de vulnerabilidad.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE EMMA

El programa educativo que se ofrece en EMMA es un modelo alternativo, que coincide en varios elementos con los antes mencionados; se basa en las necesidades y características de adolescentes que desertan de la escuela. Las principales razones por las cuales abandonan las aulas son que les aburren, se les hace muy largo el día lleno de materias que no son dinámicas y es difícil para ellos permanecer sentados durante muchas horas en un mismo lugar. Además de enfrentar problemas económicos en casa que requieren de su apoyo laboral, la inexistencia de un padre, una madre o un hermano que los impulsen a estudiar y los auxilien en los trámites de inscripción o recuperación dificulta que retomen la secundaria. Pensando en esta realidad, EMMA es un modelo de educación alternativo que se basa en el programa académico del Instituto Chihuahuense de Educación

para los Adultos (Ichea), impartido de manera concisa y dinámica por instructores capacitados, para que se genere interés y una atención personalizada en adolescentes.

Organización del programa de educación

El programa de educación se trabaja en sesiones semanales, de lunes a viernes, dos horas al día. El tiempo se divide de la siguiente manera: durante la primera media hora se plantea el tema, en la segunda media hora se trabajan dinámicas de ejercitación educativa y la última hora se dedica a asesorías individuales mientras el grupo trabaja.

El contenido del programa educativo es el que ofrece el Ichea, el cual no cuenta con una estructura definida, lo que da libertad para adoptar la que se crea conveniente. El Ichea solo proporciona las guías bases para los doce módulos necesarios para graduarse bajo esta modalidad de educación abierta, los cuales se dividen en ocho módulos básicos del nivel avanzado y cuatro módulos diversificados. Los básicos son esenciales para que las personas obtengan su certificado de secundaria, en ellos se cubren necesidades fundamentales como lectura, escritura, matemáticas básicas, expresión oral, comprensión del entorno social y natural. Los módulos diversificados son opcionales y se adaptan a las características e intereses profesionales del adolescente; además, tratan temas que responden a diversas necesidades de las personas, por ejemplo, prevención de adicciones o sexualidad en la juventud.

Los ocho módulos básicos son los siguientes:

1. Hablando se entiende la gente
2. ¡Vamos a escribir!
3. Para seguir aprendiendo
4. Fracciones y porcentajes
5. Información y gráficas
6. Operaciones avanzadas
7. México, nuestro hogar
8. Nuestro planeta, la Tierra

Pueden escogerse los siguientes módulos diversificados:

1. Ser joven
2. Mi negocio
3. Introducción al uso de la computadora
4. Sexualidad juvenil
5. Para ganarle a la competencia
6. Escribo con la computadora
7. ¡Aguas con las adicciones!
8. Crédito para mi negocio
9. Aprovecho Internet
10. Fuera de las drogas
11. Tu casa, mi empleo
12. Jóvenes y trabajo ¡Empiezo a buscar chamba!
13. Ser mejor en el trabajo
14. Curso propedéutico de español para el bachillerato
15. Curso propedéutico de matemáticas para el bachillerato
16. Curso propedéutico de ciencias naturales para el bachillerato
17. Curso propedéutico de ciencias sociales para el bachillerato

La elección de los módulos diversificados depende de cada estudiante, por ejemplo, si uno dice que quiere ser ingeniero, entonces vas a trabajar mucho las matemáticas. En este sentido, cada instructor está al pendiente de los intereses, características y fortalezas de los adolescentes para guiarlos en la selección de estos módulos.

Proceso del programa educativo del Ichea

El proceso del programa educativo dura seis meses, se cubren dos módulos por mes. En la primera semana los participantes entregan los documentos necesarios al equipo de EMMA, quienes se encargan de que todo esté en orden. La segunda semana se dedica a dar de alta a los adolescentes en el sistema estatal. En este momento también se les hace un examen diagnóstico por parte del Ichea, en donde se evalúan los módulos que ya conocen y aquellos que necesitan aprender.

El primer punto es reconocer los saberes o dones naturales de cada estudiante, de ahí se pasa a un diagnóstico de conocimientos más formalizado. Primero se analiza a las personas, se ve para qué son aptas y qué saberes tienen en su propio vivir. Se realiza un diagnóstico que verifica en qué son buenas o en qué área formativa deben trabajar. Después de eso, si tienen problemas con español o matemáticas, por poner un ejemplo, se les da el seguimiento necesario para lograr la certificación.

Una vez obtenida la inscripción y el diagnóstico, el programa se maneja por ciclos de cuatro semanas (un mes), que tienen el siguiente formato: durante la primera semana se solicitan las dos materias que se cubrirán en ese mes y se trabaja en la primera parte de los libros de esas dos materias; en la segunda semana se cubre la segunda parte de los libros; en la tercera, la tercera parte; y en la cuarta semana se repasa el material y se toma el examen. El ciclo anteriormente descrito se repite seis veces, hasta que se completan los doce módulos requeridos para la certificación. En caso de que algún estudiante apruebe algunos de los módulos durante la evaluación inicial y necesite completar menos de doce, de todos modos participa en las actividades del área educativa, así como de las demás áreas. Al finalizar los seis meses, se llevan a cabo todos los procedimientos para obtener los certificados expedidos por el Ichea.

Material y evaluación

Los instructores trabajan principalmente con los libros que proporciona el Ichea, aunque estos son muy básicos, por esta razón tratan de buscar información complementaria en otros libros y, principalmente, en internet para intentar estar actualizados en los distintos temas. Los materiales con los que se trabaja incluyen pizarrón, marcadores, hojas, cuadernos, plumas, colores, cartulinas, reglas, calculadoras, tijeras, papel, pegamento, juegos, lotería, entre otros.

La evaluación de los módulos se da por medio de exámenes programados mensualmente para observar el progreso de los adolescentes. A su vez, también se revisa cuánto han trabajado con el libro que se les proporcionó y se le revisan sus apuntes. En función de los exámenes del Ichea, se ve si es necesario hacer una canalización en caso de que los reprueben, dado que los temas no son de gran dificultad. Cuando reprueban una y otra vez es porque existe un problema.

En estos casos se dirige al estudiante directamente al área de psicología para ver qué es lo que se necesita trabajar, incluyendo aspectos de su vida personal. Después de esta orientación se siguen desarrollando los temas y evaluando el avance en los exámenes aprobados.

Dinámica diaria

A diferencia de otros proyectos educativos que trabajan con horarios flexibles, y en virtud de los hallazgos de desestructuración de la vida cotidiana de los participantes, los horarios de EMMA son rígidos y exigentes, tanto para facilitadores como para estudiantes, pues es indispensable establecer rutinas diarias de desempeño personal.

Lo primero que hace el alumnado en el día es desayunar en el área del comedor, comparten los alimentos y esto les permite tener un espacio de interacción. Posteriormente realizan una actividad, por ejemplo gimnasia cerebral, y luego se dirigen a clase, empiezan con las dos horas diarias del área educativa del Ichea.

Gran parte de los temas se trabajan con el libro de apoyo, pero para afianzarlos también se realizan otro tipo de actividades. Se fomenta el trabajo en equipo y se les pide que hagan exposiciones con el fin de que se desenvuelvan mejor frente a un público. El objetivo de hacerlos trabajar en equipo es que aprendan a convivir con sus compañeros en general, ya que se presentan casos en los que no se agradan, no se llevan tan bien o no hay suficiente confianza. El trabajo en equipo logra unirlos y fortalece la dinámica del grupo. Asimismo, los instructores buscan tener una buena conexión con los jóvenes, que va más allá de tener una relación maestro-alumno, se llegan a considerar amigos, vecinos, familia; esto no únicamente con estudiantes, también con sus mismos compañeros de trabajo.

Si algún adolescente requiere de atención o tutoría en especial, esta se le brinda y se le auxilia, por ejemplo, en caso de que tenga alguna duda en cuanto al examen. Es importante recordar que este es un proceso de maduración asistida e independientemente del avance en cuanto a conocimiento académico, se puede ver que hay un cambio de actitud, que lleva a una mayor dedicación en los estudios a corto plazo. Un ejemplo de esto es la participación en el programa, en

un inicio se podía ver rechazo a la atención psicológica y poca o escasa participación en general, pero con el tiempo los adolescente por sí mismos empezaron a participar y poco a poco se fueron integrando, sin necesidad de que se les pidiera.

Objetivos de la formación educativa de EMMA

El primer objetivo de esta área educativa es que se busca brindar a adolescentes los conocimientos necesarios para que concluyan con su educación de secundaria apoyándolos con sus estudios. Una vez conseguido este primer objetivo, también se les ofrecen oportunidades para que sigan estudiando preparatoria, carrera técnica o universidad, si es que así lo desean. Se les ofrecen herramientas para que puedan enfrentar su vida diaria y se les asiste en su maduración. Se espera tener una reestructuración de la actitud de inmadurez y falta de compromiso con la sociedad a través del acompañamiento de instructores. Se les apoya en la creación de un plan de vida, ayudándolos a que aclaren sus objetivos, esto facilita su inserción en la sociedad.

Importancia del programa educativo

Los adolescentes en donde se ofrece este programa EMMA se caracterizan por tener dificultades económicas y vivir en zonas vulnerables de la ciudad. Son jóvenes que han sido expulsados de la escuela, la han abandonado o no han tenido la oportunidad de seguir con sus estudios. Algunos tienen problemas con el consumo de drogas, están involucrados en la delincuencia, no tienen apoyo familiar o sufren de maltrato en sus hogares. El programa EMMA responde a estas realidades y necesidades.

La importancia del programa radica en que se les brinda la oportunidad para concluir su educación secundaria y además se les apoya para continuar con sus estudios hasta nivel superior, si es que así lo desean. Esta parte de la educación secundaria es de gran importancia porque no les permite únicamente poseer más conocimientos generales, sino que les abre oportunidades y, en conjunto con el resto del programa, les ayuda a modificar su visión sobre el futuro y a establecer un plan de vida, de manera que sean mejores ciudadanos, profesionistas y personas en general.

Otra de las razones por las que este programa es importante es porque atiende las necesidades de un grupo de jóvenes que en realidad no estaba recibiendo el apoyo suficiente y necesario. Además, este es un proyecto único en su clase porque el apoyo no se limita a un periodo establecido, sino que es un acompañamiento académico de por vida, si es que así lo desea el joven.

Cuando una o un adolescente logra obtener este certificado de secundaria, le cambia la vida. Se siembra una semilla, que se espera en un futuro genere frutos para ellas, ellos y la sociedad. A largo plazo se crea una mejor ciudadanía, como mínimo, mejores madres y padres, y también grandes profesionistas. Los adolescentes logran integrarse a la sociedad y ser personas productivas. Es importante volver a recordar que estos jóvenes pocas veces tienen el apoyo de la familia para seguir adelante, para planear su futuro; con el proceso que se ofrece en EMMA se les ayuda a crear un plan de vida y, al terminar su secundaria, se les presenta la oportunidad de tener otra visión de su futuro y se les guía para que descubran qué es lo que quieren lograr, ya sea concluir la preparatoria, carrera técnica o universidad. Este programa busca asistir a la juventud juarense que vive en situaciones de vulnerabilidad.

Logros en el área educativa de EMMA

El logro más importante es que la mayoría de las personas, más del 90 %, que han empezado el programa EMMA consiguen su certificado de secundaria, a pesar de que gran parte de los participantes al inicio decían que no les interesaba la escuela, ya que era muy aburrida y la pedagogía de las secundarias “regulares” les desesperaba. En EMMA se logró que se interesaran por las cuestiones académicas, además de que obtuvieron su certificado.

Después de su graduación, algunas personas han aprovechado la oportunidad de seguir estudiando. El equipo hace todo lo posible por conseguir becas en varias escuelas para que los adolescentes sigan estudiando. Además de becas, también se han conseguido bienhechores que apoyan económicamente cuando estudiantes necesitan recursos económicos para comprar útiles, uniformes, transporte, entre otras cosas. Por EMMA han pasado jóvenes que han terminado la preparatoria, carrera técnica e inclusive la universidad.

Dentro de los logros se ha detectado la integración de relaciones personales fuertes semejantes a las de una familia, según han observado y reportado estudiantes graduados. Esta característica se repite en todas las áreas de EMMA y es una de las claves para el éxito de las chicas y los chicos, quienes sienten que pertenecen a un grupo con intereses y metas en común, donde son queridos e importantes para otras personas.

FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DEL PROGRAMA EMMA

En este capítulo se describe la formación en derechos humanos. En la primera parte se explica la importancia de educar en derechos humanos, lo que son y los modelos teóricos. También se mencionan programas de derechos humanos que se han desarrollado de forma exitosa en otras partes y cuáles elementos comparan con Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA). En la segunda parte se describe el desarrollo de la formación en derechos humanos en adolescentes de EMMA.

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

Desde su nacimiento todo ser humano está protegido ante la ley, los derechos de los individuos se encuentran postulados en diversos documentos legales tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015) y la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917). Pero ¿por qué se presenta la vulnerabilidad laboral, educativa o de otra índole si en dichos documentos se cuenta con garantías que dictan el derecho a un trabajo digno, el derecho a la educación, entre otros?

La vulnerabilidad es un problema complejo en el que participan diversos factores, por lo que contar con la protección de derechos es solo un aspecto dentro de muchos involucrados, en ocasiones las personas desconocen sus derechos y en otras, aunque cuenten con el conocimiento, no poseen habilidades y capacidades para hacerlos efectivos.

Como se mencionó, vivir en situación de vulnerabilidad es una problemática compleja que se asocia a diversos factores, dentro de los ámbitos en los que se ve reflejada la vulnerabilidad se encuentran el laboral, el económico, el familiar, el educativo, el institucional y el de salud. Se sabe que la persona no es vulnerable por sí sola, sino que el estado de la sociedad y del contexto en el que se encuentra la coloca en esa situación (Jurado et al., 2015). Además, en ocasiones se corre el riesgo de que niños nacidos en una familia en condiciones de vulnerabilidad repitan el ciclo (Espinoza et al., 2012; Ruiz-Ramírez et al., 2014), por esto es fundamental la prevención, así como la intervención, especialmente en niñas, niños y adolescentes para evitar que se repitan los patrones.

En una investigación realizada en escuelas secundarias de México, donde se explora el conocimiento de los derechos de infantes y adolescentes se encontró que existe una carencia de información que se relacionan con ejercer de forma no eficaz los derechos humanos, esto desencadena la vulneración de derechos de estudiantes por parte de profesores y la falta de capacidad del alumnado para exigir sus derechos (Nava-Preciado y Méndez-Huerta, 2019).

Como afirma Cocq (2015) “no basta solo con conocer los derechos, sino que es importante ejercerlos” (p. 7), por lo que, para evitar que sean violentados, especialmente en poblaciones vulnerables, es fundamental que toda persona los conozca, pero es igual de importante que adquiera las capacidades y habilidades necesarias para defenderlos y exigir que se cumplan. Por ello, para que alguien desarrolle las destrezas que le permitan exigir ser tratado con libertad, justicia, equidad, es necesario que reciba una educación en derechos humanos. La familia y la institución escolar forman parte de los actores que se encuentran

involucrados en la función de brindar dicha educación. Se trata de un tema importante que requiere analizarse a mayor profundidad.

¿Qué significa educar en derechos humanos?

Partiendo de la definición conceptual, educar significa “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.” (Real Academia Española, 2019a). Por lo anterior, brindar una educación en derechos humanos significa más que enseñar u ofrecer información sobre el tema, requiere, por tanto, de métodos más específicos para fomentar el desarrollo de dichas facultades; además, la educación puede provenir del hogar o de otros ámbitos, por ejemplo, el escolar. Como afirma Beltrán (2006):

No es suficiente el conocer la teoría de las concepciones de los Derechos Humanos; es mucho más importante actuar de acuerdo con ellos de manera transversal en el ejercicio educativo cotidiano, con el fin de ir transformando nuestro entorno, generando un agente de transformación con una direccionalidad (pp. 214–215).

La educación es un derecho básico que se encuentra protegido por varios documentos legales, entre ellos la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015), la cual en su artículo 26 establece:

26.1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (p. 54).

Además del derecho a la educación, la sección dos de este artículo dispone:

26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a

las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 54).

Por otra parte, la Constitución mexicana postula en su artículo tercero el derecho de todo individuo a la educación, la cual es obligatoria desde el nivel básico al medio superior. Asimismo, el artículo establece que al ser la educación un derecho de los niños, es responsabilidad del Estado generar conciencia sobre su importancia; se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917, art. 3). En ambos documentos se enfatiza que la educación deberá ser ejercida con enfoque de derechos humanos y, como se dijo, tanto la familia como la escuela son ejes centrales del ejercicio educativo, por lo que les corresponde la función de brindar educación con perspectiva en derechos.

La educación con enfoque de derechos humanos es una de las recomendaciones realizadas por diversos organismos tanto nacionales como internacionales. Reconociendo la gran importancia que tiene la educación en derechos humanos, es necesario realizar una revisión de los modelos teóricos que han sido desarrollados, así como describir algunos de los programas implementados, especialmente en el área educativa, y qué tan efectivos han sido.

Furlán (2005) realizó una investigación sobre indisciplina y violencia escolar en México. Menciona que por parte del sistema educativo se planteó integrar una nueva asignatura sobre atención a niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo, y se propuso reforzar los contenidos sobre adicciones, enfermedades y desastres naturales de la asignatura de educación cívica y ética; realizar foros donde los estudiantes ejerzan acciones ciudadanas como elección de representantes, sociedades estudiantiles, expresión; brindar pláticas con profesionales, entre ellos psicólogos; informar mediante trípticos en temas como maltrato, adicciones, violencia, abuso sexual; hacer convenios con diversas instancias para realizar intervenciones psicológicas y farmacológicas.

Son pocos los estudios que analizan la realidad respecto a las prácticas pedagógicas en la enseñanza de derechos humanos implementadas en las escuelas

públicas, uno de ellos es el de Barrios (2020) donde se demuestran las dificultades que se presentan en la pedagogía implementada en las aulas de educación básica. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública de Brasil. Se trató de un estudio cualitativo realizado en dos fases, en la primera participaron 22 alumnas y alumnos de quinto grado de primaria y un profesor —quien contaba con experiencia docente y formación de pedagogía—; durante ocho sesiones de carácter etnográfico se realizó observación naturalista y se registraron las actividades pedagógicas mediante un diario de campo. A continuación se llevaron a cabo dos sesiones donde se realizó una observación estructurada, filmación, transcripción y análisis. Se le sugirieron temas al profesor tales como autoridad, obediencia, autonomía, derechos humanos, diversidad, para que realizara una actividad, eligió el tema de derechos humanos argumentando su importancia. La sesión tuvo una duración de 44 minutos y participaron 19 estudiantes. La dinámica fue la siguiente: el profesor dirigió toda la actividad, al inicio indicó a los participantes que se dividieran en tres grupos integrados por niñas y tres grupos por niños, la actividad consistía en leer la Declaración Universal de los Derechos Humanos para posteriormente discutirla, realizar un texto y un dibujo sobre el tema; enseguida cada grupo expuso su texto y mostró su dibujo, el profesor realizó preguntas y ellos respondieron mientras el resto escuchaba y esperaba su turno. Al analizar cualitativamente las actividades implementadas, se encontró que hubo deficiencias pedagógicas respecto al objetivo planteado, entre ellas las siguientes:

- Hubo una participación reducida del alumnado.
- El conocimiento se presentó de forma unidireccional y asimétrica.
- El profesor dirigió, planificó y estableció las reglas durante toda la actividad, los alumnos no fueron protagonistas de la actividad.
- Niñas y niños estuvieron disponibles y motivados para discutir el tema y reflexionar sobre él, sin embargo, la dinámica pedagógica implementada interfirió, por lo que no se cumplió con el objetivo: generar un espacio que propiciara la discusión, reflexión y expresión creativa y autónoma sobre el tema de los derechos humanos.

Por lo anterior se concluyó que es necesario realizar cambios respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que emplean los educadores (Furlán, 2005).

Modelos teóricos para educar en derechos humanos

Los modelos nos permiten tener un acercamiento a la realidad, comprenderla y analizarla, nos “ofrecen un marco idealizado para comprender la práctica contemporánea de la educación en derechos humanos” (Tibbitts, 2002, p. 77), por esto es necesario presentar un breve resumen sobre los principales modelos del tema analizado. A continuación se presenta una descripción sobre cuatro modelos relacionados con derechos humanos.

Tres modelos propuestos por Tibbitts

Tibbitts (2002) propone una clasificación de tres modelos en los que se basa la educación en derechos humanos.

- **Modelo 1. Valores y percepción.** Consiste en informar de una forma básica sobre los derechos humanos fomentando su incorporación a la práctica de los valores públicos. Algunos ejemplos de esto son las campañas educativas que buscan concientizar al público y los programas que se imparten en las escuelas dentro del plan de estudio (civismo, historia, ciencias sociales, derecho, etcétera). Dentro de los temas que se transmiten siguiendo este modelo se encuentra la historia sobre los derechos humanos, así como la transmisión de conocimientos sobre instrumentos y mecanismos de protección. Principalmente utiliza como estrategia pedagógica buscar la participación e interés del alumnado. El desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, la comunicación o el activismo son aspectos poco fomentados desde este enfoque.
- **Modelo 2. Responsabilidad.** Se trata de un modelo orientado a personas relacionadas profesionalmente con la defensa de los derechos humanos. Dentro de las acciones asociadas se encuentran vigilar las transgresiones a los derechos e interceder en su defensa ante las autoridades; en especial está orientado a la protección de poblaciones en condiciones de

vulnerabilidad. En esta categoría se incluyen las capacitaciones a abogados, jueces, militares, personal de salud, periodistas, entre otros. Entre los programas que se ajustan a este modelo se encuentran los de capacitación dirigida a la comunidad y a activistas en derechos humanos. Utiliza técnicas como vigilar, documentar y registrar los hechos ante las instituciones pertinentes.

- **Modelo 3. Transformación.** En este modelo los programas se orientan a proporcionar las facultades necesarias para identificar y prevenir la transgresión de los derechos humanos. Las capacitaciones no solo son individuales, sino que se realizan en comunidades completas y tienen como objetivo que se asuma el compromiso de prevenir los abusos. Incluso se llegan a utilizar técnicas psicológicas de introspección y apoyo en comunidad. Los programas pueden incluir el desarrollo de habilidades o capacidades relacionadas con el liderazgo, solución de conflictos, formación laboral y profesional, entre otras. De acuerdo con este modelo quienes han experimentado situaciones personales que se identifican como transgresión a los derechos humanos pueden llegar a formarse como promotores si así lo desean. Ejemplos de estos programas son los que se realizan en poblaciones de refugiados, comunidades que han atravesado conflictos, individuos que han experimentado abusos en su hogar, grupos que laboran con personas en situación de pobreza. Este modelo se puede llevar al contexto escolar al estudiar casos importantes de violación de los derechos como el holocausto e incluso pueden implementarse programas más avanzados en donde se empleen técnicas psicológicas con el objetivo de que el estudiantado reflexione sobre si han sido perpetradores o víctimas de algún abuso.

Diagrama de la Escalera de Participación de Roger Hart

En su paso por diversos países, Hart (1993) encontró que la participación de la niñez era un aspecto importante en el cumplimiento de sus derechos, en este contexto define el concepto de participación como aquellos “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 5). Afirma este autor que se trata de un derecho y que constituye la vía por la que se edifica la democracia, por lo que un país será democrático si cuenta

con la participación de su ciudadanía, es por esto que deben presentarse las condiciones para que niñas, niños y jóvenes aprendan a participar, especialmente cuando se encuentren en situaciones de marginación para que de esta forma luchan por la igualdad y en contra de la discriminación y la represión (Hart, 1993). Por lo anterior Hart desarrolló el Diagrama de la Escalera de Participación, enfocado a la reflexión sobre la participación infantil. El modelo consiste en ocho niveles que van desde la manipulación hasta la participación auténtica:

1. **Manipulación.** Es el nivel más bajo, en el cual los niños son manipulados o engañados, no comprenden la situación ni las acciones que realizan, no participan en el proceso, no se les consulta e incluso desconocen cómo se usó su idea.
2. **Decoración.** El segundo nivel ocurre cuando se les utiliza para defender intereses (de forma indirecta), pero no participan; no es que se les engañe haciéndoles creer que inspiraron la causa, sino que simplemente se utiliza su imagen para fortificarla.
3. **Participación simbólica.** En este nivel la niñez tiene una participación simbólica o aparente, se presenta en aquellas ocasiones en las que en apariencia se le da la oportunidad de expresarse, aunque en realidad su opinión no es tomada en cuenta, incide muy poco o nada en el tema.
4. **Asignado pero informado.** En el cuarto peldaño de la escalera participativa los niños sí comprenden la intención del proyecto, también tienen conocimiento sobre quién tomó la decisión de que participaran y por qué, en este caso el papel que juegan adquiere significado. Este nivel se presenta cuando se ofrecen como voluntarios y reciben una explicación del proyecto antes de que participen, así comprenden las intenciones de este.
5. **Consultados e informados.** El quinto nivel se caracteriza por llevar a la práctica proyectos donde, aunque son diseñados y dirigidos por personas adultas, los menores tienen conocimiento y comprenden el proceso, además expresan sus opiniones y estas son tomadas en serio. En este nivel los adultos les informan y consultan para que sean los infantes quienes deciden si desean participar.

6. **Iniciada por adultos, decisiones compartidas con niños.** A este nivel se le considera participativo debido a que en él se realizan proyectos que fueron iniciados por adultos, pero en los que la toma de decisión es compartida, por ello la niñez sí se involucra en el proceso y esto permite que se produzca un cambio importante.
7. **Iniciada y dirigida por niños.** En este nivel la iniciativa del proyecto la tienen los niños, ellos se organizan y dirigen por sí solos, no hay intervención de adultos. Es difícil que se lleven proyectos de este nivel dado que difícilmente se apoyan, en la mayoría de los casos los adultos prefieren dirigir.
8. **Iniciada por niños, decisiones compartidas con adultos.** Este es el nivel superior de la escalera, en él la iniciativa la tienen los niños, ellos son quienes organizan y dirigen el proyecto, por su parte, los adultos son quienes toman las decisiones, apoyan a los niños para que lo realicen y les sugieren mejoras.

Programas de educación en derechos humanos

Este apartado se enfoca en describir los programas de derechos humanos, se incluyen tanto la enseñanza del programa curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del nivel educativo de secundaria, así como otros programas implementados en contextos educativos, comunitarios o sociales.

Programa curricular de secundaria de la SEP

El mapa curricular de educación secundaria de la SEP (2020) incluye la clase de Formación Cívica y Ética en sus tres grados escolares. Las características de la asignatura son las siguientes: está enfocada en formar en saberes relacionados con la democracia, la ética y los derechos humanos; promueve un desarrollo moral gradual del alumno mediante el razonamiento ético; fomenta el cumplimiento de normas, leyes, derechos, obligaciones, y la participación social y política; propicia que los estudiantes realicen la reflexión, el análisis, la discusión, el diálogo. Los aprendizajes esperados de la asignatura en primer grado de secundaria se dividen en los siguientes seis ejes:

1. **Conocimiento y cuidado de sí.** Enfocado en aprendizajes sobre identidad, autocuidado y derechos humanos.
2. **Ejercicio responsable de la libertad.** Se espera que forme una postura asertiva sobre el ejercicio de la libertad como valor y derecho, que fortalezca su autonomía y que forme criterios para ejercer la dignidad, los derechos y el bien común.
3. **Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad.** Se espera que forme aprendizajes respecto a diversidad, no discriminación, identidad, igualdad, perspectiva de género, entre otros.
4. **Convivencia pacífica y solución de conflictos.** Va encaminado a formar a los alumnos en temas relacionados con la paz y resolución de conflictos tanto sociales como interpersonales.
5. **Sentido de justicia y apego a la legalidad.** Se asocia a los aprendizajes sobre la justicia y convivencia, normas y leyes para construir la vida democrática, entre otros.
6. **Democracia y participación ciudadana.** Aprendizaje en temas de democracia y participación ciudadana.

Dando Pasos Hacia la Paz

Garaigordobil (2010) describe la implementación de un programa con enfoque cognitivo conductual, el objetivo de su estudio fue evaluar sus efectos sobre variables socioemocionales: comunicación, autoconcepto, violencia, valores prosociales-derechos humanos, bienestar psicológico, entre otras.

Para evaluar el programa se empleó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control. El programa Dando Pasos Hacia la Paz –desarrollado en 2008 por el Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco– tiene como propósito el fomento de los derechos humanos, la convivencia y la prevención de la violencia; fue implementado en 276 estudiantes entre 15 y 17 años de cuatro centros educativos, se desarrolló en diez sesiones, una semanal con duración de noventa minutos, donde se realizaron actividades como dinámicas, debates y técnicas de solución de conflictos.

Los resultados indicaron que el programa tuvo un efecto positivo, hubo una mejora significativa en variables socioemocionales (e. g. conducta social, violencia, valores prosociales-derechos humanos y bienestar psicológico).

Derechos Humanos en el Aire

Cocq (2015) describe el desarrollo de una novedosa propuesta de un programa educativo sobre derechos humanos, se trata de un taller dirigido a niñas, niños y jóvenes de sectores vulnerables denominado Derechos Humanos en el Aire. El programa está diseñado con base en el modelo de transformación de Tibbitts (2002) y su propósito es fomentar habilidades de comunicación y empoderamiento en estos grupos para promover la defensa de los derechos humanos empleando como medio de comunicación la radio.

Aunque el programa no obtuvo el alcance planeado, se documenta a modo de propuesta. El taller tiene por objetivos aprender técnicas de observación con un enfoque de derechos humanos, emplear técnicas periodísticas, mejorar la convivencia a través de la comunicación, entre otros.

Derechos humanos y salud

Otro de los tópicos de derechos humanos es la salud, por ejemplo, las investigaciones sobre la participación juvenil en el área de la salud y los derechos sexuales y reproductivos (Villa-Torres y Svanemyr, 2015). Stangl et al. (2019) llevaron a cabo una revisión sistemática de estudios sobre la evaluación de intervenciones en torno a derechos humanos relacionadas con el VIH. Concluyeron que, aunque aún existe una brecha crítica, estos programas permiten dar respuesta al VIH. Asimismo, indican la necesidad de reproducirlos a mayor escala y de evaluar de forma rigurosa las intervenciones que parecen ser prometedoras, así como de destinar recursos financieros para proteger a la población vulnerable que presenta esta enfermedad.

Una Sociedad que Construye la Paz

Garaigordobil y Maganto (2011) desarrollaron un estudio en el que se llevó a cabo la evaluación de un programa de educación denominado Una Sociedad que Construye la Paz. La intervención pretendía estimular procesos cognitivos y conductuales para inhibir la violencia bajo el propósito de fomentar su prevención, además de la convivencia y el respeto hacia los derechos humanos.

Las características de este fueron las siguientes: participaron 285 alumnos de entre 15 y 16 años de seis centros educativos del País Vasco; tuvo una duración total de tres meses; se incluyeron ocho unidades (algunas de ellas fueron:

“Derechos humanos”, “Dando sentido a la paz” y “Transformación de conflictos”); se llevó a cabo en diez sesiones con una duración de noventa minutos; se realizaron diversas actividades como dinámicas, debates y técnicas de resolución de conflictos. Al grupo control se le impartió el programa tradicional de tutorías y ética. Respecto a la metodología de evaluación empleada, se utilizó un diseño experimental con mediciones pretest y postest (con grupo control) de las variables autoconcepto, concepto de los inmigrantes, concepto de paz y violencia.

Los resultados indicaron que el programa tuvo efectos positivos, mejoró el autoconcepto, aumentó la capacidad para definir conceptos sobre paz y violencia, aumentaron las cogniciones (positivas y neutras) respecto a los inmigrantes, se redujeron las cogniciones negativas, de rechazo y xenóforas (Garaigordobil y Maganto, 2011).

Importancia de los programas en derechos humanos

A pesar de que existen garantías y derechos que protegen a todo individuo, en México existen personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Dado que conocer sus derechos no es suficiente para evitar la vulnerabilidad y los riesgos asociados, se han implementado diversos programas con la finalidad de promover que todos adquieran las facultades necesarias tanto para exigir que sus derechos se hagan efectivos como para reconocer y hacer efectivos los de los demás.

El currículo de educación secundaria de la SEP incluye en sus planes de estudio la enseñanza básica de valores y derechos humanos, sin embargo, como se ha dicho, para ejercer los derechos hace falta más que información. Nava-Prezado y Méndez-Huerta (2019) enfatizan la necesidad de que las escuelas cuenten con espacios óptimos para ejercer los derechos humanos: es necesario implementar tanto acciones como actitudes que son difíciles de alcanzar desde el sistema tradicional, sobre todo si se responsabiliza únicamente al profesorado. Ante la evidente necesidad de capacitación en materia de derechos humanos, se desarrollaron programas específicos que han sido demostrados efectivos.

Es evidente la necesidad que tienen las juventudes vulnerables de recibir educación en derechos humanos. Al considerar que los programas analizados han resultado beneficiosos y que gran parte del alumnado en situación de

vulnerabilidad educativa transitan por escuelas de segunda oportunidad, se concluye que se requiere que estas utilicen métodos para promover la educación en derechos humanos.

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS DE EMMA

El programa de derechos humanos es transversal, es decir, está incluido en todas las áreas que componen EMMA y se describe mayormente como una visión. Esta formación pretende un desarrollo integral, para lo cual es necesario que el joven tenga conocimientos básicos de la cultura de la legalidad y de la esfera jurídica en la que está inmerso, además de que identifique sus derechos como ser humano y que logre detectar aquellos que puedan ser vulnerados, así como su aplicación en la comunidad para que se pueda convertir en defensor, promotor y agente de cambio social.

Quienes forman parte de EMMA por lo general se encuentran en una situación de vulnerabilidad personal, familiar y social, por lo tanto, la formación sobre derechos humanos es una herramienta fundamental para que conozcan la esfera jurídica a la que tienen acceso, cuáles son las libertades fundamentales de las que gozan, cuáles son sus derechos y obligaciones frente al Estado y las demás personas, y el alcance que tiene el acatar o no tales responsabilidades. Obtener los conocimientos básicos de la cultura de la legalidad les brinda el poder de detectar las violaciones a sus derechos e irse formado como una ciudadanía consciente y activa jurídicamente.

Organización del programa de derechos humanos

El programa de derechos humanos está dividido en áreas de trabajo: individual, grupal y comunitaria/social. El área individual se aborda una vez por semana con cada estudiante, para verificar el estatus de sus derechos, recabar datos y saber si es necesario oficializar y gestionar acciones de restitución. En este trabajo se priorizan los temas de drogadicción y vulnerabilidades.

También, una vez a la semana se realiza un trabajo grupal de dos horas, aquí las actividades se dividen de la siguiente manera: media hora para una dinámica de integración grupal, una hora para la revisión del tema y media hora

de análisis de factores de riesgo y protección. Los temas que se exponen y analizan en las sesiones grupales son cada uno de los derechos, principalmente de niñas, niños y adolescentes. En esta parte se les da prioridad a las redes de significancia y apoyo.

El área comunitaria/social se enfoca mayormente en la posible incidencia como grupo en la comunidad y en fortalecer la autogestión e identidad dentro de la sociedad. Esto se trabaja en sesiones semanales de dos horas en las que se identifican las necesidades y se planean las actividades y acciones a emprender para el apoyo comunitario. En la primera media hora se lleva a cabo la identificación y proyección de la intervención social; en la siguiente hora se adiestra al joven en la gestión y administración del proyecto; y en la última media hora se analizan los factores de riesgo y protección.

Las actividades que se realizan en el área individual se dividen de la siguiente manera: seis semanas para la obtención de datos, dos semanas para llevar a cabo las acciones necesarias de restitución y dos para el seguimiento de los casos (ver Tabla 1).

TABLA 1. ACTIVIDADES EN EL ÁREA INDIVIDUAL EN DERECHOS HUMANOS

| Semanas | Tema | Actividad general | Actividades específicas |
|---------|--------------------|-----------------------------------|--|
| 1-6 | Obtención de datos | Entrevista al adolescente | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión del estatus • Identificación de sus miedos y amenazas • Identificación de su red de apoyo significativa |
| | | Formar el expediente | <ul style="list-style-type: none"> • Información individualizada • Oficializar toda acción • Recabar toda fundamentación |
| | | Oficialización/constancia | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentar acciones |
| | | Opinión del joven | <ul style="list-style-type: none"> • Citatorio a sus redes significativas |
| | | Entrevista a la red significativa | <ul style="list-style-type: none"> • Grado de negación • Afectación biopsicosocial • Redes de apoyo |
| | | Oficialización/constancia | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de datos • Fundamentación de acción |
| 7-9 | Acciones | Enlace institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Informar • Sugerir idoneidad • Acordar citas • Preparar a los involucrados |
| | | Referencia o gestión | <ul style="list-style-type: none"> • Oficializar el documento • Preparar a los involucrados |
| | | Acercamiento | <ul style="list-style-type: none"> • Recibir canalización u oficio |

| | | | |
|-------|-------------|-------------|--|
| 10-11 | Seguimiento | Seguimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Efectividad, especialistas • Logros y obstáculos • Ajustes y modificaciones |
| | | Cierre | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de seguimiento • Sustentar el estatus de los derechos • Permanencia objetiva • Integración de acciones |

Fuente: Elaboración propia.

Durante 36 sesiones, de manera semanal, se hace el manejo de los temas en el área grupal, los cuales se enlistan a continuación:

1. Historia de los derechos humanos
2. Concepto de derechos humanos
3. Dignidad humana
4. Características de los derechos humanos
5. A la vida, a la supervivencia y al desarrollo / Igualdad sustantiva
6. De prioridad / Protección de la salud y a la seguridad social
7. Identidad / Educación
8. No ser discriminado / Inclusión por discapacidad
9. Vida libre de violencia y a la integridad personal / Vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral
10. Vivir en familia / Seguridad jurídica y al debido proceso
11. Participación y opinión / Asociación y reunión
12. Intimidad / Al descanso, a la recreación, el juego y al esparcimiento
13. Libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura / Libertad de expresión y acceso a la información
14. Acceso a las tecnológicas de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha de internet, en términos de lo previsto en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión / Derechos sexuales y reproductivos
15. Derechos laborales / Derechos de las mujeres
16. Derechos de la población LGBT / Derechos de las personas mayores
17. Educación para la paz
18. Visita a la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH), funciones y competencia

19. Proceso que los acredita como Miembros Activos de los Derechos Humanos
20. Retroalimentación y acciones comunitarias
21. Acompañamiento
22. Seguimiento
23. Asesoría
24. Seguimiento
25. Análisis
26. Cierre

Asimismo, se llevan a cabo 36 sesiones grupales en el área comunitaria, cada una se enfoca en actividades y temas distintos para efectuar la intervención social:

1. Planteamiento del problema
2. Acuerdos de convivencia
3. Conocimiento
4. Afirmación
5. Diagnóstico personal
6. Diagnóstico familiar
7. Diagnóstico comunitario
8. Retroalimentación
9. Factores de riesgo
10. Factores de protección
11. Autoconcepto
12. Solución de problemas
13. Red social de apoyo
14. Toma de decisiones
15. Asesoría de instituciones
16. Plan de acción
17. Autogestión
18. Elaboración de oficios
19. Entrevistas de solicitud
20. Acción comunitaria

21. Acompañamiento
22. Seguimiento
23. Asesoría
24. Seguimiento
25. Análisis
26. Cierre

Proceso del programa de derechos humanos

El programa de derechos humanos dentro de EMMA se aborda durante las 36 semanas en las que los adolescentes están inscritos. Se cuenta con instructores expertos en el área de derecho, quienes de forma individual y grupal se acercan a los ejes temáticos mencionados en el apartado anterior. Este temario es sugerido por la CEDH y se enfoca principalmente en los derechos de niñas, niños y adolescentes. El proceso consiste en la asistencia a la sesión semanal personal y la grupal, donde se abordan los temas de forma colectiva, se trata de abarcar dos derechos por clase. De manera semanal, también se llevan a cabo sesiones de gestión del proyecto de intervención comunitario que deberán implementar los jóvenes, el cual tiene como fin la autogestión y la contribución social.

También se les brindan sesiones individuales para la detección, la atención y el seguimiento puntual en caso de que se identifique que alguno de sus derechos ha sido vulnerado y se le acompaña en el proceso de restitución de este. Asimismo, el abordaje grupal de los temas se hace con la dinámica de exposición por parte del instructor, luego se ofrece un espacio y tiempo de reflexión y se toman en cuenta las discusiones y los ejemplos del estudiantado. Cabe señalar que este tipo de participación ayuda a los facilitadores en el diagnóstico de la situación personal de cada estudiante en tema de derechos humanos y posiblemente otras áreas como psicología y educación.

Material y evaluación

El temario que los instructores utilizan es el sugerido por la CEDH, el cual incluye los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como una guía para la posible restitución de los derechos vulnerados. La preparación de la exposición de los

temas está a cargo de cada facilitador, quien consulta principalmente la página web de la CEDH y otros materiales bibliográficos en los que se apoya para realizar el abordaje de forma convencional, es decir, expone el tema e invita a los alumnos a discutir y ejemplificar de forma práctica el derecho que se analiza en la sesión. Los materiales utilizados son hojas, lápices, periódicos, colores, crayones, películas, documentales, cañón.

La evaluación se realiza por medio de unos tarjetones de calificaciones en los que se puede ver el avance de las chicas y los chicos en materia de derechos. Se les otorgan etiquetas de distintos colores de acuerdo a una serie de criterios, estas se conceden por participación principalmente. La etiqueta dorada se da cuando realizan una acción positiva; la etiqueta azul, cuando se esforzaron, participaron y fueron entusiastas; la de color rojo, cuando estuvieron participando y haciendo las actividades en las clases. Este tarjetón lo van llenando durante el curso, lo completan cuando tienen todas las etiquetas, al cumplir los retos y las actividades. Desde un principio se les dice que si llenan el tarjetón, van a tener la oportunidad de acceder a becas para seguir estudiando, por esta razón le dan mucho valor. Lo pegan en el cuaderno y se les puede olvidar todo, pero nunca el tarjetón: siempre lo traen. Este sistema es un reconocimiento que motiva a los adolescentes a continuar con las actividades que generan etiquetas.

El avance en chicas y chicos también se puede ver por medio de retroalimentación por parte de otras instituciones y, en general, en su comportamiento, el cual es observado por todo el personal del centro y discutido en las reuniones.

Dinámica diaria

Los jóvenes al llegar a las instalaciones de EMMA se dirigen a desayunar y posteriormente a las actividades del área educativa, enseguida toman un receso y la mitad del grupo se dirige a psicología y la otra mitad a derechos humanos ya sea a la sesión personal, la grupal o la comunitaria/social. Eso se realiza tres veces por semana. Al finalizar dichos módulos se reúnen nuevamente para comer y posteriormente se retiran a sus casas.

En las intervenciones personales se recaba información sobre el estatus de sus derechos y su seguimiento. Si la sesión es grupal, el facilitador expone el tema y da lugar a la discusión entre estudiantes y su participación. Hay ocasiones en

las que se permite salir de las instalaciones y realizar visitas a museos, parques, instituciones o al entorno en el que viven para que observen cómo se experimentan los derechos y pongan en práctica lo aprendido en la clase. También en algunas sesiones se emplean dinámicas grupales, bailes y convivencia, ya que los adolescentes tienden a aburrirse rápidamente. Las cuestiones lúdicas generan mayor acercamiento entre chicas, chicos e instructores, lo que facilita el posterior trabajo dentro del área personal en las entrevistas individuales.

Objetivos del programa de derechos humanos en EMMA

El objetivo principal del programa de derechos humanos es fortalecer el área personal, grupal y comunitaria. El ámbito personal se fortalece mediante el reconocimiento de los derechos y las obligaciones, la identificación de las distintas maneras de ejercerlos y la posibilidad de que estén siendo vulnerados. El área grupal y social se fortalece a través de la vivencia de sus derechos y la defensa de estos, para procurar ciudadanos con conciencia social que practiquen la cultura de la legalidad.

Se pretende empoderar al adolescente para que haga de los derechos humanos una práctica diaria. Hay que atender las circunstancias actuales del estudiantado, ya que todos son jóvenes en estado de marginación y se sabe que la ciudadanía que se halla en esa situación carece de muchos conocimientos en general, una de estas áreas son los derechos a los que debe tener acceso y el marco jurídico al que está sujeta. Entonces, al impartirles este tipo de conocimiento se cumple el fin de formar ciudadanos conscientes jurídicamente y, el día de mañana, ciudadanos activos políticamente.

Importancia de la formación en derechos humanos de EMMA

Los jóvenes que participan en el programa se caracterizan por venir de condiciones poco favorables en las que sus derechos han sido violentados en varias ocasiones —han sido rechazados de escuelas, sus hogares, algún círculo social— de manera que la mayoría se han sentido desvalorizados y no saben que tienen

derechos, por tanto, este programa atiende las necesidades de la juventud en contexto de marginación y violencia.

Asimismo, es importante la formación en derechos humanos, puesto que para poder desarrollarse como una persona íntegra es necesario tener conocimientos básicos de la cultura de la legalidad y de la esfera jurídica a la que tienen derecho por ser humanos, aprender a detectar los posibles derechos que pudieran estar siendo vulnerados por las circunstancias en las que se encuentran y convertirse en agentes de cambio para poder salvaguardar los derechos de su comunidad.

Ya que los derechos humanos atienden las necesidades básicas de las personas, se remiten a las libertades esenciales. Como en EMMA se trabaja con jóvenes, se abordan los derechos garantizados para todos y los derechos de niñas, niños y adolescentes; por tanto, se atiende el interés superior de la niñez, es decir, todo lo que se requiere para que se desarrolle de manera íntegra: el derecho a la educación, al acceso a la tecnología y la información; el derecho a alimentos, este se extiende a casa, vestido, comida, salud; el derecho a un espacio lúdico, al juego y a vivir en un ambiente sano.

Logros en el área de derechos humanos en EMMA

Además de la adquisición del conocimiento sobre sus derechos y responsabilidades, uno de los logros que se obtienen dentro de esta área es que las juventudes adquieren mayor seguridad sobre sus decisiones y mayor conciencia social. Una de las manifestaciones de esto es la organización de un campamento denominado CampAnapra. Derivado del trabajo comunitario/social que se lleva en el eje de derechos humanos, se identificó la necesidad de proporcionar un espacio donde adolescentes pudieran conocer sus derechos y responsabilidades, con la finalidad de generar un clima de paz en una de las zonas más marginadas de la ciudad. Para contribuir con esa necesidad, estudiantes de la primera generación de EMMA propusieron, planearon y ejecutaron el proyecto del campamento con el apoyo de la CEDH. CampAnapra inició en 2012, desde entonces cada año se ha llevado a cabo durante las vacaciones de verano.

El campamento va dirigido a jóvenes de la zona de Anapra y Lomas de Poleo que están fuera del sistema escolarizado por diversos factores como el

recurso económico, la deserción escolar y problemas de adicciones o familiares. Debido al éxito obtenido se ha replicado el campamento en la misma zona y con un mayor número de participantes que desean vivir la experiencia.

ASISTENCIA PARA EL PROCESO DE MADURACIÓN PSICOLÓGICA DENTRO DE EMMA

En este capítulo se describe el proceso de maduración psicológica asistida. En la primera parte se reportan algunos programas de intervención psicológica en adolescentes y la importancia que tienen en su desarrollo personal. Estos se han desarrollado en otros lugares y han sido exitosos, al igual que la experiencia en el proyecto Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA). En la segunda parte se describe el proceso de maduración psicológica que se trabaja en EMMA.

INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS EN ADOLESCENTES

La adolescencia es una etapa compleja “de transformaciones rápidas, profundas y radicales en todas las esferas: psicológica, biológica y social”

(Ravelo et al., 2013 p. 38), en ella se presentan diversos riesgos, tales como accidentes, conductas sexuales de riesgo, consumo de sustancias, conductas violentas, riesgo suicida, deserción escolar temprana, entre otras; además, estos peligros se intensifican en jóvenes en situación de vulnerabilidad (Corona y Peralta, 2011).

Corona y Peralta (2011) aseveran que “los profesionales de salud que trabajan con adolescentes pueden y deben ser agentes relevantes en la prevención y así disminuir las posibles consecuencias negativas para ellos” (p. 69), por lo tanto, el psicólogo educativo es capaz de jugar un rol determinante en el desarrollo de los estudiantes, más aún en aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, quienes por lo general carecen de apoyo en las otras áreas de su vida.

Por la importancia que tiene, es importante reflexionar sobre la labor que desempeña el psicólogo escolar. Barraza (2015) realizó un ensayo en el que analizó sus funciones dentro del ámbito educativo. Luego de examinar diferentes perspectivas tales como la paradigmática, la histórica, la académico-formativa, entre otras, concluyó que “el profesional en psicología podría situarse como interventor, evaluador, investigador y/o asesor, dando versatilidad a su actuación con base en la demanda recibida y el contexto desde el cual emana dicha demanda” (p. 17). Considerando la postura de Barraza, quien hace énfasis en que el rol del psicólogo dependerá de la demanda del contexto, y tomando en cuenta que adolescentes en situación de vulnerabilidad presentan mayores riesgos, se propone que en los centros escolares que atienden poblaciones vulnerables esté presente un psicólogo; el papel de este se determinará con base en las necesidades del alumnado, por lo que su función podría incluir tanto la atención individual como grupal de estudiantes. No se encontró información en la literatura sobre centros escolares que implementen la terapia psicológica individual, sin embargo, hay una basta evidencia sobre la efectividad de intervenciones grupales en adolescentes (Alpizar et al., 2014; Bahamón et al., 2019; Castillo et al., 2013; Garaigordobil, 2001; González et al., 2012; Marques et al., 2009; Moral et al., 2005; Morales et al., 2013; Puertas-Molero et al., 2020; Valadez-García y Oropeza-Tena, 2020).

Las intervenciones psicológicas, vistas desde un punto de vista preventivo, podrían evitar que muchos jóvenes experimenten situaciones de riesgo, sin embargo, son igual de importantes las intervenciones en jóvenes que ya presentan

esas conductas. Redondo et al. (2002) realizaron un amplio análisis sobre prevención de reincidencia en centros de infractores juveniles. Los autores sostienen que muchos jóvenes delincuentes que se encuentran internados en dichos centros tienen importantes déficits educativos, hacen énfasis en que durante su trayectoria escolar atravesaron situaciones que desencadenaron su deserción escolar en edades tempranas y, en parte, de ello se derivaron los comportamientos delictivos; por lo anterior aseguran que su rehabilitación debería incluir la implementación de intervenciones escolares dentro de las instituciones, con el objetivo de resarcir las carencias que presentan. Es evidente que la escuela juega un papel importante en esta problemática, cuando existen las condiciones óptimas escolares, en las que los jóvenes cuentan con fuertes lazos institucionales, así como con apoyo psicológico complementario, se previenen muchas de las conductas de riesgo asociadas a la delincuencia juvenil.

Los programas de intervención psicológica dirigidos a adolescentes se han enfocado tanto en la prevención de riesgos como en la intervención en problemas presentes, muchos de ellos han sido implementados desde el ámbito escolar, con el objetivo de incidir en las distintas esferas de la vida de jóvenes y sus familias. Dentro de las técnicas para prevenir y dar tratamiento a las conductas de riesgo se encuentran la promoción de fortalezas, la psicoeducación, la consejería y la entrevista motivacional (Corona y Peralta, 2011).

A continuación, se analizan diversas intervenciones implementadas por psicólogos dentro de centros escolares, con el propósito de describir qué elementos han incluido y qué tan eficaces han demostrado ser, así como analizar la importancia del papel del psicólogo dentro del ámbito escolar. Estos programas han demostrado ser beneficiosos en la prevención e intervención de riesgos tales como consumo de sustancias (Moral et al., 2005; Valadez-García y Oropeza-Tena, 2020) o riesgo suicida (Bahamón et al., 2019); así como impulsar habilidades sociales, entre ellas, de interacción social (Garaigordobil, 2001), para la vida (Morales et al., 2013) y habilidades sociales y variables psicológicas en niños institucionalizados (González et al., 2012); también en el desarrollo de inteligencia emocional (Castillo et al., 2013; Puertas-Molero et al., 2020), esperanza, satisfacción con la vida, autoestima (Marques et al., 2009).

Prevención e intervención sobre consumo de sustancias psicoactivas

Intervención psicosocial para la prevención respecto a actitudes y patrones de consumo de sustancias.

Moral et al. (2005) realizaron una investigación en la que se utilizó un diseño cuasiexperimental con cinco grupos, de los cuales cuatro fueron experimentales y uno control. El objetivo fue comparar la eficacia de cuatro programas de intervención psicosocial que tenían por propósito la prevención respecto a actitudes y patrones de consumo de sustancias en adolescentes.

La investigación se realizó en cuatro centros escolares de nivel secundaria de Asturias, donde participaron 141 estudiantes que cursaban el tercer grado de educación secundaria obligatoria, con edades de 13 a 16 años. El programa estuvo conformado por cuatro sesiones con contenidos generales: la primera se enfocó en desmitificar creencias respecto al alcohol y otras drogas; en la segunda se trabajó el autoestima y las habilidades sociales; la tercera se focalizó en estrategias de resistencia a la presión social; en la cuarta se realizó una discusión sobre carteles de sensibilización sobre el consumo de alcohol y otras sustancias. Además de los contenidos generales, a cada grupo se le impartió un programa diferente, como se explica a continuación:

1. **Grupo experimental 1: Intervención familiar.** Al primer grupo se le brindó una sesión en la que se presentaron testimonios de jóvenes y pacientes, se realizó una discusión grupal sobre el tema y hubo participación de los padres.
2. **Grupo experimental 2: Experto.** En el segundo grupo participó un experto que intervino brindándoles información sobre testimonios, empleó técnicas para promover la discusión grupal y les pidió realizar un trabajo grupal sobre eslóganes y carteles.
3. **Grupo experimental 3: Informativo.** Al tercer grupo experimental únicamente se le brindaron sesiones informativas, sin recurrir a testimonios, expertos ni ejercicios grupales.

- 4. Grupo experimental 4: Sensibilización básica.** En el cuarto grupo se llevaron a cabo actividades de sensibilización y entrenamiento, y se utilizaron técnicas de discusión de grupo.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

- Al evaluar las cuatro intervenciones se confirmó la eficacia de los programas respecto a la modificación de actitudes ante el consumo de sustancias psicoactivas.
- Al comparar los cuatro programas se encontró que los que tuvieron mejores resultados fueron los que contaron con intervención familiar y un experto.
- Los resultados del seguimiento longitudinal mostraron diferencias significativas respecto a fortalecer las actitudes en contra del consumo de sustancias; se demostró que la intervención es efectiva y mantiene sus resultados en el tiempo al ser evaluada a siete, doce y dieciocho meses.

Intervención Preventiva para Estudiantes Adolescentes en Riesgo (IPEA-R)

Valdez-García y Oropeza-Tena (2020) evaluaron una intervención que tenía por propósito prevenir el riesgo de consumo de sustancias en adolescentes. Se aplicó el programa denominado IPEA-R, para evaluar su eficacia se empleó un diseño cuasiexperimental con dos grupos (control y experimental). Se llevó a cabo en una muestra de sesenta estudiantes y se realizaron mediciones pretest y postest.

Las características del programa fueron las siguientes: los participantes fueron alumnos de una secundaria mexicana, tenían edades promedio de 12 años, la intervención incluyó ocho sesiones y dos de seguimiento, algunos de los temas en los que se enfocaron fueron consecuencias del consumo de sustancias y de los comportamientos, estilos de vida saludables, autocontrol, identificar pensamientos irracionales, entre otros.

Los autores encontraron que la intervención fue efectiva y tuvo efectos positivos en la disminución de frecuencia de consumo de tabaco y bebidas alcohólicas, así como en la mejoría de las habilidades personales, entre ellas la resistencia a la presión social, el autocontrol, la percepción de riesgo, entre otras.

Prevención de riesgo suicida

En un estudio reciente se evaluó el impacto del programa CIPRES sobre el riesgo suicida en adolescentes (Bahamón et al., 2019). La metodología utilizada fue la siguiente: participaron 106 adolescentes con edades entre 13 y 18 años, se utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas con grupo control, se realizó un análisis estadísticos de comparación para determinar si el programa había causado diferencias en el riesgo suicida. Respecto al programa CIPRES, se encuentra conformado por tres dimensiones: la primera se denomina redefinición y proyección subjetiva positiva (enfocada en identificar aspectos a mejorar); la segunda es el control emocional (centrado en el afrontamiento de problemas y el fomentar la capacidad de goce) e interacción social positiva (focalizada en desarrollar relaciones sociales apropiadas principalmente con familia y amigos); y la tercera dimensión es la transversal (integrada por autoafirmaciones positivas y técnicas de relajación y respiración). La intervención se llevó a cabo por una psicóloga en dos centros escolares durante un total de doce sesiones (una a la semana con duración de una hora), el propósito fue desarrollar habilidades y competencias, se aplicaron diversos ejercicios, herramientas y técnicas tanto grupales como individuales.

Al evaluar el programa, los resultados mostraron que hubo diferencias estadísticamente significativas, donde la intervención redujo las puntuaciones de riesgo suicida global, así como de ideación suicida, planificación, autolesión, aislamiento social y falta de apoyo familiar; mientras que las puntuaciones de ideación positiva aumentaron. Se concluyó que, de acuerdo con los resultados, estos programas son muy importantes para reducir los riesgos suicidas en adolescentes (Bahamón et al., 2019).

Mejora de habilidades sociales

Mejora en la interacción social: variables conductuales y cognitivas.

En una investigación realizada en el País Vasco (España) se implementó una intervención enfocada en mejorar la interacción social de adolescentes, con el objetivo de evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas (Garaigordobil, 2001). En el programa participaron 174 alumnos de dos centros escolares

con edades entre 12 y 14 años que se dividieron para conformar cuatro grupos experimentales y dos grupos control. El programa se estructuró de la siguiente forma: se llevó a cabo una sesión de dos horas por semana durante un ciclo escolar; participaron profesores, psicólogos y estudiantes de psicología; se emplearon sesenta actividades para estimular la comunicación, fomentar la interacción social amistosa y cooperativa, identificar prejuicios, resolver conflictos, entre otros objetivos. Se realizó la medición pretest y postest de variables como conducta asertiva y conductas sociales (entre ellas prosociales, de liderazgo, autocontrol, ansiedad, timidez). Al evaluar el programa se encontró que tuvo un impacto positivo, los resultados obtenidos indicaron un aumento estadísticamente significativo en los niveles de autoasertividad, el grado de las conductas sociales asertivas, el nivel de conductas de liderazgo y las estrategias cognitivas asertivas respecto a la solución de conflictos sociales, a la vez que disminuyeron las conductas de ansiedad y timidez.

Desarrollo de habilidades para la vida

Morales et al. (2013) evaluaron una intervención psicoeducativa que tenía por objetivo desarrollar habilidades cognitivas (autoeficacia y afrontamiento) y sociales en adolescentes. Se implementó una metodología cuantitativa preexperimental en la que se buscaba conocer el efecto de la intervención respecto a las habilidades mencionadas. El programa fue implementado en una secundaria rural del estado de Michoacán, México, donde participaron 96 alumnos. La intervención consistió en dos fases:

- **Fase 1.** Se implementó el programa para fomentar las habilidades cognitivas. Se llevó a cabo como forma de taller que tuvo por nombre “Ser autoeficaz... un paso importante para afrontar los retos de mi vida adolescente”. Se realizaron ocho sesiones, una por semana, con una duración de noventa minutos cada una. Los temas que se trataron fueron habilidades para la vida, autoeficacia para alcanzar mis metas, autoconcepto, estilos y estrategias de afrontamiento, entre otros. Se utilizaron materiales audiovisuales como videos, diapositivas, música y dinámicas grupales.

- **Fase 2.** Consistió en un taller al que se le denominó “Conocer las habilidades sociales: mejorando mis relaciones interpersonales”. Se llevaron a cabo en total seis sesiones, una por semana, cada una con una duración de noventa minutos. Entre los temas que se trabajaron se encuentran habilidades sociales básicas, manejo del enojo y la frustración, conducta prosocial, asertividad, toma de decisión y proyecto de vida.

Como resultados, encontraron que mejoraron las habilidades sociales. Dado que no se observaron mejoras en las habilidades cognitivas, los autores recomiendan realizar programas con una mayor profundidad y duración, con la finalidad de propiciar un desarrollo de maduración en las juventudes. Los autores hacen énfasis en que las habilidades cognitivas se encuentran relacionadas con procesos más complejos como toma de decisiones, razonamiento, solución de conflictos y modificación de creencias, por lo que para desarrollarlos es necesario fomentar una maduración que requiere tiempo. Otro hallazgo importante fue que los docentes reportaron cambios positivos en el comportamiento del alumnado dentro del aula (Morales et al., 2013).

Habilidades sociales en niños institucionalizados

Además del educativo, existen otros contextos en los que las intervenciones psicológicas han resultado efectivas, este es el caso de niños y adolescentes que se encuentran institucionalizados. González et al. (2012) documentaron la evaluación de una intervención en la que se aplicó un programa para impulsar el desarrollo de habilidades sociales e investigar su efecto en los niveles de depresión, autoestima y ansiedad en niños mexicanos institucionalizados. Participaron 36 niños institucionalizados (quienes asistían a la escuela) con edades entre 8 y 12 años.

El programa se implementó de la siguiente manera: se realizó un entrenamiento de catorce sesiones con duración de dos horas, la intervención estuvo a cargo de psicólogas, se llevó a cabo en grupos de seis. Como material se utilizó un manual que contenía ejercicios e historietas para identificar emociones y situaciones sociales, modelos de habilidades sociales, solución de problemas y reestructuración cognitiva; mediante estos ejercicios se fomentó el desarrollo de habilidades sociales (tanto básicas como avanzadas) y cognitivas, además

se utilizaron técnicas y estrategias como modelamiento, juego de roles, retroalimentación, reforzamiento, entre otras.

Respecto a la evaluación del programa, esta se llevó a cabo mediante la siguiente metodología: se utilizó un diseño pretest y postest; se contó con dos grupos, uno experimental y uno control; se llevó un método de entrenamiento demorado, por lo que también el grupo control recibió la intervención; además, se realizó el seguimiento mediante la evaluación después de uno, tres y seis meses, y se midieron las variables cognitivo-conductuales antes y después de la intervención.

En los resultados se encontró principalmente que hubo un incremento significativo en las habilidades sociales, expresión de sentimientos, así como una reducción en el nivel de síntomas depresivos, se concluyó que el programa fue efectivo, ya que hubo un efecto positivo donde los niños institucionalizados se vieron beneficiados.

Desarrollar inteligencia emocional

Otro factor en el que los psicólogos han intervenido dentro del contexto escolar es la inteligencia emocional. Puertas-Molero et al. (2020) realizaron un metanálisis con el propósito de evaluar la fiabilidad y los beneficios que reportan los estudios sobre programas de inteligencia emocional implementados en escolares. Integraron los resultados de investigaciones longitudinales de diversos países: España, Estados Unidos, Reino Unido, Corea, Líbano, entre otros. De los estudios incluidos ocho fueron desarrollados en el nivel secundario de educación.

De forma general concluyeron que este tipo de programas favorece a los participantes al ayudarles a desarrollar inteligencia emocional, brindarles habilidades de afrontamiento ante las diversas situaciones de la vida e impulsar su capacidad de sentido de autorrealización. Un aspecto importante por destacar es que los resultados se mantienen en el tiempo. Los autores hacen énfasis en que llevar a cabo estas intervenciones desde edades tempranas es sumamente importante, afirman que la inteligencia emocional es un factor que provee capacidad de afrontamiento ante situaciones de conflicto e influye tanto en el bienestar mental como en el desempeño educativo. A continuación, se explican las características de una de las intervenciones aplicadas en adolescentes.

Programa de Inteligencia Emocional (INTEMO)

Castillo et al. (2013) documentaron los resultados de una intervención en la que se implementó el programa INTEMO, basado en el modelo de la habilidad de la inteligencia emocional. Respecto a la metodología de la evaluación, se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest y posttest con grupo control. El interés era determinar los efectos generados por el programa sobre las variables agresión (bajo el supuesto de que disminuirían los niveles en los indicadores de agresión física o verbal, ira y hostilidad) y habilidades de empatía (se propuso que habría un aumento en los indicadores de preocupación empática y toma de perspectiva, así como una reducción en los indicadores fantasía y angustia personal).

El programa se llevó a cabo en ocho escuelas públicas de nivel secundaria y bachillerato de tres ciudades de España, los participantes tenían edades de entre 11 y 17 años. El equipo de profesionales que implementaron el programa estuvo conformado por un coordinador de proyecto y trece psicólogos ajenos a las escuelas, quienes fueron previamente capacitados; además, los profesores que laboraban en el centro escolar estuvieron presentes dentro del aula. El programa tuvo una duración total de dos años, durante los cuales se intervino brindando doce sesiones de una hora durante seis meses por año, en cada sesión se dividía a los estudiantes para trabajar en grupos donde realizaron diversas actividades enfocadas en las emociones, se incluyeron técnicas como juego de roles, proyectos de arte, reflexión, entre otras.

Los resultados de las comparaciones entre grupo experimental y control mostraron que los alumnos que recibieron el programa tuvieron mejoría tanto en la agresión como en la empatía y reportaron niveles de agresión física o verbal, ira, hostilidad, angustia personal y fantasía más bajos que los del grupo control. En cuanto a la comparación pretest y posttest del grupo experimental, se encontró una disminución significativa en los niveles de agresión, dentro de los factores ira y hostilidad. Respecto a la empatía, este índice fue analizado por separado en hombres y mujeres, se identificó una mejoría en los hombres, en quienes aumentaron las puntuaciones de toma de perspectiva y disminuyeron las de angustia personal, es decir, el programa tuvo mayor eficacia en hombres que en mujeres en cuanto a la empatía. Los resultados obtenidos corroboran la

efectividad de este tipo de intervención llevada a cabo en centros escolares de nivel secundaria y bachillerato (Castillo et al., 2013).

Mejorar la esperanza, la satisfacción con la vida, la autoestima, la salud mental y el rendimiento académico

Se llevó a cabo un estudio en el que se evaluó una intervención de psicología positiva basada en la esperanza (Marques et al., 2009). Las características del programa y del proceso de evaluación fueron las siguientes: se empleó un diseño cuasiexperimental con dos grupos (experimental y control); participaron 62 estudiantes de una escuela secundaria comunitaria de Portugal con edades entre 10 y 12 años; el programa empleado tiene por nombre Construyendo Esperanza para el Futuro (BHF, por su nombre en inglés); se llevaron a cabo un total de cinco sesiones con duración una hora (una sesión por semana); se impartió por psicólogos capacitados. El propósito de la intervención fue mejorar la esperanza, la satisfacción con la vida, la autoestima, la salud mental y el rendimiento académico en los estudiantes. Se implementaron técnicas narrativas, cognitivo-conductuales, psicoeducación, juego de roles, entre otras; se realizó un seguimiento a los participantes a los seis y dieciocho meses. Los resultados indicaron que el grupo que recibió la intervención tuvo un aumento estadísticamente significativo en los niveles de esperanza, satisfacción con la vida y autoestima, además encontraron que los beneficios en estos tres indicadores se mantuvieron durante dieciocho meses, se concluyó que la intervención breve de esperanza es efectiva y que los resultados se mantienen en el tiempo.

Promover el conocimiento y mejorar las actitudes hacia las infecciones de transmisión sexual y el uso de métodos anticonceptivos

Profesionales en el área de psicología y salud llevaron a cabo una intervención sobre educación sexual (Alpízar et al., 2014). El programa se implementó en una escuela secundaria básica de Cuba, para su evaluación se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental. El programa se desarrolló de la siguiente forma: el diseño y

la validación de la intervención estuvieron a cargo de un equipo de psicólogos y expertos en promoción de salud; debido a que se empleó el método de educación por pares, se eligieron quince estudiantes como promotores de salud para que dieran instrucción a sus demás compañeros; durante seis semanas se capacitó a los alumnos seleccionados como promotores de salud en temas de sexualidad en la adolescencia, infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos; la segunda parte de la intervención tuvo una duración de nueve semanas durante las cuales los promotores de salud entrenaron al resto de sus compañeros utilizando técnicas como conferencias, videos, debates, mesas redondas, folletos, entre otros. Al evaluar la intervención se detectó que tuvo un efecto positivo, principalmente se logró aumentar el conocimiento y mejorar las actitudes respecto a infecciones de transmisión sexual y compromiso hacia la salud.

Importancia del acompañamiento psicológico en adolescentes

Debido a que las juventudes están expuestas a diversos riesgos biopsicosociales y quienes presentan condiciones de vulnerabilidad tienen un riesgo mayor (Corona y Peralta, 2011; Ravelo et al., 2013), es imperante que reciban atención psicológica tanto de tipo preventiva como en intervenciones específicas para dar atención a las conductas de riesgo ya presentes. Además, es importante mencionar que el contexto escolar es un determinante en el desarrollo de los jóvenes. Quienes se encuentran en vulnerabilidad en muchas ocasiones no cuentan con apoyos y herramientas derivados de las áreas social, familiar e individual, por lo que la escuela se convierte en el único lugar donde pueden desarrollar las habilidades y capacidades requeridas para madurar, así como planificar y realizar un proyecto de vida exitoso.

No existe suficiente información en la literatura sobre procesos psicológicos individuales en estudiantes de educación secundaria, sin embargo, hay una amplia evidencia de los efectos positivos y beneficios obtenidos de las intervenciones psicológicas grupales desarrolladas tanto en centros escolares como en contextos institucionalizados, especialmente en quienes atraviesan la etapa de la adolescencia y cursan el nivel educativo de secundaria.

Por lo anterior se concluye que los jóvenes en situación de vulnerabilidad requieren que los centros escolares a los que asisten incluyan dentro de su planta laboral a un psicólogo que cumpla funciones de acompañamiento individual o grupal, dependiendo de las necesidades específicas de cada adolescente, lo que les permitirá desarrollar los procesos psicológicos de maduración asistida.

PROGRAMA DEL ÁREA PSICOLÓGICA DE EMMA

El programa EMMA proporciona un acompañamiento integral a adolescentes. Está principalmente dirigido a jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y en contextos de alto riesgo, es decir, adolescentes que suelen tener dificultades relacionadas con drogas, violencia, embarazos o problemas de conducta, además de problemas familiares, en ocasiones también pertenecen a pandillas y carecen de una red de apoyo. Por ello, desde el área de psicología se busca que los jóvenes desarrollen las herramientas necesarias para que logren una autonomía saludable y que aprendan a autogestionarse en los distintos aspectos de su vida.

Objetivos del área psicológica

El programa psicosocial cuenta con sus propios objetivos, los cuales van acorde con el resto del programa EMMA. Desde esta área se pretende guiar y fortalecer a los participantes, así como contribuir en su desarrollo integral. Además, se busca que aprendan acerca de sus emociones y a regularlas, y que también se conozcan a sí mismos, para lograr construir un buen autoconcepto y autoestima.

Otro de los objetivos que se manejan dentro de esta área está enfocado en la disminución del consumo de drogas por parte de jóvenes. Aunque dentro del área psicosocial no se maneja un proceso terapéutico como tal, cuando se detecta alguna situación de consumo de drogas se realiza una canalización con el propósito de reducir la drogodependencia y además se espera que con las intervenciones propias del programa se produzca un cambio positivo en cuanto a la drogodependencia.

Organización del programa psicológico

El programa tiene una duración de 36 semanas o nueve meses, se encuentra dividido en tres etapas de intervención y dos de análisis y cierre. La modalidad de trabajo es semanal, abarca un horario general de lunes a viernes de 9:00 a 14:00 h. En el programa psicosocial se trabaja con el acompañamiento psicológico en tres áreas: individual, grupal con individuos similares y comunitaria/social; la dinámica de trabajo se divide conforme a estas áreas. A continuación, se describe el temario que se desarrolla durante todo el curso (ver Tabla 2).

TABLA 2. TEMARIO DEL PROGRAMA PSICOLÓGICO

| Temas | Área individual | Área grupal | Área comunitaria/social |
|--------------|------------------------|---|--------------------------------|
| 1 | Contacto | Contacto | Contacto |
| 2 | Consentimiento | Reglas | Reglas |
| 3 | Entrevista | Autoconcepto | Planteamiento del problema |
| 4 | Test de personalidad | Autoestima | Acuerdos de convivencia |
| 5 | Test de aptitudes | Emociones y estrés | Conocimiento |
| 6 | Retroalimentación | Cambios físicos y hormonales Cubo de emociones | Afirmación |
| 7 | Habilidades | Familia y figuras representativas | Diagnóstico personal |
| 8 | Factores de riesgo | Habilidades comunitarias | Diagnóstico familiar |
| 9 | Factores de protección | Educación y convivencia | Diagnóstico comunitario |
| 10 | Autoconcepto | Habilidades vocacionales Proyecto de vida | Retroalimentación |
| 11 | Autoestima | Solución de problemas | Factores de riesgo |
| 12 | Solución de problemas | Toma de decisiones | Factores de protección |
| 13 | Toma de decisiones | Generación de oportunidad | Autoconcepto |
| 14 | Introspección | Habilidades para la vida Ruleta | Solución de problemas |
| 15 | Autogestión | Economía y administración, ventaja | Red social de apoyo |
| 16 | Análisis | Autonomía | Toma de decisiones |
| 17 | Cierre | Identidad | Asesoría de instituciones |

| | | | |
|----|--|--|--------------------------|
| 18 | | Plan de vida Serpientes y escaleras | Plan de acción |
| 19 | | Factores de riesgo | Autogestión |
| 20 | | Factores de protección | Elaboración de oficios |
| 21 | | Derechos y acceso | Entrevistas de solicitud |
| 22 | | Obligaciones y sanciones Lotería de la salud mental | Acción comunitaria |
| 23 | | Hábitos de higiene | Acompañamiento |
| 24 | | Vida saludable | Seguimiento |
| 25 | | Prevención de enfermedad | Asesoría |
| 26 | | Sexualidad responsable Memorama de habilidades para la vida | Seguimiento |
| 27 | | Análisis | Análisis |
| 28 | | Cierre | Cierre |

Fuente: Elaboración propia.

Individual

Desde lo individual, se busca que el joven logre una adecuada autogestión y formación de la identidad, es decir, que aprenda a valerse por sí mismo, que se vuelva independiente de su entorno social y familiar. Esta área se divide en tres etapas: primero se realiza un diagnóstico de personalidad, de conducta y emocional, después se procede con una introspección y por último se trabaja con la autogestión.

La parte individual se desarrolla por medio de sesiones clínicas de una hora con cada joven, las cuales están distribuidas en un horario de lunes a miércoles de 9:00 a 14:00 h. Se busca no interferir con las otras actividades, pero en ocasiones se utiliza parte del horario del programa de educación, pues se solicita un alumno a la vez. Los jueves y viernes de 9:00 a 12:00 h se hace un análisis de los datos obtenidos durante las sesiones. Cabe mencionar que una vez establecido el contacto y elaborado un diagnóstico, quienes presentan situaciones más graves se les da seguimiento dos veces por semana y a quienes no presentan tanto riesgo se les ve una vez a la semana.

En estas sesiones, las primeras semanas se trabaja en la elaboración de un diagnóstico inicial. Primero se establece contacto con el joven, se le explica la dinámica de las sesiones y el consentimiento informado, después se realiza una entrevista inicial en la que se recolectan datos generales y se identifican posibles problemáticas. Si se detecta alguna situación de consumo de drogas o violencia intrafamiliar, entre otras situaciones, se hace una investigación más a profundidad y, en caso de ser necesario, se realiza una canalización a otras instancias. También se administran pruebas psicométricas para hacer una evaluación más completa y proceder con la impresión diagnóstica. En la segunda etapa se trabaja con los factores de riesgo y protección, el autoconcepto y la autoestima. En la tercera etapa de intervención se aborda la toma de decisiones y la solución de problemas, así como la introspección y la autogestión. Por último, se realiza un análisis general de las sesiones y se procede con el cierre.

Grupal de individuos similares

También se busca trabajar con los jóvenes de manera grupal. Se les divide por características similares para abordar los temas de su interés que sean relevantes para su formación personal. Los temas se relacionan con las tres etapas en las que se divide esta área: autoconcepto, identidad y factores de protección. Para la parte grupal únicamente se tiene asignado el jueves en un horario de 12:00 a 14:00 h: media hora esta designada para plantear el tema, una hora para trabajar dinámicas de ejercitación psicosocial y media hora para hacer un análisis de factores de riesgo y protección.

Dentro de los temas que se abarcan de manera grupal se encuentran las siguientes: autoconcepto, autoestima, emociones y estrés, cambios físicos y hormonales, habilidades comunitarias, familia y figuras representativas, educación y convivencia, habilidades vocacionales, solución de problemas, toma de decisiones, generación de oportunidad, habilidades para la vida, economía y administración, autonomía, identidad, plan de vida, factores de riesgo, factores de protección, derechos y acceso, obligaciones y sanciones, hábitos de higiene, vida saludable, prevención de enfermedad y sexualidad responsable.

Comunitaria/social

En la parte comunitaria, se pretende incidir como grupo en las necesidades de la comunidad y fortalecer la autogestión e identidad dentro de la sociedad. Por ello dentro de esta área se trabajaban temas que los ayudarán a identificar y solucionar problemáticas en su comunidad. Se divide en tres etapas: planteamiento del problema, factores de decisión y plan de acción.

El área comunitaria se trabaja el día viernes en un horario de 12:00 a 15:00 h: en media hora se proyecta el trabajo de intervención, en una hora se adiestra en planificación y gestión, en otra media hora se hace un análisis del trabajo.

Los temas que se cubren en esta área incluyen el planteamiento del problema, diagnóstico, factores de riesgo y protección, autoconcepto, solución de problemas, red social de apoyo, toma de decisiones, asesoría de instituciones, plan de acción. También se les brinda una asesoría de acompañamiento para la implementación de la intervención

Materiales y dinámica de trabajo

En los temas grupales se busca trabajar de una manera dinámica para que los chicos presten atención a los temas y no se distraigan y aburran tan rápido. Esto se logra por medio de la realización de preguntas de análisis, actividades de integración, lluvia de ideas o dibujos, así como también distintos tipos de juegos, por ejemplo, lotería o una versión de *100 mexicanos dijeron*. De esta manera logran adoptar toda la información relativa a los temas, la cual es obtenida de distintos libros de psicología y artículos de investigación, y adaptada para un público juvenil. Dentro de los materiales que se utilizan para las distintas actividades se encuentran hojas blancas y de colores, pizarrón, marcadores, hojas de rotafolio, balones, cuerdas, aros, revistas, periódicos, colores y gises.

Importancia del programa psicológico

En general, el programa EMMA busca ser una guía de maduración para adolescentes, dentro de esta línea es imposible ignorar la dimensión psicológica y social. Es importante tener en cuenta que los participantes de este programa se

desenvuelven en contextos de vulnerabilidad, se ubican en zonas marginadas de la ciudad y, por lo general, tienen problemas en el ámbito social, familiar, con sus amigos, excompañeros o comunidad; además, se ven envueltos en pandillas y grupos delictivos. De cierta forma, se encuentran marginados, no solo en la ubicación geográfica y las cuestiones económicas, sino también dentro de su entorno social, por ello este proyecto contribuye de manera significativa en su reincorporación a la sociedad, tiene el fin de que encuentren su espacio en su propio entorno.

Además, es importante que sean capaces de identificarse, autoreconocerse y autovalorarse, dado que por su entorno suelen tener dificultades con estas habilidades y presentan los conflictos propios de la etapa de la adolescencia. Desde la perspectiva de EMMA, una vez que logran esta parte se puede avanzar de manera efectiva con el resto de los aspectos.

Logros del área psicológica

Los adolescentes que llegan al programa EMMA cargan varios problemas, vienen de situaciones de violencia, de barrios donde hay pandillas, entre otras condiciones que los hacen vulnerables. En un principio es difícil la actitud de la mayoría de estos jóvenes, ya que pueden mostrarse escépticos, duros e inclusive groseros con los instructores y entre ellos. La relación entre compañeros puede ser muy complicada al principio y es aquí donde el trabajo de acompañamiento psicológico resulta ser muy importante en su formación. El tener un psicólogo de planta, que esté todos los días y todo el día presente, es clave para atender las situaciones cuando ocurren, o lo más pronto posible, y trabajar de manera individual, durante varias sesiones si se necesita, para ayudar al adolescente a madurar e ir sanando todo lo que puede traer arrastrando desde hace años. Este psicólogo de planta es necesario y forma parte del éxito del programa, ya que va acompañando a los adolescentes en sus procesos psicológicos personales.

Dentro del área psicosocial se han obtenido distintos logros a lo largo de los años. En general, se ha establecido una buena relación con los participantes, de manera que se ha podido brindar un acompañamiento y seguimiento incluso una vez graduados del programa. Así, como resultado de la buena relación y comunicación, manifiestan una actitud más participativa, colaboran más en las

actividades y son más responsables que cuando inicialmente ingresaron al programa. En cuanto a la drogodependencia, se han podido identificar cuestiones de consumo y se ha realizado la canalización respectiva a tiempo, así se consiguió disminuir el consumo de drogas en algunos de ellos.

También se ha generado un buen impacto en la comunidad gracias a las distintas actividades que se realizan en el programa y se ha recibido una muy buena respuesta por parte de los vecinos del área.

ACOMPañAMIENTO PERSONAL A LA HORA DE LOS ALIMENTOS

En este capítulo se describe el área de alimentos dentro del programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA). Esta área cumple dos objetivos, el primero es proveer a los estudiantes de alimentos nutritivos en el desayuno y comida debido a que algunos carecen de ellos en casa. Es de esta manera en la cual se puede asegurar que tienen una buena nutrición que les permite desarrollarse adecuadamente física y mentalmente.

El segundo objetivo de esta área es promover los lazos sociales entre estudiantes, pero también con la cocinera. La figura de la cocinera se aprovecha para que puedan platicar con ella de cuestiones personales y académicas, ella puede aconsejar en el momento y además reportar las situaciones al resto del personal. Esta figura busca sustituir a la materna, está al pendiente y siempre tiene una palabra de aliento para ellos. Es por esta razón que en la primera parte de este capítulo se explica la

relevancia de los vínculos familiares, escolares y sociales, y también las ventajas y la importancia de tomar los alimentos en familia. Estas relaciones se establecen durante la hora de desayuno y comida en la plática entre los jóvenes y la cocinera. Esta parte del proyecto lleva a formar lazos de unión muy fuertes que permanecen muchas veces por varios años después de haber terminado el programa. Estos enlaces son valiosos porque ayudan en el proceso de maduración. En la segunda parte se describe el área de alimentos y el papel fundamental que juega la cocinera en EMMA.

Importancia de la figura materna y otros lazos afectivos en adolescentes en situación de vulnerabilidad

De acuerdo con la literatura, los lazos afectivos son considerados factores protectores ante diversos riesgos en la adolescencia, especialmente en aquellos jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad. Los vínculos se pueden presentar en diversos ámbitos dentro de los que destacan el familiar, el escolar y el social. Entre los riesgos comunes en la etapa adolescente se encuentran el abandono escolar, los comportamientos sexuales de riesgo, el consumo de sustancias.

Respecto a los lazos afectivos familiares, se identificaron principalmente dos aspectos protectores: el primero se refiere al papel que ejercen los padres, especialmente la figura materna, el segundo es el hábito de comer en familia. Para el adolescente la madre representa una figura de apoyo y confianza, de sus padres es quien se muestra más abierta y con quien se mantiene mayor comunicación; del mismo modo, la madre se percibe a sí misma como una persona cercana con quien el adolescente mantiene buena comunicación, quien puede identificar y detectar posibles conductas de riesgo (Levin y Currie, 2010; Lippold et al., 2015; Moreno et al., 2006; Raffaelli y Green, 2003). Por lo anterior, la madre podría ser la persona encargada de escuchar, orientar e incluso sugerir o buscar apoyo profesional para su hijo si llegara a presentar conductas de riesgo. Respecto al hábito de comer en familia, ha sido asociado por diferentes autores a un sinnúmero de beneficios en niñas, niños y adolescentes, por ejemplo, mejor comunicación y protección respecto a riesgo suicida, consumo de sustancias, entre otros (Compañ et al., 2002; Fishel, 2016; Moreno y Galiano, 2006).

Acerca del apoyo por parte de la escuela, se sabe que la ausencia de lazos afectivos con la institución escolar vuelve más probable la deserción (Saraví, 2006), por lo que se deduce que si el adolescente crea vínculos fuertes con la institución educativa, hay una menor probabilidad de que abandone sus estudios.

De igual forma el apoyo social cumple una función importante para las juventudes que atraviesan situaciones de vulnerabilidad. Amigos, cuidadores, profesores, entre otras personas de los diferentes grupos sociales a los que pertenece, ejercen dicha función y su papel podría ser determinante en aquellos jóvenes que presentan carencia o debilidad en sus lazos familiares o escolares (Cunha y Barreyro, 2015; Dalbem y Dell'Aglio, 2008).

Lazos afectivos familiares

Al estudiar la estructura familiar, la comunicación parental y la variable satisfacción con la vida en adolescentes, Levin y Currie (2010) concluyeron que la relación con la madre era muy importante, especialmente entre las jóvenes y sus madres. Según Moreno et al. (2006) esta comunicación adquiere un significado importante para los adolescentes, afirman:

Pero la comunicación significa, además, confianza, afianzamiento de vínculos emocionales, confianza en el criterio adulto y, como consecuencia de todo lo anterior, al adolescente le resulta más fácil interiorizar el mensaje del adulto para controlar su conducta en situaciones de potencial riesgo, por ejemplo, ante el consumo de sustancias (p. 359).

Por lo anterior, el propósito de algunos estudios ha sido comprender los aspectos que llevan a una comunicación efectiva entre padres e hijos (especialmente con sus madres), ya que se sabe que este factor se relaciona con la adaptación del adolescente (Lippold et al., 2015). Los resultados de Lippold et al. (2015) indicaron que la relación de la madre con su hija o hijo adolescente puede mejorar cuando se ejerce una maternidad consciente, pues ello reduce las reacciones maternas negativas, disminuye la percepción de control materno excesivo y mejora la calidad afectiva de la relación con el adolescente.

A pesar de que la adolescencia ha sido un tema controversial, sobre todo al investigar las relaciones parentales, hay quienes tienen una postura positiva. Noller y Callan (1991) sostienen que la familia puede ser un apoyo para los adolescentes que les ayuda a afrontar los cambios emocionales y físicos que experimentan; desatacan que mediante el conflicto y la negociación se establecen nuevas relaciones con los padres, las cuales pueden permanecer toda su vida. Noller y Bagi (1985) desarrollaron y aplicaron un instrumento para medir la comunicación parental con adolescentes, los autores encontraron que en general, hijas e hijos tendían a comunicarse más con las madres que con los padres.

La evidencia muestra que los adolescentes reportan platicar más con sus mamás que con sus papás, además de percibirlos como más tolerantes y comprensivos; describen a su padre como más crítico, con menos disposición para hablar sobre temas emocionales o personales, y más orientado a ejercer una función de autoridad (Youniss y Smollar, 1985).

De acuerdo con Megías et al. (2003) hijas e hijos perciben que la persona que mantiene la comunicación familiar es su madre, los autores sostienen:

Los hijos presentan una mayor sintonía con la madre, con la que se comunican más y mejor. Así, la madre se constituye en el eje sobre el que gira la comunicación familiar (para lo bueno y para lo malo: el mayor trato y la mayor cercanía también originará mayores conflictos cotidianos, frente a unos padres que se sitúan en la retaguardia) (p. 53).

En otro estudio donde se investigó la comunicación parental con adolescentes, uno de los propósitos era comparar la percepción del adolescente con la de sus padres, los autores concluyeron que los padres pensaban que estaban haciendo un mejor trabajo comunicándose con sus hijas e hijos de lo que percibían los adolescentes. Sin embargo, encontraron que las madres afirmaban tener mayor apertura de la que tenían los padres, y esto fue apoyado por los adolescentes, quienes percibían a sus madres como más abiertas (Barnes y Olson, 1985).

Jackson et al. (1998) realizaron una investigación que incluía dos estudios sobre la relación parental con adolescentes, concluyeron que, en general, la mayoría reportaban estar satisfechos con la comunicación que tenían con sus

padres, aunque se encontraban más satisfechos con la que llevaban con su madre que con su padre.

Otros estudios han investigado el riesgo de consumo de drogas. Miller-Day (2002) concluyó que los adolescentes sienten mayor cercanía a sus madres y prefieren hablar con ellas sobre temas de riesgo, por lo que propone que la figura materna puede ser un agente de prevención.

La literatura indica que los adolescentes afrontan de mejor forma las conductas de riesgo cuando tienen una buena comunicación con sus padres. Moreno et al. (2006) estudiaron la percepción respecto a la calidad de la comunicación de jóvenes de 15 a 18 años con sus padres y la relación entre los patrones de comunicación familiar con el consumo de sustancias (alcohol, tabaco y marihuana). Los resultados demostraron que la comunicación efectiva con los padres es un factor esencial para afrontar las conductas de riesgo de adolescentes, para las mujeres se encontró especialmente importante mantener una buena relación con la madre.

En un estudio de tipo longitudinal, Parra (2007) encontró que las madres y adolescentes tienen una percepción positiva sobre la comunicación familiar, aunque también determinó que las madres creen que entablan comunicación con mayor frecuencia con respecto a sus hijos. Además, tanto los hijos como las hijas reportaron que hablan más con sus madres que con sus padres.

La comunicación que mantienen los adolescentes con sus madres sobre aspectos de sexualidad también se considera un factor protector. Raffaelli y Green (2003) analizaron este tópico y encontraron que hay mayor probabilidad de comunicación sobre temas sexuales con madres que con padres.

Rosenthal y Feldman (1999) realizaron una investigación donde se estudiaron cuatro dominios temáticos relacionados con la sexualidad: desarrollo y preocupaciones sociales, seguridad sexual, experiencia sexual y actividad sexual solitaria. Encontraron que tanto padres como madres en general hablaban muy poco sobre estos temas, aunque determinaron que eran las madres quienes se comunicaban con mayor frecuencia que los padres y que las mujeres recibían más información que los hombres.

También se ha encontrado que ante mayores niveles de autoeficacia de la madre, así como resultados esperados más favorables sobre la plática, se presenta una mayor probabilidad de comunicarse con sus hijas e hijos sobre sexualidad

(Dilorio et al., 2000). Guilamo-Ramos et al. (2006) han destacado la importancia de la comunicación familiar en este tema y señalan que las familias latinas tienen el potencial de mejorar la calidad de la comunicación, así como el contenido de los mensajes que utilizan con adolescentes.

En resumen, la figura materna representa para la hija y el hijo adolescentes confianza y comunicación, pero es importante reconocer que no todos tienen una madre que los oriente, especialmente se podrían ver afectados los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad ante la carencia de esta figura materna.

Hábito de comer en familia

Sobre otros vínculos familiares positivos, se sabe que un determinante es mantener el hábito de realizar las comidas en familia. La literatura indica que a mayor frecuencia de comidas familiares mayores niveles en variables protectoras y menor grado de conductas o situaciones negativas.

En diversas investigaciones se han estudiado los patrones respecto a comer dentro o fuera de casa reunidos en familia y su relación con otras variables psicosociales. Los resultados de muchos estudios concuerdan, se ha encontrado que los jóvenes que realizan sus comidas de forma regular en familia se ven beneficiados en diversos aspectos: protección ante el consumo de sustancias, una mejor salud mental, mejora el impacto de la terapia familiar y la comunicación familiar, menor depresión y riesgo suicida. A continuación, se describen dichos estudios.

Moreno y Galiano (2006) realizaron una revisión de la literatura sobre los efectos de comer en familia, con base en lo encontrado concluyeron que hijas e hijos de familias que tienen el hábito de comer reunidas obtienen grandes beneficios en diferentes áreas, entre ellas la física, la educativa y la social. Compañ et al. (2002) investigaron la relación entre hábitos familiares y la salud mental, encontraron que jóvenes que presentaban problemas de salud mental comían habitualmente menos con sus familias.

En una investigación, Fishel (2016) analizó cómo las cenas familiares pueden influir de forma positiva sobre la mejoría de aquellas familias que asisten a terapia. Este autor concluyó que la actividad de cenar en familia puede ser utilizada como estrategia terapéutica, sugiere que la interacción familiar brinda una

función protectora y considera que las cenas son momentos idóneos para que los miembros conecten entre ellos.

Eisenberg et al. (2008) realizaron un estudio comparativo para analizar las probabilidades del consumo de tabaco y otras sustancias entre aquellas familias que reportaron realizar sus comidas reunidas de forma habitual y quienes reportaron que no lo hacen. Concluyeron que las comidas en familia durante la adolescencia estaban relacionadas con una función protectora respecto al consumo de sustancias a largo plazo (cinco años), aunque es importante mencionar que estos resultados fueron encontrados solo en mujeres.

En otros estudios también se han observado correlaciones inversas donde a mayor frecuencia de comidas en familia se presenta un menor consumo de sustancias —por ejemplo, tabaco, alcohol y marihuana—, así como niveles más bajos de síntomas depresivos y suicidio (Eisenberg et al., 2004).

Otros investigadores que estudiaron la relación con la depresión son Fulkerson et al. (2009), sus resultados concuerdan en que hay una correlación inversa donde una mayor frecuencia de cenas familiares se asocia con un menor grado de síntomas depresivos. Por ello, los autores recomiendan que se implementen programas de prevención para fomentar este hábito en las familias.

Asimismo, se ha estudiado la relación entre comer en familia y la comunicación de los adolescentes con sus padres. Fulkerson et al. (2010) realizaron un estudio de carácter longitudinal con seguimiento de tres años y medio en población de jóvenes en situación de vulnerabilidad, quienes presentaban como características pertenecer a familias de bajos ingresos y ser de diversidad racial. Los autores encontraron una relación donde a una mayor frecuencia de comidas familiares se presentaba una mejor percepción respecto a la comunicación entre hijas e hijos adolescentes y sus padres.

En un estudio se investigó la relación entre las comidas en familia y las conductas de riesgo en adolescentes. Se trató de una investigación a gran escala, ya que la muestra estuvo constituida por 99 462 estudiantes que cursaban sus estudios de sexto a doceavo grado en 213 ciudades diferentes de Estados Unidos de América, participaron alumnas y alumnos tanto de escuelas públicas como alternativas. De acuerdo con los resultados de esta investigación la frecuencia de cenas familiares se enlaza de forma positiva con variables como compromiso con el aprendizaje, valores, apoyo, entre otras. También se encontró que se relaciona de

forma negativa con conductas de riesgo como el uso de sustancias, la depresión, conductas antisociales, violencia, atracones, entre otros. En resumen, a mayor cantidad de cenas en familia mayores niveles de variables protectoras y menores niveles de conductas de riesgo en jóvenes (Fulkerson et al., 2006).

Considerando que existe suficiente evidencia científica sobre los beneficios derivados de la convivencia que se genera al comer en familia con regularidad, se coincide con el resto de los investigadores quienes indican la necesidad de fomentar dicho hábito. Pero ¿qué pasa con aquellos jóvenes que tienen una esfera fragmentada familiar a causa de vivir en situación de vulnerabilidad? La falta de lazos familiares, la escasa convivencia debido a las largas jornadas de trabajo e incluso las carencias económicas de algunos padres al momento de llevar alimento al hogar podrían implicar un problema para ellos. Se sabe que quienes asisten a escuelas de segunda oportunidad conviven dentro de las aulas con sus profesores y compañeros, por ello es importante contemplar la posibilidad de que se empleen comedores escolares y con ello fomentar el hábito de comer reunidos, esos tiempos de convivencia podrían representar los mismos beneficios que se obtienen de las comidas familiares.

Respecto a los beneficios de recibir alimentos en comedores escolares, poco se sabe, es un tema con información escasa o probablemente aún no estudiado. Sin embargo, algunas de las diferencias que podrían influir en consumir los alimentos en familia y comerlos en la escuela son, en primera instancia, la ausencia paterna; en segundo lugar, en el hogar la preparación de alimentos se puede realizar interactuando en familia, lo que da lugar a una convivencia mayor, probablemente esos momentos son los que determinan la formación de vínculos de confianza y convivencia entre los miembros de la familia, es muy posible que eso sea lo que brinde el factor protector.

Por lo anterior, para que un comedor escolar genere los mismos efectos positivos de comer en familia, son necesarios dos aspectos: el primero es que haya alguna figura de autoridad o de confianza que organice la comida (similar a la figura materna); el segundo, que los alumnos colaboren o convivan durante la preparación de los alimentos. Entonces, para las juventudes en situación de vulnerabilidad, comer en la escuela de segunda oportunidad podría representar un factor protector que brinde los múltiples beneficios observados al comer en familia.

Lo anterior, sucederá siempre y cuando se cumplan dos requisitos importantes: que esté presente una persona de confianza similar a la figura materna, quien tiene como función la preparación de alimentos; y que dicha persona mantenga una buena comunicación con los estudiantes mediante la interacción al momento de la preparación de alimentos, así se convierte en una figura de confianza para quienes, por diversos motivos, no la tienen en casa. Esto también promueve la convivencia entre jóvenes.

Lazos afectivos escolares

Debido a diversos factores muchos jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad desertan del sistema educativo, sin embargo, hay quienes deciden cursar sus estudios en centros escolares no tradicionales, también llamados por algunos autores escuelas de segunda oportunidad (Prieto, 2015). Para los jóvenes estos centros educativos podrían representar no solo una institución escolar, existe la posibilidad de que sean percibidos como un segundo hogar debido al tiempo que pasan en la escuela, así como el apoyo que se les brinda, pues frecuentemente carecen de vínculos afectivos en otras esferas de su vida.

Algunos autores consideran que la falta de lazos de afiliación institucional es una de las causas de la deserción escolar, al respecto Saraví (2006) menciona:

Lo que encontramos entre los jóvenes con exclusión institucional es la ausencia de cualquiera de estos posibles lazos: no está la expectativa de ingresar al próximo nivel universitario; no hay un compromiso con los padres o estos carecen de influencia en la decisión de los jóvenes; no se percibe un logro potencial en la medida que aparece como un objetivo muy distante e incierto; y en muchos casos creen que la escuela tampoco tiene interés en retenerlos (p. 110).

Por ello, los vínculos afectivos entre estudiantes y escuela (profesores, directivos, etcétera) podrían considerarse un factor protector ante la deserción escolar e incluso para diversas problemáticas de índole socioeconómico que se asocian con el abandono de los estudios. Por ejemplo, según Reguillo (2008) el

problema de las juventudes y su relación con el narcotráfico se asocia a “la compensación de un vacío, de una ausencia y de una crisis de sentido” (p. 221).

Es evidente que los adolescentes tienen la necesidad de formar lazos afectivos, por lo que es necesario fomentar que se establezcan desde los ámbitos familiar, escolar o social, de lo contrario es probable que busquen la pertenencia en otros contextos como las pandillas, el narcotráfico, la delincuencia, entre otros.

Lazos afectivos sociales

El apoyo social es considerado un factor protector para los adolescentes, se asocia a diversos beneficios como dar apoyo emocional, brindar información y generar recursos para el afrontamiento de situaciones de riesgo que comúnmente se presentan en esta etapa de vida (Orcasita y Uribe, 2010). Del mismo modo, el apoyo social ha sido relacionado con el desarrollo de procesos de resiliencia en jóvenes que viven situaciones de vulnerabilidad (Leiva et al., 2013).

Los adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad presentan mayor riesgo psicosocial y, en consecuencia, están en peligro de abandonar la escuela. Pérez et al. (2005) encontraron que jóvenes de comunidades educativas vulnerables presentaban mayores niveles de ansiedad y depresión comparados con quienes no atraviesan esta situación de vulnerabilidad; los autores enfatizan en la necesidad de ofrecer acompañamiento afectivo, así como orientación educativa.

Ante la condición de vulnerabilidad, “el apoyo social es visto como un auxilio natural o diferentes formas de asistencia que la familia, los amigos, los vecinos y otras personas, dan al niño o al adolescente” (Cunha y Barreyro, 2015, p. 63). Este factor puede ser determinante en la autoestima y autoconfianza de jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad, “es esencial escuchar al adolescente, respetarlo, creer en él, para que pueda creer en sí mismo y confiar en su propia capacidad de construir un proyecto de vida saludable para su bienestar psicosocial” (Orcasita y Uribe, 2010, p. 79).

En un estudio se investigó la influencia del apoyo de profesores y pares en la escuela sobre la satisfacción con la vida en estudiantes que han reportado experimentar agresiones por parte de sus compañeros. Los autores encontraron que

el apoyo social brindado por profesores tiene un efecto incluso más importante que el de los pares (Villalobos-Parada et al., 2016). Orcasita y Uribe (2010) afirman:

Todo adolescente debería contar con redes de apoyo que lo protejan (familia, colegio, grupo de pares), le entreguen y brinden afecto, un espacio donde se sienta querido, valorado, escuchado, comprendido, donde se fomente el autoconocimiento y se dé información acerca de los cambios que está experimentando, esto le dará seguridad y tranquilidad de no ser diferente a los demás (p. 79).

En otra investigación realizada en una muestra de adolescentes mexicanos en condición de vulnerabilidad se encontró que las situaciones negativas del contexto, amistades y experiencias de vida estresantes son factores de riesgo para la depresión en jóvenes, mientras que el apoyo social constituye un factor protector (González et al., 2018). Al respecto Cunha y Barreyro (2015) mencionan:

El apoyo social parece tener un amplio impacto en muchos aspectos de la vida de los niños y adolescentes. El apoyo social constituye uno de los recursos de afrontamiento sociales e individuales en que los niños y adolescentes presentan sus respuestas a las situaciones de estrés. Por lo tanto, el apoyo social constituye una dimensión fundamental de las estrategias de afrontamiento y la evaluación subjetiva. Hay evidencia de una visión sistémica de apoyo social que utiliza el concepto de los sistemas sociales, teniendo en cuenta ampliamente los tipos de contexto, los agentes que intervienen en las interacciones y las funciones de apoyo de los individuos (p. 69).

Hay quienes afirman que, en los niños institucionalizados, puede ocurrir una ruptura de vínculos afectivos a causa de la distancia con la familia, lo que podría desencadenar efectos negativos en su desarrollo (Cunha y Barreyro, 2015). Sin embargo, en un estudio que tuvo por objetivo investigar el apego en adolescentes institucionalizadas de 12 a 14 años que habían sido separadas de su figura materna en la infancia y que por cuestiones de protección permanecían institucionalizadas, se encontró que a pesar de las diversas experiencias que vivieron tales como separaciones o pérdidas, las adolescentes desarrollaron procesos de

resiliencia y construyeron nuevas relaciones afectivas tanto con pares como con adultos después de la institucionalización (Dalbem y Dell'Aglio, 2008).

Importancia de los lazos familiares, escolares y sociales

Ante la evidencia sobre los beneficios de los lazos familiares, escolares y sociales en adolescentes, especialmente en quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, es fundamental enfatizar las recomendaciones para afianzar estas conexiones afectivas. En el ámbito familiar se debe reconocer la importancia de la figura materna y las comidas familiares; en la escuela, demostrar el apoyo hacia el adolescente para que perciba el interés por parte de la institución; y respecto al apoyo social, fortalecer las relaciones positivas con los jóvenes con el objetivo de aumentar los recursos de afrontamiento ante los diversos riesgos que frecuentemente se atraviesan en la adolescencia.

ÁREA DE ALIMENTOS EN EMMA

El área de alimentos en EMMA es un elemento complementario en el acompañamiento de los adolescentes en su maduración. Básicamente consiste en brindar alimentación diaria a los alumnos dos veces al día como parte del apoyo y de la implementación de una rutina. Debido a que la mayoría de los estudiantes provienen de familias de escasos recursos o con disfuncionalidad, es común que acudan a las clases con el estómago vacío por falta de dinero para comprar alimentos, o bien, porque no cuentan con nadie en la preparación de comidas y ellos no tienen las habilidades para cocinar.

Asimismo, el programa de alimentación se implementa en un horario establecido para instaurar una rutina permanente, así como una nutrición saludable. A su vez tiene un propósito secundario, el cual consiste en generar un ambiente de cordialidad, calidez y confianza entre estudiantes y el personal de la cocina para que eso coadyuve en el crecimiento y desarrollo de las juventudes.

El director general del proyecto creó la figura de la cocinera amiga con la cual se pretende que los muchachos sientan la escuela como un hogar, ya que a veces la mayoría no cuenta con una figura parecida en casa que los consienta. La cocinera amiga se vuelve hasta confidente porque es quien los recibe en las

mañanas con alimentos, los consiente y les hace la comida que le pidan. El trabajo de ella es que los jóvenes sientan que están en un hogar donde son escuchados, atendidos, tratados con cariño.

Organización del área de alimentos

El área de alimentos en EMMA se divide en dos partes: la primera es la preparación para el desayuno y la limpieza del área cuando terminan de comer los jóvenes; la segunda consiste en los preparativos de la comida, posterior a las clases. Las personas que están a cargo son mujeres con habilidades para cocinar, ellas organizan, planean y ejecutan el menú diario, además se encargan de la limpieza del área del comedor.

Para que se lleve a cabo este proceso, es necesario contar con un espacio para preparar los alimentos y otro para que se reúnan las chicas y los chicos a comer. Aquí es importante señalar que la persona encargada de esta área suele crear un ambiente de confianza con los jóvenes quienes en muchas ocasiones se acercan a ayudar en la preparación de los alimentos o a limpiar el área y aprovechan para platicar y pedir un consejo personal, de esta forma se crea una atmósfera familiar y de cordialidad. El personal de cocina está también en constante comunicación con los instructores e informa sobre algún riesgo que se haya detectado.

Menú y proceso en el área de alimentos

El personal de esta área selecciona el menú semanal e intenta que sea un tipo de cocina casera, económica y saludable para apoyar a los estudiantes con una buena nutrición. En algunas sedes, es la misma cocinera quien hace las compras necesarias para preparar los alimentos de la semana con presupuesto del centro y en otras sedes el coordinador solicita la lista de materiales para hacer las compras y se hace cargo. Lo requerido para la limpieza se proporciona por parte de la coordinación de la sede.

De acuerdo con algunos tipos de menú, durante el desayuno se les ofrece pan, café y un platillo, por ejemplo, huevos con jamón, frijoles y tortillas; se trata de variar y darles gusto a chicas y chicos. En la comida se ofrecen guisados que se

acompañan de verduras y tortillas, para beber se procuran agua de frutas o jugos. Las cocineras consultan los menús en internet o en recetarios propios, puesto que esta área no está sujeta a formalidades y depende de la decisión de quien prepara los alimentos. En algunas sedes, de acuerdo con el presupuesto, se les sirve una vez por semana alguna comida menos nutritiva como hamburguesas.

Material para el área de alimentos

Los materiales requeridos para esta área son principalmente el espacio de preparación de los alimentos y el de comedor. Para la preparación se necesita estufa, refrigerador, cafetera, comal, sartenes, microondas, freidora, licuadora, platos, vasos, cucharas, y tenedores. En el comedor se requieren mesas y sillas.

Dinámica diaria

La hora de entrada de las cocineras es a las 8:00 h, ellas llegan, limpian y preparan el desayuno. Luego llegan los estudiantes, desayunan, conviven un rato, lavan sus platos y después se dirigen a sus clases del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (Ichea) o de derechos humanos. Mientras están ahí se vuelve a limpiar el área y se procede a hacer la comida para la tarde, la dinámica es la misma que en el desayuno.

Como parte del proceso de acompañamiento, las cocineras permiten que el estudiantado ayude en la preparación de alimentos o en el acomodo y limpieza del comedor. Mientras esto pasa, los jóvenes tienen un acercamiento con ellas para pedir consejos o contarles cuestiones de su vida personal. Si la persona en cocina detecta algún riesgo, se remite a la coordinación de la sede para comunicarlo y así poder ayudar y acompañar al adolescente.

Objetivos del área de alimentos

Los objetivos de esta área son proporcionar a los jóvenes desayuno y comida lo más balanceados posible para que la mala o nula alimentación no interfiera con su proceso de formación. Se pretende crear un ambiente familiar, hogareño y de confianza entre todos los participantes. También se pretende que la cocinera sea

una figura maternal en la que se puede tener la confianza de platicar las cosas que les pasan.

Importancia del área de alimentos

La importancia de esta área dentro del programa recae en el hecho de que un gran número de participantes carecen de recursos económicos y familiares, lo cual a veces repercute en su alimentación. Durante la adolescencia la alimentación es de gran importancia debido a que las personas aún se encuentran en desarrollo, además, una buena nutrición permite tener más energía y una mejor concentración y desempeño en las labores académicas y cotidianas.

Otro aspecto importante de esta área recae en la cocinera, quien de cierta manera desempeña la función maternal en una parte de los jóvenes, quienes no ven el área de la cocina como un simple lugar donde reciben comida, sino que sienten en casa, en familia.

Logros

Los logros principales de esta área son que los muchachos estén bien alimentados y que la mala nutrición o la carencia de comida no sea un impedimento en sus estudios. Otro es que los adolescentes, después de cierto tiempo de convivir entre ellos y con el personal del centro durante el tiempo de la comida, se muestran menos violentos, menos hostiles y más cercanos. Se percibe un ambiente hogareño, familiar y de confianza, incluso esto hace que quienes consumían drogas dejen de hacerlo. Otro éxito más que se percibe es que los jóvenes presentan más confianza en sí mismos y entre ellos, se observan más tranquilos, tienen mayores habilidades sociales y de convivencia, y se demuestran respeto.

Los mejores resultados en las evaluaciones que se realizan pertenecen a las cocineras. Los adolescentes dicen: “la señora nos trata muy bien”, “nos consiente mucho”, “cocina bien rico”, “cocina todo lo que le pedimos”. Es por esta razón que se le llama cocinera amiga, ella les da calor de hogar dentro del programa EMMA.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EMMA

Se hizo un análisis cualitativo del programa con base en entrevistas a personas relacionadas con el programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA). Se entrevistó al fundador y director general del proyecto, el Lic. Gustavo De la Rosa Hicker-son; a la coordinadora del programa, Silvia Leticia Aguirre Lomelí; a veinte instructores, a trece estudiantes graduados y a tres bienhechores. A continuación se presentan los resultados por categorías en donde se resumen las respuestas de los entrevistados; además se añaden algunas citas de las entrevistas para ejemplificar lo analizado. Son cinco las principales categorías en las que se divide el análisis: 1) programa EMMA, 2) estudiantes del programa, 3) personal de EMMA, 4) patrocinadores de EMMA y 5) retos, dificultades y áreas de oportunidad.

PROGRAMA EMMA

Importancia de EMMA

La importancia del programa radica en que se brinda a jóvenes la oportunidad de concluir su educación secundaria y además se les apoya para continuar con sus estudios hasta nivel superior, si es que así lo desean. Esta parte de la educación es de gran importancia porque no se trata únicamente de poseer más conocimientos generales, sino que les abre más oportunidades y, en conjunto con el resto del programa, les permite modificar su visión sobre el futuro y establecer un plan de vida. De manera que EMMA ayuda a formar mejores ciudadanos, profesionistas y personas en general.

Una persona egresada de EMMA y ahora profesor de educación comentó lo siguiente en relación con la importancia del programa: “Que los chavos, aparte de terminar su primaria y secundaria, tengan otra visión de su futuro y de qué es lo que quieren lograr en su vida [...] todo el proceso es ayudarles a crear un plan de vida”

Una de las alumnas egresadas de EMMA, quien concluyó sus estudios universitarios con el apoyo del programa, reportó:

...en cuestión de mi madurez [el programa EMMA] me ayudó mucho, me ayudó a distinguir lo que yo quería, a plantearme mis metas, mis objetivos; a que una vez que cumpla mis metas, buscar unas nuevas, buscar el camino, nuevas aventuras. El hecho de hacerme sentir segura, sentir seguridad de mí, ante lo que yo hago [...] me enseñaron cómo ser más estable emocionalmente.

Además, el programa no es únicamente un sistema educativo alternativo. A través de un acompañamiento integral, EMMA busca que los jóvenes se desarrollen en distintos aspectos de su vida, esto abarca también la formación personal. EMMA atiende los problemas de marginación que el sistema político, económico y educativo causa en todas las personas; así, dentro de sus principales objetivos se encuentra el rescatar a jóvenes de la delincuencia y la drogodependencia. En cuanto a la delincuencia, de acuerdo con un estudio realizado

en el 2009 se encontró que el 90 % de los reclusos del Centro de Readaptación Social (Cereso) no tenía terminada la secundaria, es por ello que este programa pretende prevenir que jóvenes se incorporen a una vida delictiva brindándoles educación y acompañamiento.

Una de las psicólogas del programa reportó lo siguiente en relación con los problemas en los que se encuentran los adolescentes:

...son jóvenes entre 15 y 18 años que no consiguieron la secundaria por alguna razón, por falta económica. Todos viven en zonas de alto riesgo. La mayoría vive en Anapra, otros en la colonia Sarabia. La mayoría ha tenido relación con las drogas, ya sea que consumen o consumieron. Algunos también han tenido que trabajar como polleros y muchos de ellos no viven con papá y mamá, algunos viven con sus abuelos, con sus hermanos. Algunos tal vez fueron víctimas de violencia, sus padres fallecieron y se quedaron a cargo de algún otro cuidador o tutor.

Otro punto importante para destacar es que no existen (o al menos no se conocen) otros programas similares a este, especialmente porque EMMA incorpora el tema de los derechos humanos.

Objetivos de EMMA

Los objetivos oficiales del programa EMMA se describen en los capítulos anteriores, sin embargo, se preguntó a las personas acerca de cuáles, desde su experiencia y perspectiva, son los objetivos. Reportaron los siguientes:

- Ofrecer educación a adolescentes que por alguna razón tuvieron que abandonar sus estudios.
- Proveer un lugar en el que los adolescentes se sientan protegidos.
- Preparar a chicas y chicos de forma psicológica.
- Brindar conocimiento en la materia de derechos humanos para que sepan cómo defenderse y actuar cuando sus derechos estén siendo violados.

- Preparar a jóvenes para ser mejores ciudadanos, que se superen y salgan adelante.
- Prevenir el reclutamiento de adolescentes hacia los grupos delictivos.
- Formar ciudadanos con conciencia social.
- Fortalecer a jóvenes socio-afectivamente.
- Proveer alimento.
- Abrir el campo de posibilidades para las personas jóvenes.
- Rescatar a adolescentes de la drogodependencia.
- Auxiliar a jóvenes que se encuentran en una situación vulnerable, ya sea por cuestiones económicas o problemas familiares.
- Prevenir la delincuencia.
- Crear un espacio de crecimiento y esparcimiento para jóvenes.
- Impulsar la educación.
- Brindar los conocimientos necesarios para que estudiantes concluyan su educación básica.
- Brindar herramientas para la vida diaria.
- Apoyar a jóvenes con sus estudios.
- Reestructurar la actitud de inmadurez y de falta de compromiso con la sociedad de las juventudes.
- Ayudar en su maduración asistida.
- Dar acompañamiento.
- Ayudar a crear un plan de vida, que aclaren sus objetivos en la vida.
- Reinserción social de jóvenes.

Metas del programa

A pesar de que el programa EMMA cuenta con metas propias, en las entrevistas se preguntó a las personas acerca de cuáles, según su perspectiva, son las metas que están en su mente y en su memoria, las que guían lo que hacen dentro del programa. A continuación, se resumen las metas reportadas:

- Que disminuya la delincuencia en la ciudad, o al menos en el área de influencia del programa.

- Que los adolescentes se encuentren como personas, que logren trazar un plan de vida y salgan adelante.
- Que concluyan sus estudios a nivel básico y que busquen ir más allá ya sea a nivel profesional o académico.
- Que logren una autonomía saludable, que aprendan a autogestionarse.
- Que tengan una mejor perspectiva de su futuro y elaboren un plan de vida.
- Que se gradúe el mayor número posible de jóvenes.
- Que logren continuar con sus estudios hasta pregrado si es que así lo desean.
- Que obtengan su certificado de educación básica.
- Restituir a los jóvenes los derechos humanos que puedan estar siendo vulnerados.
- Que se conviertan en ciudadanos social y políticamente activos.

Reglamento de EMMA

En relación con el reglamento que se sigue dentro del programa EMMA, se debe señalar que entran a él una gran variedad de jóvenes que se podrían considerar como “difíciles”. No hay condicionantes para entrar al programa, pero sí se establecen ciertas reglas y límites, y se les pide que respeten principalmente los horarios, a sus compañeros y a ellos mismos. Estas reglas ayudan a formarlos en cuestión de estructura y de cómo tratar a los demás, y los motiva a ser responsables y portarse bien para no tener secuelas negativas. Una de las psicólogas comenta al respecto:

...tal vez en el barrio te quitan las cosas y en la escuela te enseñan reglas de convivencia, el [decir] por favor y gracias, los valores. De pronto un apapacho, que a veces sí se necesita, un hola, un saludo, un cómo estás, estas cosas también contribuyen.

Una instructora de derechos humanos también comenta sobre la importancia de las reglas:

Los míos son muy educados, no te faltan al respeto, no son violentos entre ellos, no fuman marihuana ni nada de drogas dentro del plantel. Eso se me hace padre, porque cómo en su entorno rompen todas las reglas, pero en la escolita cumplen con todos los reglamentos que hay.

Esto hace referencia a cómo se van formando con reglas, a pesar de que en su entorno la situación sea distinta. Esto precisamente les ayuda a alejarlos de los malos hábitos y les muestra otra manera de convivir y de vivir su vida.

Reclutamiento

El principal recurso de reclutamiento es el propio estudiantado, ellos invitan a sus familiares, amigos o conocidos. La mejor propaganda o método para invitar a otros adolescentes es a través de quienes forman o han formado parte de EMMA. Ellos mismos pasan la voz para que más personas se enteren. Una de las psicólogas señaló:

...algo que noto mucho en ellos es que entre ellos mismos se jalan. Por ejemplo, si yo soy una alumna y conozco a un vecino o un primo que no está estudiando, lo invito y lo hago sentir en confianza y le platico el proyecto.

Ambiente de escuela

La escuela es uno de los principales círculos sociales del adolescente que contribuye a su identidad y le brinda cierto sentido de pertenencia. La mayoría de los jóvenes participantes han desertado o han sido expulsados, por lo que han perdido el sentido de pertenencia al ambiente escolar, parte importante del crecimiento en el aspecto social, pues les permite convivir con sus pares. En EMMA se crea un ambiente con una estructura de escuela, con horarios y clases, diseñado para que no pierdan esa parte de estudiantes, para que no carezcan de una estructura, situación que se encontró en los resultados del estudio en el Cereso. El fundador de EMMA y director general del proyecto, menciona lo siguiente en cuanto a la organización del día:

Se vio cuánto tiempo debe durar cada parte. La primera y segunda horas de conocimiento, la tercera de psicología grupal e individual, la cuarta de derechos humanos. Esto da una estructura a un día caótico. Armarles una agenda diaria, dándoles una agenda como todos, es fundamental.

Necesidades a las que responde

El programa EMMA responde a la deserción escolar, principalmente por expulsión o falta de recursos. Además, trata de reducir la violencia y el consumo de sustancias en adolescentes, de una manera indirecta. Un profesor de educación menciona lo siguiente sobre las realidades de estos jóvenes:

Lo que más se vivía antes era la violencia. Hemos estado notando que ahorita han ido en aumento las adicciones. Antes eran muy raros los que dentro del programa consumían alguna sustancia, pero eran muchos los que conocían o pertenecían a alguna pandilla o al crimen organizado. Era lo que más se vivía aquí en Anapra, violencia de cualquier tipo.

Una profesora de derechos humanos comenta sobre esta realidad:

...la cuestión de la droga sí nos preocupa mucho porque hemos visto [que] estas últimas generaciones lo naturalizan más que antes, o sea, ahora ellos lo ven como que es algo bien natural, [...] ya ni siquiera se quieren esconder para consumir, [...] ya lo hacen bien evidente y como que es algo de su estilo de vida, de su identidad, el consumo. O sea, esto nos preocupó mucho los últimos años y nos preocupa más que todavía esa parte de atención, pues, todavía no esté tan estructurada.

Diferencias entre la primera generación y la generación actual

El programa ha ido cambiando a través de los años. Un cambio importante lo experimentó la estructuración. Anteriormente no se contaba con área de alimentos, pero el programa se basaba mayormente en el enfoque de derechos humanos. Se

dedicaba a la educación del Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos (Ichea) una hora, a psicología media hora y el resto a derechos humanos.

El programa EMMA comenzó en 2011 y en todos estos años ha habido algunos cambios. En un inicio se llamaba Miembros Activos, sin embargo, se tuvo que cambiar porque ese nombre ya estaba registrado; además, se incorporaron más áreas, lo que hace que EMMA sea más adecuado. En cuanto a los estudiantes, la primera generación tenía más problemas de delincuencia y violencia comunitaria, en cambio, las últimas generaciones destacan por sus problemas de drogodependencia. También la primera generación se apoderó más del tema de los derechos humanos, esto quizás por el nombre, porque desconocían bastante de la materia o porque el programa abarcaba más los derechos humanos.

Una maestra de derechos humanos que ha estado involucrada con las actividades de EMMA desde la primera generación comentó:

En la cuestión del sentido de pertenencia yo creo que la primera generación se apropió mucho del tema. Yo creo que tiene que ver [que] los horarios y los tiempos estaban acomodados de tal forma que los muchachos esperaban con ansias la sesión de derechos humanos. Inclusive si alguno no le hacía caso al maestro, le decía: “no te voy a mandar a la clase de derechos humanos”; era así como castigo, pues lo que querían era estar en ese espacio. Ahora sí que por los horarios o cómo se manejó, se le dio menos tiempo a derechos humanos y eso como que, pues, no hizo clic así tanto. Sí se dio, pero a diferencia de la primera generación no se ha visto tanto [...]. [La primera generación] tenían un nombre, Miembros Activos de Derechos Humanos, entonces eso les daba como identidad. En esta generación no se manejó tanto esto de “van a ser miembros activos de derechos humanos”, no se proyectó tanto porque, pues, anteriormente, prácticamente [para] la primera generación fue como si ese fuera el nombre de su escuela y ese fuera su grupo.

Hoy en día, el tiempo dedicado a derechos humanos es menor, sin embargo, las áreas de Ichea, psicología y la más reciente de cocina, logran brindar un sistema integral. La misma profesora de derechos humanos señaló sobre las nuevas generaciones:

...lo que sí tienen muy bueno los chicos de ahora es que puede ser de mucho beneficio, si los vamos acompañando, son chicos y chicas [a quienes] no les da vergüenza hacer las cosas, sino que son aventados y son arriesgados, y eso genera, en esta parte de atreverse a seguir avanzando, [...] un beneficio; a diferencia de los de la primera generación que eran como más tímidos, les daba más miedo participar en ciertas cosas, a veces no querían hacer ciertas cosas. El grupo de ahora son listos, son astutos, se avientan si hay algo que hacer. Pero en la cuestión del consumo y la violencia sí superan a la primera generación.

ESTUDIANTES DEL PROGRAMA

Características de estudiantes

Son jóvenes entre 12 y 17 años que han sido expulsados de la escuela por alguna razón o que no han podido continuar sus estudios por falta de recursos, problemas familiares o problemas personales. Algunos han abandonado sus hogares, pertenecen a pandillas, consumen drogas, otros tienen dificultades con sus familias o sus padres los obligan a dejar la escuela y comenzar a trabajar. Son un poco relajientos, usan vocabulario de “calle”, son agresivos, entre otras cuestiones.

A continuación, se presentan algunas de las características de los adolescentes:

- No cuentan con apoyo de sus familias, principalmente de sus padres.
- Pertenecen a familias monoparentales y numerosas.
- Tienen dificultades económicas.
- Se dedican a actividades ilegales.
- No tienen educación básica, secundaria.
- Tienen entre 15 y 18 años de edad.
- No pudieron continuar con sus estudios porque fueron expulsados o por cuestiones económicas.
- Carecen de una red de apoyo.
- Suelen tener problemas relacionados con drogas, violencia, embarazos y problemas de conducta.

- Vienen de hogares con problemas económicos.
- Viven en zonas marginadas y peligrosas.
- Algunos son polleros o se dedican a actividades ilegales.
- Son adolescentes que han abandonado la escuela, han sido expulsados o no han tenido oportunidad de cursar la educación básica.

Condiciones para ser parte de EMMA

No hay ninguna condición para estar en EMMA, no se necesita cumplir con cierto perfil. El objetivo del programa es buscar a adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, sobre todo aquellos que necesitan apoyo para poder terminar su secundaria, aunque se acepta a todo tipo de personas, a pesar de que no tengan tanta necesidad. Lo que sí se les solicita es que participen en todas las áreas del programa y que tengan la mejor disposición.

Una instructora de derechos humanos apuntó:

Cada vez que yo llego a ese lugar y estoy trabajando con cada uno de los muchachos, pienso que estoy probablemente sacando de la calle a un sicario, a un asaltante, a un delincuente muy potencial. Eso no tiene palabras porque los muchachos piensan que es el único camino de vida y lo único que pueden llegar a ser y se me hace extraordinario. Cada vez que lo puedo platicar con compañeros, lo hago.

Logros

Los logros que se han visto en los adolescentes se perciben de una manera más completa tomando en cuenta sus historias de vida y cómo ellos reportan su experiencia en EMMA. Por esta razón, esta sección se detalla al final del capítulo, junto a algunas de sus historias. Aun así, en esta parte resumimos los principales hallazgos. En general, una gran cantidad de jóvenes han logrado concluir sus estudios, incluso algunos ya han terminado o se encuentran cursando la universidad, también ha disminuido el consumo de drogas. Asimismo se ha logrado cubrir las necesidades económicas de una parte del estudiantado y se les ha brindado un apoyo adicional a los aspectos académico y económico, es decir, a nivel

personal. Estos logros cobran mayor importancia al estar conscientes de que se alcanzaron en medio de problemáticas familiares y ambientales adversas, como se describió anteriormente.

Unión

En los análisis de las entrevistas la unión entre estudiantes es una de las claves del éxito del programa. En las distintas generaciones de EMMA una de las cosas que más se ha destacado es la unión que se crea entre el grupo, de manera que se perciben como familia. Más que la educación que reciben, este sentido de pertenencia es lo que los ayuda a crecer, a sentirse valorados y a preocuparse por otras personas que viven situaciones similares. El apoyo que se dan entre ellos mismos es lo que más recuerdan de su experiencia en el programa EMMA. A continuación, se presentan ejemplos compartidos por personas egresadas:

Pero yo creo que esos meses fue un aprendizaje maravilloso, algo que no tendría las palabras exactas [para expresar], un sentimiento que nace, algo que tú ya no ves como un grupo cualquiera, sino como esa familia que vive lejos de ti y que cuando se reúnen todos sienten el apoyo de todos [...]. Más que aprendizaje, me llevé una experiencia sentimental de familia, de amor, de comprensión, de apoyo. Yo creo que fue más eso, unimos más los lazos y dejamos a un lado las diferencias de cada uno de los compañeros, de que si era alto, gordo, moreno, blanco. Nosotros nos veíamos todos como un miembro más del grupo. Si alguno estaba mal, todos nos poníamos mal (Egresada de EMMA de 26 años con carrera universitaria).

El conocer a mis compañeros se puede decir [fue] una bendición de Dios porque hasta ahorita todavía los tengo, todavía convivo con ellos, de hecho, algunos se volvieron como mi familia. Hacemos reuniones en mi casa. Fue una experiencia inolvidable. Ahorita me los encuentro en la calle y nos saludamos. Es una experiencia que nunca se olvidará (Egresado de EMMA de 24 años con secundaria terminada, también concluyó un curso de conducción de tráiler).

Era algo muy satisfactorio ver como entre todos nos reuníamos y podíamos seguir saliendo adelante a pesar de los problemas que tuviéramos, los problemas, los disgustos, todo en general; eran momentos en los que nos distraíamos y nos sentíamos plenos. Bueno yo lo digo por mí porque me sentía a gusto y pleno con todos los compañeros con los que estaba (Egresado de EMMA de 24 años con preparatoria terminada, trabaja en la industria maquiladora).

Aparte de la convivencia con mis compañeros, se formó un grupo muy bonito. Aparte de poder ayudar a otras personas y que me ayudaran a mí con mis sentimientos, aprender algo nuevo, [...] saber algo sobre derechos humanos. Estar ahí, estar con mis amigos, conocer personas nuevas (Egresado de EMMA de 22 años con preparatoria terminada, trabaja como ayudante técnico).

Aprendí la interacción con el grupo. Al principio te sientes temeroso y aparte, personalmente, a mí me ha ayudado a desenvolverme mejor con las demás personas, me ha ayudado en mi trabajo. Convives con personas que no conoces, pero todos vamos por el mismo objetivo, entonces eso es parte del contenido que me ha ayudado (Egresada de EMMA de 22 años, estudiante de licenciatura en comercio exterior).

Antes de la ayuda casi no convivía con nadie y cuando entré, empecé a convivir con más personas, a ser más sociable, más alegre. En realidad, lo más que he aprendido es la convivencia (Egresado de EMMA de 17 años, estudiante de preparatoria).

Avances en chicas y chicos

Se puede percibir un cambio de actitud en los jóvenes del programa. Se ha visto una reducción del consumo de drogas. Otro de los avances es en el aspecto académico, no solo han logrado concluir su educación básica, sino que ya hay varios graduados incluso de universidad. Asimismo, los estudiantes tienen una actitud más participativa, colaboran más en las actividades y son más responsables.

Parte de esto es resultado de la buena relación y comunicación que se tiene con ellos. Una profesora de derechos humanos reporta:

...me ha tocado ver y me ha gustado cómo ha trabajado el Centro Familiar para la Integración y Crecimiento (CFIC) con su intervención en psicología, porque cuando nos ayudaron, yo tenía chicos que estaban súper metidos en drogas y con intervenciones [...] probablemente de algunos meses, cambiaron su proyecto de vida y hasta se desintoxicaron sin entrar a un centro y entraron a la prepa [...]. Los principales logros es que haya jóvenes que terminaron la secundaria y ahorita estén terminando una carrera universitaria; que haya cambiado todo su proyecto de vida, o probablemente ni tenían proyecto de vida.

De la misma manera, otro profesor de derechos humanos señala que ha “visto cómo jóvenes que recurrentemente eran arrestados o que eran anexados en centros de rehabilitación, empiezan a mostrar cambios en su comportamiento y también en su estado emocional”.

Respuesta

Se tiene una muy buena respuesta por parte de la comunidad, tanto de los vecinos como de chicas y chicos interesados en unirse al proyecto. Parte de la formación en derechos humanos se enfoca en la integración a la comunidad y es aquí donde se les motiva a aportar con sus conocimientos académicos y en derechos humanos a su ciudad. Una de las psicólogas del programa reporta que a los instructores de EMMA les han tocado

...informar a la comunidad, incluso ir casa por casa, informando sobre el proyecto EMMA y así poder identificar si hay algún caso que pueda adecuarse o que cubra los requisitos para poder formar parte del proyecto, pero también tiene mucho que ver la participación de las y los adolescentes [estudiantes de EMMA] porque ellos mismos jalan a más. Si tienen amiguitos, amiguitas, que no están estudiando, entonces [...] los [...] invitan y esa es la manera en que se integran.

Una maestra de derechos humanos indica que también es importante “la integración comunitaria. Les enseñamos a gestionar, a todo lo que tenga que ver con comunidad”. Por esta razón la comunidad es testigo de las actividades que realizan los jóvenes que emanan de EMMA.

Generaciones

El programa ha estado funcionando desde 2011 y cada año, a partir de 2012, se han graduado nuevas generaciones. Muchas de las personas graduadas terminaron la preparatoria, carrera técnica o universidad.

Apoyo externo, canalización y colaboraciones

Se logró establecer contacto con otras instituciones creando redes y esto ha permitido trabajar con otro tipo de cuestiones como en el caso del Centro de Atención Primaria en Adicciones (CAPA). El gobierno federal y la Comisión Estatal de los Derechos Humanos (CEDH) han apoyado el proyecto; últimamente también se obtuvo el apoyo por parte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Destaca un profesor del Ichea respecto a las colaboraciones:

...hemos tenido pláticas por parte de CAPA para capacitar a los jóvenes en cuanto a la drogadicción, pláticas de sexualidad. Hemos tenido también pláticas de la Comisión de Derechos Humanos para los jóvenes, que respeten los derechos humanos y cuestiones así.

Nuevas áreas y sedes

Se ha conseguido proveer alimento y brindar un ambiente de confianza a chicas y chicos, de manera que no tienen que preocuparse por conseguir comida. Además, el programa se ha ido extendiendo y ya no cuenta únicamente con una sede en Anapra. Actualmente se ha ampliado a otras áreas que incluyen Los Arcos, Siglo XXI, Kilómetro 20, Riberas del Bravo, Águilas de Zaragoza, Aztecas, San Francisco y dos sedes en Altavista. A medida que se consiguen más recursos,

se han estado abriendo más sedes de EMMA en zonas vulnerables de Ciudad Juárez para intervenir de manera oportuna.

PERSONAL DE EMMA

Relación previa con EMMA

Una de las cosas que resalta del personal actual es que, aunque varios de ellos acaban de incorporarse al programa como profesores o cocineras, otros ya tenían una relación previa con EMMA. Algunos son egresados, habían colaborado previamente o han estado presentes desde los inicios de EMMA; otros tienen familiares que formaron o forman parte del programa. La razón por la que hay varios instructores nuevos es porque se han abierto otras sedes de EMMA en más zonas dentro de Ciudad Juárez. La familiaridad con el programa permite que entiendan más fácilmente su espíritu y tengan una expectativa objetiva de las realidades de los jóvenes. Esto hace que estén convencidos de los resultados de EMMA y del impacto que tendrán en los adolescentes, a pesar de que al principio sea difícil, y que trabajen con dedicación y motivación por el mejoramiento de los estudiantes.

Comenta una de las instructoras de derechos humanos:

...[llevo en el programa] un año, pero yo soy de las que iniciaron el proyecto hace como quince años, desde la creación del proyecto. Lo que pasa es que se hizo una investigación en el Cereso y yo trabajé lo que es el área social con el licenciado [De la Rosa], yo terminé el trabajo con él y me retiré.¹

Un instructor del Ichea reportó lo siguiente: “Yo estuve con el licenciado De la Rosa cuando comencé mi secundaria abierta en el 2011. [Formé parte] de la primera generación”. Actualmente él cursa su último semestre de la Licenciatura en Comunicación y fue contratado recientemente como instructor de EMMA.

1 Esta instructora estuvo involucrada en las entrevistas realizadas a los internos y después de varios años se incorporó como maestra en EMMA.

Motivación para participar

La motivación para participar en EMMA va enfocada principalmente a la labor de ayudar. Al personal le agrada lo que se hace en el proyecto, el brindar la oportunidad de estudiar a jóvenes, dado que esto les ayuda a tener una mejor calidad de vida. Les agrada contribuir de alguna manera y ayudar a chicas y chicos.

Dos de los profesores, hace años fueron alumnos de EMMA y actualmente parte de su razón para participar como instructores es retribuir un poco la ayuda que a ellos les brindaron. Les motiva ser parte del proceso del programa, fungir como modelos y ayudar. Una de las instructoras observa un enlace entre EMMA y la colonia donde ella creció, dado que los jóvenes se encontraban en características similares, pero ellos nunca tuvieron una oportunidad como esta.

Un instructor de derechos humanos comenta en relación con su motivación de participar en este programa: “Bueno, sabes que me motivo el hecho primero de la labor social más que nada”. Otro instructor de derechos humanos reporta que el participar en EMMA “es una satisfacción grande, el ver cómo representas una alternativa para los jóvenes que más marginados están”.

Asimismo, un profesor del Ichea graduado de EMMA reporta:

...la principal motivación fue ser parte del modelo y ver cómo nos apoyaban dentro del programa y la motivación que se nos daba con nuestros estudios, principalmente, para formar un plan de vida y quise formar parte también de eso, de dar un granito de arena con los chavos y las chavas.

Sueño personal

La mayoría del personal tiene el deseo de ayudar, colaborar de alguna manera con la sociedad, ayudar a los jóvenes a establecer su propósito de vida. Además, algunos tienen un vínculo muy cercano con los chicos, con el programa y con lo que representa. Algunos, más que sueño, lo ven como una responsabilidad social y les gusta el poder ayudar. Una de las personas encargadas de los alimentos menciona:

...yo ahorita tengo en vista para ver si puedo ser trabajadora social, ese es mi sueño. Conforme estoy agarrando la experiencia ahí en EMMA con los chicos, espero lograrlo y pues sí me ayuda mucho este trabajo para cumplir mis metas, mi sueño.

Una maestra de derechos humanos explica que EMMA es parte de su sueño personal:

...fíjate que cuando leí [acerca del programa EMMA] hasta quería llorar, porque siempre me he preocupado por [los demás]. Pienso que todos tenemos que aportar un granito de arena, si aportáramos, las cosas no estarían como están. Entonces, fíjate que eso me lo enseñó mi papá. Él me decía: “tienes que aportar a la sociedad”. Él fue quien sembró en mí esa misión social. Entonces por eso me dieron ganas de llorar porque dije: “Siempre me fui a los lugares de prevención”. Entonces este proyecto EMMA me llegó en un momento en que yo estaba en una crisis existencial porque ya había hecho esto, esto, esto. Entonces cuando se me pone enfrente todo lo que está pasando con los jóvenes, me dio una vuelta de 360 grados, porque haz de cuenta que yo veinte años estuve en una oficina, en tacones, sin quemarme (creo que yo era blanca, ahora no sé ni de qué color soy), muy cómoda. Y acá con los muchachos, pues, estamos en el lugar en el que pega más fuerte el sol de todo Ciudad Juárez [...]. Me pongo a platicar con las mamás y creo que está cumpliendo con las expectativas de mi vida, de aportar algo. Es muy padre el trabajo, muy, muy padre.

También un maestro del Ichea comentó lo siguiente:

...creo que me veo en ellos. Me veo en los jóvenes, yo hace ocho años; y creo que hay un vínculo muy fuerte [...] con el programa, conmigo, porque yo veo cómo los jóvenes están ahorita, como yo era antes. Entonces mi aprecio hacia el programa es enorme. Entonces yo me veo relacionado con el proyecto, esté trabajando o no en él, apoyándolo de alguna forma. Entonces sí hay un gran vínculo entre el proyecto y mi formación.

Relación con chicas y chicos

La relación de profesores, profesoras y cocineras con los jóvenes es muy cercana. Los adolescentes ven en la cocinera una figura de confianza y, dependiendo de su edad, incluso pueden percibirla como una figura maternal. Chicas y chicos se desahogan con las cocineras, les gusta estar ayudándolas en la cocina, al mismo tiempo que platican con ellas acerca de sus vidas. Reporta una de ellas:

...en la mañana hacía yo mi lista de comida y ellos bien contentos [...] nos acomodaron todo lo que se necesita en cocina para ellos y, pues, ellos están felices, pues ellos comen calientito y se sienten en confianza. Dicen: “se siente bien suave señora Irma porque parece que estamos en nuestra casa con mamá” [...]. Ahí se sientan y comen calientito. Pues, ya ve, entré en enero y estaba tiempo de frío y, pues, el cafecito, las galletitas, y ellos se sentían bien felices. La verdad he oído comentarios de los muchachos. De hecho, hasta llegaron ahí unos chicos a decirme: “señora Irma ¿le podemos decir mamá?” Y les digo: “¿por qué?” Y dicen: “es que nos sentimos como en casa”.

Otra de las cocineras describió la siguiente experiencia:

...ellos llegan directo a la cocina, incluso mucho antes vienen y me buscan a la casa para que ya nos vayamos a la escuela y probablemente sea el espacio para irse a expresar lo que traen de un día antes, no sé [...]. Desde que entré a EMMA no me ha tocado llegar yo sola por más que intento, ellos vienen y me buscan a la casa, y vámonos. Y preparamos el desayuno juntos. Platicando y sirviendo. Y pues a la hora de la comida se les da su comida y yo quisiera que terminen de comer y ya se vayan a sus casas, y no se quieren ir. Ellos quieren que continúen, como si fuera su casa ellos lo ven [...]. Cuando ellos traen problemas, alguno se queda conmigo en la cocina y me ayuda a preparar los alimentos mientras platicamos y mientras los demás conviven en las mesas platicando. El que trae algún problema se queda conmigo en la cocina [...]. Yo creo que es la confianza que me tienen.

Asimismo, la cocinera de otra de las sedes reporta:

...mi día con ellos es muy pegado a ellos porque ellos se acercan mucho conmigo a platicar. Ellos me ven en la cocina y se acercan a platicar, a preguntarme si me pueden ayudar, si me traen algo. Siempre están los muchachos conmigo. En horarios de clases, pues, no, pero en alguna chancita que tienen platican. Hay algunos que se desahogan conmigo, como amiga. Ya lo que yo platico con ellos, al final del día lo vemos con los compañeros, con las psicólogas. Si hay algo que ellas puedan tratar con los muchachos de lo que me platicaron, pues, ya ellas se encargan.

Por parte del área de educación los profesores manifiestan tener una buena relación con chicas y chicos que va más allá de la relación docente-estudiante, se consideran amigos, vecinos, familia. Esto no es únicamente con los estudiantes, sino también con sus compañeras y compañeros de trabajo. Algo similar reportan tanto docentes del área de derechos humanos como psicólogas y psicólogos, quienes se preocupan por los jóvenes y tienen una relación cercana, pero de manera profesional.

PATROCINADORES DE EMMA

Anteriormente se expuso que en los inicios del programa EMMA se intentó conseguir fondos a través del gobierno federal, los cuales estarían administrados por el gobierno municipal, pero no se pudo lograr. Por esta razón el director general del proyecto convocó a activos de la mesa de seguridad y se conformó un grupo de patrocinadores del proyecto, a los que se nombraron Miembros Activos por los Derechos Humanos. En este capítulo describiremos el aporte del grupo de patrocinadores al programa a través de entrevistas realizadas a tres miembros. Aquí se presentan las principales contribuciones de los diálogos realizados.

Es necesario destacar la importancia de los patrocinadores para el inicio del proyecto EMMA y para su sostenimiento a través de varios años mediante aportaciones económicas. Este proyecto no hubiera sido posible si no se hubiera conseguido el sueldo de los profesores, el material de trabajo, entre otras cosas; si no es por la conciencia social, la fe en este programa y la actitud de ayuda para

este proyecto y su director general. Por esta razón los logros de todo lo realizado para estos jóvenes también se debe en gran parte a la participación de los patrocinadores de EMMA.

Tipo de colaboración

Las colaboraciones que han tenido los patrocinadores varían en cuanto al tiempo y la cantidad aportada. Se ha logrado obtener donaciones de personas por varios años, desde el comienzo del proyecto, y algunas otras han apoyado por periodos. El dinero que se aporta sirve para pagar colegiaturas de preparatorias y universidades de jóvenes que son parte del grupo de seguimiento; pero también para pagar al personal y las actividades de EMMA, sobre todo en periodos donde no se contaba con los recursos suficientes para su funcionamiento. También se pide dinero para situaciones especiales, como reuniones de estudiantes, uniformes, transporte, materiales, libros, etcétera. En un principio se pedía más apoyo, pero debido a que se han conseguido fondos por parte de los gobiernos federal y estatal, la ayuda necesaria es menor, solo se requiere en ocasiones o eventos especiales.

Experiencia de participar en EMMA

La experiencia de participar les ha traído la satisfacción de apoyar un proyecto que está teniendo un impacto social en adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Ellos reportan la necesidad de rescatar a jóvenes que están en riesgo, en vez de dar becas por excelencia académica, en este programa se intenta prevenir que adolescentes entren a pandillas. Quienes cuentan con excelencia en la escuela, por lo general, ya tienen un futuro asegurado o mayores probabilidades de tener una mejor vida, incluso las escuelas les ofrecen becas. Apoyar a personas que han desertado la escuela, por razones de vulnerabilidad, ocasiona un cambio positivo inmediato. Ha sido tan exitoso el programa que los muchachos traen a amigas y amigos, y siempre regresan, a diferencia de lo que se cree, que hay mucha indiferencia o que ya no vuelven.

Los patrocinadores reportan que los adolescentes graduados del programa son ahora gente muy segura, profesionista, adaptada a sus círculos sociales, y

esto los llena como seres humanos. Han visto que se les da un acompañamiento de vida, que no se les deja a la deriva, sino que se gradúan de la secundaria y luego la preparatoria y hasta la universidad. Se les da un seguimiento continuo para resolver no solo sus problemas de falta de educación, sino también de derechos humanos, de convivencia con los demás, de superación; esto cambia por completo su vida.

Quienes apoyan el programa lo hacen no solo por sus resultados, sino que consideran un honor respaldar al director general del proyecto debido a su experiencia y los logros obtenidos. Esta es la razón por la que no dudan en contribuir cuando se les ha pedido, hay una confianza grande en el director general. Un patrocinador reporta que felicita al director general, ya que les dio la oportunidad de colaborar con algo, aportar de granito en granito de arena para cambiar las vidas de adolescentes, marcar la diferencia en la sociedad, crear un impacto significativo.

Los patrocinadores han conocido a estudiantes de EMMA de varias generaciones y señalan que en estos encuentros recibieron una lección de vida al ver cómo superaban características difíciles de su entorno, pues están comprometidos con hacer cambios. Sentían muy inspirador que a pesar de estas circunstancias difíciles, todavía veían esperanza en ellos, pues ansiaban una salida de esa forma de vivir.

Motivaciones para apoyar a EMMA

Una de las motivaciones de quienes patrocinan nace de cómo siempre nos quejamos de la situación en la que está México, pero casi nunca hacemos algo para cambiarla. Hay una creencia en las segundas oportunidades y en cómo el entorno en el que se desarrolla una persona determina el rumbo de su vida. Hay una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes que están descarriados, por el solo hecho de que les tocó vivir en zonas vulnerables, pero aun así hay esperanza de que puedan ser personas buenas; si se le brinda un apoyo que no tienen, pueden cambiar su vida y, por lo tanto, México, sobre todo esta ciudad. Los patrocinadores sienten que al apoyar el programa EMMA contribuyen a la transformación de la sociedad. Sienten que con sus aportaciones están impactando en el aquí y ahora. Esta ayuda implica que un joven que se rescate es un asaltante menos,

un adolescente menos que vende drogas, y aparte tiene un efecto como de ola, donde las personas a su alrededor también se ven impactadas. Perciben que con este proyecto se está luchando, de manera más eficiente, contra la inseguridad que existe en el presente.

Trabajar con el director general del proyecto es otra motivación, ya que existe confianza en él y lo consideran como una persona de una sola pieza, inteligente, honesto, que no le tiene miedo al trabajo, al esfuerzo ni a enfrentarse a este tipo de problemáticas. En un principio, cuando el director general presentó el proyecto EMMA, los convenció de que se podía ayudar bastante a jóvenes con el programa, por esta razón empezaron a aportar; pero al ver los resultados, las buenas noticias, la evolución de los adolescentes, se motivaron aún más para seguir apoyando. Varios de ellos han vivido todo este proceso y reportan haber disfrutado de sus logros, que incluyen el cambio de vida en las personas, lo que les es muy gratificante y les da una sensación de éxito como seres humanos.

Necesidades en la comunidad

Los patrocinadores reportan que una de las necesidades a la que responde EMMA es la de crear esperanza de una situación mejor, de poder salir de las circunstancias en las que se encuentran muchachas y muchachos, sobre todo en esa edad tan difícil entre los 12 y 18 años. Durante estas edades se puede perder una generación en Juárez, sin embargo, si se les permite que vean otras posibilidades, van a mejorar, no nada más ellos sino el entorno en el que están, sus familias, sus colonias, la ciudad, y sus historias van a ser inspiradoras para otras personas que están en las mismas situaciones de riesgo.

Los patrocinadores reconocen que la mayoría de la infancia de estas zonas vulnerables tienen un papá ausente o una mamá que tiene un novio que no es buena influencia, además, la mayoría de ellos trabaja. Entonces hay chicas y chicos que crecen muy rápido, están solos en la calle y buscan familia. En esta búsqueda terminan encontrando la “familia” que está en la calle, en las pandillas. Quienes patrocinan están seguros de que EMMA les ofrece un segundo hogar que llena ese hueco en sus vidas. El programa brinda no solo la escuela, sino que da seguridad, estabilidad, autoestima y un propósito dentro de esta comunidad

que se forma, donde los lazos entre ellos se fortalecen, se crean redes sociales de apoyo muy fuertes y se ve a los profesores como guías en sus vidas.

Trabajo de EMMA

La percepción que tiene el grupo de patrocinadores del trabajo que se realiza en EMMA es que está muy bien enfocado, es muy objetivo y no se hace solo para crear una buena imagen. Aun cuando los resultados tienen como consecuencia que se generen buenas opiniones, el objetivo no es que se hable bien de quien coordina, sino que lo que interesa son en sí las chicas y los chicos. El trabajo en EMMA no se hace con fines políticos, sino con fines humanos, humanitarios, de caridad y de superación. Esa es la gran diferencia entre este programa y los demás, aquí sí se busca el bienestar de las personas y no mejorar una imagen política.

Los patrocinadores comentan que en EMMA se forma una familia, que brinda esperanza, autoestima, un propósito; se les enseña a los adolescentes de lo que son capaces, se cree en ellos, por eso responden. Se les brinda una oportunidad que no habían tenido y siguen respondiendo. El trabajo de quienes trabajan en EMMA se percibe como desinteresado, pues va más allá de solo recibir un sueldo, estas personas de corazón arriesgan el pellejo y hacen todo lo posible por defender a chicas y chicos.

Una de las principales características que ven en el proyecto EMMA quienes lo patrocinan es la continuidad que se le da a los jóvenes desde el momento que entran hasta que terminan una carrera profesional (si así lo desean). Este no es un programa donde se interviene por solo tres meses o seis meses, sino que es un acompañamiento de vida. Para una gran cantidad de patrocinadores, esta es una de las más importantes características del programa, ya que se ofrecen oportunidades para sobresalir que no existen en entornos vulnerables.

Cambios en la comunidad

Uno de los cambios en la comunidad que reportan los patrocinadores es que se ofrecen a jóvenes estudio, deporte, estar en un lugar seguro y la oportunidad de prepararse para tener una buena formación y más oportunidades en la vida.

Aunado a esto, estar en el programa y recibir esta formación hace que se alejen de actividades ilícitas como estar asaltando o vendiendo drogas, lo que a su vez tiene un impacto directo en la seguridad de la ciudad.

Se cree que la seguridad y economía de cualquier población está relacionada con la educación. Entre más gente haya en las escuelas, menos gente va a haber en la cárcel: la cantidad de personas en la escuela está inversamente relacionada con la cantidad que hay en la cárcel. Si se lograra que toda la población pudiera ir a la escuela y luego tuviera un oficio o una profesión con un salario, además de una rutina, no habría tanta gente en la cárcel. Es preferible destinar recursos a programas de educación como EMMA, es decir, de prevención, en vez de estar invirtiendo en mantener las cárceles y buscar la rehabilitación de las personas ya cuando no se les pudo brindar oportunidades durante su adolescencia y juventud.

Fortalezas y retos de EMMA reportados por patrocinadores

Las fortalezas de EMMA reportadas por patrocinadores incluyen la continuidad que se le da a adolescentes durante toda su formación educativa desde la secundaria hasta la universidad. Otra fortaleza es que es un programa ya probado que tiene años de haberse implementado y que ha dado muy buenos resultados. Un tercer factor es que involucra a gente que va graduándose del programas, quienes a su vez contribuyen a que EMMA se replique en otras personas para formar una comunidad de egresados cada vez más grande. También mencionan que el enfoque del programa no es solo académico, sino que además se preocupa de la parte emocional. Una última fortaleza es el valor de la esperanza que se siembra en los estudiantes, ya que el ser humano vive de ilusiones y estas son el combustible más importante que tiene. Si se logra despertar la ilusión en alguien que no tenía ya esperanza, entonces se está haciendo un cambio radical en esa persona. Este cambio positivo entonces también cambia su entorno y se benefician todos.

En relación con los retos, se reportan varios. El más importante son los recursos económicos, ya que el programa EMMA no se puede comprometer a ayudar a más jóvenes si no se sabe con qué recursos va a contar. Es difícil empezar a ayudar a alguien en sus estudios de preparatoria o universidad si es posible que en el futuro no se siga contando con recursos. Otro reto es llevar este programa

a más gente, a niveles estatal y federal para que más adolescentes puedan tener las oportunidades que les brinda EMMA, por eso es importante sistematizar y replicar este modelo para que no se pierda en el momento y pueda seguirse aplicando de forma exitosa.

Recomendaciones para EMMA reportadas por patrocinadores

Por último, los patrocinadores ofrecen varias recomendaciones para el programa. Primero les gustaría que quedara protegido bajo la ley para que no pueda ser cambiado por cada alcalde o gobernador, que quedara así como existe el DIF, de esta manera se contaría siempre con recursos para apoyar a la gente que lo necesita. Aunado a esta primera recomendación, ven la necesidad de promover el programa a nivel nacional para que sea una parte importante de las instituciones y se beneficie a jóvenes de todo el país.

Una última recomendación es que no se politice, ya que es muy fácil replicarlo y que debido al éxito obtenido se use para fines de propaganda política. Si se politiza correría el riesgo de que se aplique el programa en un periodo corto de tiempo y después se deseche. Por esta razón hay que estar muy pendientes de que esto no suceda y pueda seguir teniendo continuidad.

RETOS, DIFICULTADES Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD

En esta sección se sugieren algunos retos, dificultades y áreas de oportunidad para mejorar el programa EMMA basados en la experiencia de sus miembros. En las entrevistas son muchas más las cosas positivas que se reportan acerca de todo el programa, sin embargo, otras se pudieran mejorar. Las sugerencias surgen en el momento en que EMMA se expandió a nuevas sedes con nuevo personal y nuevas instalaciones. Estos comentarios ayudan a señalar aquellos detalles importantes para llevar a cabo el programa que a veces no se ven hasta que ya se está trabajando en el campo. En esta sección se resumen las principales respuestas y no se incluyen citas de las personas entrevistadas.

Lugar

Las distintas sedes del programa EMMA no tienen un lugar propio. Generalmente comparten el espacio con otras instituciones, lo cual puede generar algunos problemas de convivencia o de falta de sentido de pertenencia y estabilidad. Además, el no poseer un lugar propio impide su ambientación de manera que sea más estimulante y agradable para los jóvenes. También dificulta la implementación de más actividades debido a que se tienen que tomar en cuenta las reglas del lugar donde se ubica. En un principio la sede de Anapra, la primera sede, compartía el espacio con el DIF, luego con un centro comunitario y actualmente con la preparatoria.

Recursos económicos

El programa EMMA es grande y ambicioso. Aunque no hay escasez de recursos, si se tuviera mayor apoyo económico se resolverían algunas problemáticas percibidas, como obtener un lugar propio, mejorar los alimentos, tener útiles escolares, incluso incorporar deportes.

Se puede hallar una relación entre la falta de recursos, la necesidad de una estructuración y sistematización, y la falta de un lugar propio. Sin algo que sustente al programa o una buena estructuración, no existe mucho apoyo por parte de organizaciones externas, por lo cual no hay gran cantidad de recursos económicos disponibles y sin dinero no es posible adquirir y mantener un espacio propio y no se puede expandir el proyecto a otras zonas vulnerables de la ciudad. Si el proyecto fuera más sólido se tendría mayor ayuda externa, principalmente del gobierno y de otras organizaciones.

Lejanía

En general, las zonas donde se lleva a cabo el programa están muy lejos del resto de la ciudad y algunos jóvenes participantes viven en lugares todavía más apartados, por ello a veces se les dificulta o es peligroso el traslado. Además, hay otras zonas vulnerables en la ciudad que podrían beneficiarse de este programa.

Aunque la mayoría de los adolescentes son del área donde se asientan las sedes, hay jóvenes de otras zonas alejadas que conocieron del programa y se incorporaron a él, es en ellos en quien se presenta esta problemática.

Comunicación entre sedes

En el año en que se hizo este análisis había nuevas sedes que apenas se estaban incorporando. Además de esto se atravesó la pandemia por COVID-19, lo que hizo que la comunicación entre las áreas de las distintas sedes no fuera tan eficaz como se esperaba. El contacto entre sedes era un tanto limitado y se dificultaba estar en sintonía. A pesar de ello, todos tienen un grupo en Whatsapp en el que constantemente están compartiendo información y en las últimas semanas se han adaptado mejor a la pandemia y han logrado fortalecer la comunicación.

Al analizar la comunicación de cada área entre las distintas sedes, se reporta que entre los profesores de derechos humanos y las cocineras el contacto es mínimo. En el área del personal del Ichea, las distintas sedes cuentan con un grupo de WhatsApp en el cual intercambian información. Por ejemplo, cuando un profesor nuevo tiene algún problema respecto a cómo buscar un módulo, vía telefónica se resuelven dudas y se ponen de acuerdo en cómo se hacen las actividades. En el área de psicología también tienen un grupo de WhatsApp donde psicólogos de todas las sedes discuten los temas a trabajar y también comparten información acerca de capacitaciones, entre otras temáticas.

Interacción entre áreas de una misma sede

La interacción entre las distintas áreas en una misma sede es bastante alta. Esta es una de las claves del éxito del programa EMMA, ya que se tienen reuniones planificadas diarias, semanales o mensuales, dependiendo de la sede, en donde se comparte información sobre los estudiantes, especialmente de quienes presentan algún tipo de problema. Si alguien se llega a percatar de una situación que corresponde a otra área lo notifica. Cada integrante del programa tiene bien definidas sus responsabilidades, pero hay un gran apoyo entre ellas y ellos mismos. Asimismo, también se dan retroalimentación y se apoyan mutuamente, hay quienes incluso se llaman amigas, amigos o familia.

Padres

Entre las características de quien acude a EMMA se encuentran las dificultades con los padres, por lo cual no es de sorprender que haya poca participación por parte de estos. Considerando que aún son adolescentes y que las figuras paterna y materna juegan un rol clave en su desarrollo personal, se reporta que deberían de tratar de trabajar un poco más con ellos. Varios padres y madres sí están pendiente de sus hijas e hijos, pero en otros casos no existe un ambiente familiar de apoyo y es difícil involucrar a padres y madres.

Comunicación entre jóvenes de las sedes de EMMA

No existe una relación entre jóvenes de las distintas sedes. Quizá si se realizara alguna especie de torneo entre las escuelas o algún tipo de convivencia sería benéfico para chicas y chicos. Les serviría para ampliar sus redes de apoyo social. Cabe mencionar que cuando se hizo este análisis, varias sedes estaban empezando o tenían poco tiempo, por lo que es probable que esto mejore una vez que estén más establecidas.

Contingencia

Este análisis se hizo en el año 2020, cuando comenzó la pandemia por COVID-19 a nivel mundial. La situación de contingencia que se presentó en este año frenó un poco las actividades del programa, de manera que en un principio se realizaron vía *online* o por teléfono. A los jóvenes que no tenían acceso a internet o celulares se les hizo difícil. En esta etapa se temió que quienes no habían estado realizando sus tareas y en ocasiones no contestaban las llamadas podrían abandonar el programa. Con el fin de mantener el contacto y darles seguimiento se realizaron visitas domiciliarias por parte del área de psicología y en ocasiones en conjunto con instructoras e instructores de derechos humanos. Se intentó visitarlos mínimo una vez por semana durante quince o veinte minutos, sin ingresar a los hogares para evitar el contagio de COVID-19.

El personal del programa siguió las pautas necesarias, compró el material y se capacitó en temas de seguridad para volver a citar a los estudiantes de EMMA

en persona. Esto ayudó bastante en la motivación de los adolescentes, quienes continúan en clases presenciales mientras siguen todas las medidas necesarias. Inclusive durante este tiempo se llevó a cabo CampAnapra, campamento que realiza el equipo de EMMA cada verano, el cual se hizo tomando todas las precauciones necesarias para cuidar la salud de las personas involucradas.

Capacitación del personal

El programa pretende principalmente formar buenas personas y una buena ciudadanía, por ello las personas encargadas deberían contar con las habilidades necesarias para lograr lo que se busca. Instructoras e instructores son modelos a seguir para chicas y chicos, por esta razón deberían tener algún tipo de capacitación en las áreas que desempeñan, es decir, contar con más conocimientos de sus materias, habilidades psicopedagógicas y una buena formación en general de temas que puedan ayudar en su desempeño. Además, antes de comenzar a ejercer su rol, sería adecuado que recibieran una capacitación especial en protocolos de seguridad y de actuación en cuestión educativa, así como en consumo de sustancias.

Dentro del área de educación, los profesores reportan que les gustaría tener una mejor formación en cuanto a los temas del Ichea porque básicamente ellos mismos van construyendo su conocimiento y elaboran el programa. También reportan que les gustaría que los libros proporcionados por el Ichea no fueran tan básicos. En cuanto al trabajo con jóvenes, les gustaría tener una capacitación para saber cómo intervenir de mejor manera, especialmente cuando hay situaciones de consumo de drogas porque sienten que podrían fortalecer su desempeño ante este tipo de situaciones.

El personal de cocina no tiene una capacitación en cocina, ni en nutrición. Es necesario incorporar cursos en los que aprendan a cocinar comidas más saludables y se les impartan conocimientos básicos respecto a una alimentación sana. Además, deben recibir otro tipo de entrenamiento fuera del área de cocina para que puedan manejar a los adolescentes, sobre todo por la función que tienen de confidentes.

Autocuidado

No hay consenso como tal en cuanto a las medidas de autocuidado, una porción de los participantes menciona que sí hay; la otra, que no. Quienes dicen que sí, señalan que estas son personales, los demás reportan que no practican ninguna medida de autocuidado. En las sedes de Altavista sí se les dio un taller referente a emociones, el cual al parecer no se da en todas las sedes. Integrantes de derechos humanos refieren que como medidas de autocuidado tienen un protocolo de seguridad y hay límites establecidos en cuanto a la intervención. Los instructores del Ichea mencionan que antes recibían pláticas por parte de personal de psicología, pero hubo problemas con respecto a los horarios. Una fracción reporta llevar un autocuidado personal realizando cosas como actividades al aire libre para relajarse y también intentan tener hábitos saludables como levantarse temprano.

En este año, el equipo de psicología del Centro Familiar para la Integración y Crecimiento, A. C. (CFIC) empezó a ofrecer sesiones de contención y procesos psicológicos para todos. La pandemia ha dificultado este servicio, por lo que no se ha llevado a cabo como estaba programado en un principio. A mediados y finales de 2020 se han realizado algunas reuniones, pero debido a las medidas sanitarias estas siguen siendo limitadas.

Otros

En general, no se perciben muchos puntos negativos en el programa, pero sí se puede encontrar alguna que otra cosa que se podría mejorar, como en el caso del seguimiento, el cual podría ser mejor si hubiera un mayor acercamiento. Una vez que los jóvenes se gradúan, sigue habiendo contacto con ellos, pero no se lleva un seguimiento formal. Quienes quieren seguir estudiando, permanecen en el grupo de seguimiento y se mantiene la comunicación de manera directa. Pero de las personas que se gradúan y ya no continúan en este grupo poco se conoce. Por esta razón se sugiere formalizar también su seguimiento.

Adicionalmente, quienes participan en el programa pueden tener antecedentes delictivos, por ejemplo, forman parte de pandillas o sus familiares se dedican a actividades criminales; por esta razón es posible que haya conflictos al inicio del programa con lo que se enseña y lo que viven en casa, esto los puede

llevar a tener un comportamiento que interfiere en el programa como actitudes violentas o bajo respeto hacia las normas.

Por último, hay personas que creen que debería haber más acción social, más actividades en favor de la comunidad. Este tipo de labor marca de manera positiva a los adolescentes —por ejemplo, en años anteriores repartían despensas a las personas mayores de edad— y ayudan en el proceso de su maduración. Sería bueno retomar de manera más habitual estas actividades.

Indicadores cuantitativos de las primeras cinco generaciones

Muchas personas han pasado por el programa EMMA, para esta evaluación se obtuvieron muestras de las primeras cinco generaciones egresadas. Se intentó conseguir los datos actuales de personas que han pasado por el programa. Algunas permanecen activas de alguna manera dentro del proyecto, pero otras hace tiempo que no se les contacta. Se resumen los hallazgos en la Tabla 3.

TABLA 3. NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO EN CADA GENERACIÓN DEL PROYECTO EMMA

| | Tamaño de la muestra | Secundaria | Preparatoria | Carrera universitaria |
|--------------------|----------------------|------------|--------------|-----------------------|
| Primera generación | 25 | 16 (64 %) | 7 (28 %) | 2 (8 %) |
| Segunda generación | 11 | 1 (9 %) | 8 (73 %) | 2 (18 %) |
| Tercera generación | 6 | 3 (50 %) | 2 (33 %) | 1 (17 %) |
| Cuarta generación | 7 | 3 (43 %) | 4 (57 %) | - |
| Quinta generación | 15 | 13 (87 %) | 2 (13 %) | - |

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se puede ver al analizar esta tabla es que dentro de las primeras tres generaciones cinco alumnas y alumnos terminaron carreras universitarias y otra gran parte terminó la preparatoria. Las nuevas generaciones, a partir de la sexta, están muy cerca de la graduación, para que puedan terminar una carrera universitaria tendrían que pasar por lo menos siete u ocho años. Varias de las personas de las generaciones recientes están estudiando y otras están a punto de terminar carreras. A través de EMMA no solo se consigue sacarlos de las calles,

sino que se les ofrece la oportunidad de finalizar una carrera y que sus vidas tomen un rumbo totalmente distinto al que hubieran tenido si este programa no existiera.

El personal de EMMA a lo mejor piensa que solo está poniendo su granito de arena, pero el cambiar la vida de una persona joven que no tenía la visión de ir más allá y que esta cumpla un sueño que ni siquiera ella sabía que tenía, es algo que ellos están implementando.

HISTORIAS DE ÉXITO DE GRADUADAS Y GRADUADOS DE EMMA

En el capítulo anterior se reportaron los resultados de los análisis de las entrevistas para explicar cada uno de los temas que surgieron, sin embargo, hay varios casos de éxito que merecen ser narrados, ya que resaltan la importancia que ha tenido este programa en jóvenes cuyas vidas, si no fuera por Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA), hubieran tomado un rumbo distinto. A continuación, egresadas y egresados del programa narran sus historias. Cada una de las personas graduadas tienen relatos con relación a cómo su vida era antes y después del programa, y cómo les ha servido el haber pasado por este proyecto educativo de maduración asistida, sin embargo, solo se presentan cinco de estas historias, debido a la restricción de espacio, las cuales servirán como ejemplo de quienes han pasado por este programa.

Primera historia

Este relato pertenece a una mujer de 24 años egresada de EMMA. Actualmente cuenta con una Ingeniería en Logística Internacional y trabaja en una agencia aduanal. Está casada y su esposo también es egresado de EMMA, él está estudiando una licenciatura en la universidad. Ella relata lo siguiente:

Para empezar, yo no pude asistir a una primaria normal por los seis años, no se me dio esa oportunidad por cuestiones de salud. Entonces, no pude integrarme como un niño normal a la escuela. La primaria la hice abierta a los 13 años en Ichea. Ya cuando me gradué [entré] a este grupo para terminar la secundaria. Recuerdo que en ese entonces estaba el profesor Isaías y me dijo que tenían en el grupo personas que veían lo de los derechos humanos. A mí la verdad al principio no me interesaba, nada más quería terminar la secundaria, quiero mi certificado y adiós. Pero yo miraba que era una cantidad aproximada de veinte, cuarenta, treinta jóvenes los que se reunían en ese entonces al terminar las clases. Se reunían y hacían muchas actividades, entonces los mismos compañeros me decían: “oye, vente, está bien padre”. Y yo me seguía negando, y ya hasta el último me di la oportunidad de asistir un día y, pues, fue como que el cambio de chip. No, pues, no voy a terminar nada más mi secundaria, voy a seguir.

El ejemplo que yo tuve fue la licenciada Dora, yo dije: “algún día quiero ser como ella”; o sea, quiero hacer algo por alguien, así como ella sin conocernos apostaba el todo por el todo y confiaba en nosotros sin ni siquiera conocernos de un mes, una semana. En cuanto te integrabas ellas te hacían sentir parte del grupo y te motivaba. O sea, tú no estás aquí en este mundo nada más porque sí, tú vienes a ser algo. Entonces nos ponían un chip distinto que nos decía: “yo tengo que aportar algo a este mundo, yo vine aquí a algo, no nada más vine a nacer y crecer y ya”. Yo creo que esa fue la motivación. Una motivación por parte de los tres apoyos que teníamos que eran la educación, psicología y derechos humanos. Yo creo que eso fue un punto exacto que nos hizo como ese plus para poder animarnos para poder salir de nuestra zona de confort. Porque, pues, yo sí era una persona que

me costaba demasiado trabajo poder relacionarme con alguien, hablar y ahora, nadie me para.

Mis necesidades en ese momento eran realmente terminar mi secundaria. Ya más adelante cuando terminé, ya surgió la necesidad de apoyo emocional por parte de mis compañeros, de los mismos profesores y luego, pues, ya el plus era el apoyo económico que nos daban con las becas. Yo creo que eso fue el plus porque, pues, no sé si le contó mi mamá que nosotros somos muchos. Somos seis y ellos dos, entonces mi papá fue despedido de su empleo y entró a una maquiladora, entonces el sueldo era súper bajo. Entonces yo decía: “cómo voy a entrar a una preparatoria si tan solo el hecho de las colegiaturas, los materiales... no, es demasiado”. Miraba que mis papás batallaban y, pues, cómo iba a pedirles dinero para eso. Sentía que era injusto para mis hermanos. Y sale entonces que este grupo cubre esa necesidad de becas. Igual, si había necesidad de comprar material, el licenciado [De la Rosa] nos proporcionaba dinero. Nos decía: “mire, vaya y compre lo que necesite”. Entonces, por todo eso.

En mi generación, yo creo que ese era el motivo [por el que no habíamos continuado nuestros estudios], los costos de las colegiaturas. Muchos de mis compañeros tenían madres solteras, padres con vicios. Entonces ese yo creo que era el punto en donde carecíamos. Estaban las ganas, pero el dinero no lo teníamos.

Cuando entré a EMMA pasaba por otro problema difícil de salud porque yo siempre he tenido problemas de salud estomacales, entonces [...] el doctor siempre me diagnosticaba colitis nerviosa. Porque, como le digo, para mí era muy difícil siempre como empatar una conversación con alguien. El hecho de hablar en público era algo que ya me estaba matando. Entonces entro a este grupo, empiezo a desarrollarme y como que todo se me va olvidando, empiezo a relajarme y empieza mi estabilidad emocional, mi estabilidad psicosocial. Entonces, yo creo que sí fue una parte súper clave en mí, para que yo mejorara de mi salud. Hasta mi familia lo dice. Yo, antes hablar en público era... me enfermaba y yo no quería salir.

Ahora me ven a veces que voy a entrevistas y que me subo a hablar en público, a dar discursos y se quedan impactados así de “guau, cómo pudiste, cómo pudieron cambiarte ese chip”. Yo les decía: “no quiero ir a la escuela,

me da miedo”; y luego ellos dicen cómo alguien que no tuvo primaria ya hasta tiene una carrera universitaria, se desenvuelve en los aspectos que tienen que ver con hablar con clientes, con tener que hablar con oficiales, con tener que empatar conversaciones con personas diferentes todos los días con mis clientes. Entonces sí [...], yo creo, que ese es el punto clave para poder sacar ese miedo, ante todo. Eso me ayudó mucho, las actividades que realizábamos en la clase de derechos humanos, que eran así de que “pásenle al frente, dinos, nadie se va a reír de ti, tú estás aquí, exprésate”. Entonces eso fue lo que me ayudó a perder el miedo y la sensación de miedo y de dolor. Es muy rara la vez que me vuelvo a sentir mal. Se acabaron esos males que tenía.

Dentro de EMMA, mis experiencias fueron muy bonitas, a pesar de que fue poco [el tiempo]. Yo entré en febrero y salí en julio, había jóvenes que ya tenían un año, año y medio ahí. Entonces yo entré y en lo que obtenía mi certificado, y ya. Pero yo creo que esos meses fue[ron] un aprendizaje maravilloso, algo que no tendría las palabras exactas [para expresar], un sentimiento que nace, algo que tú ya no ves como un grupo cualquiera, sino como esa familia que vive lejos de ti y que cuando se reúnen todos sienten el apoyo de todos. Por ejemplo, ahora que yo me titulé, subí una foto y algunos compañeros de mi generación de cuando entré [a] EMMA me escribieron: “Vamos, ¡sí se puede!” y “yo me voy a animar porque quiero ser como tú”. También cuando nos casamos mi esposo y yo nos felicitaron y nos dijeron que nos quieren mucho, “sigan cumpliendo sus metas”.

Entonces, más que aprendizaje, me llevé una experiencia sentimental de familia, de amor, de comprensión, de apoyo. Yo creo que fue más que eso. Unimos más los lazos y dejamos a un lado las diferencias de cada uno, de los compañeros, de que si era alto, gordo, moreno, blanco. Nosotros nos veíamos todos como un miembro más del grupo. Si alguno estaba mal, todos nos poníamos mal. De hecho, hubo una vez [que] tuvimos un caso de un compañerito que se nos extravió. Estábamos en la casa y en las noticias vimos que se nos había extraviado un compañero, entonces nuestro primer acto fue reunirnos e ir a buscarlo. ¿Dónde? No sabemos, pero vamos a buscarlo. Entonces esa es la unión que te deja ese proyecto, es algo que no se puede explicar. No encuentro las palabras correctas para definir lo que

es el proyecto, más allá de un certificado, más allá del apoyo psicológico, más allá de los derechos humanos, quedan huellas en las personas. A lo mejor no de la misma manera en todos, pero siempre hay algo que se queda muy grabado.

Del tiempo que estuve ahí, y a pesar de que yo me gradué, pues, seguimos con las juntas mensuales dando seguimiento, y algo que se me queda muy grabado es cómo ellos nos apoyan sin darse cuenta, sin decir: “este muchacho se ve que no la va a armar o no la va a hacer, no es bueno”. A ellos no les importa eso, el apoyo incondicional, así seas el mejor o el peor en la clase. La enseñanza que me dejó ese proyecto es que todos somos iguales y todos merecemos las mismas oportunidades. Yo creo que ese es el factor que a mí más me impactó.

Bueno yo creo que el principal cambio que se ve en mí es aventurarme a nuevas cosas, a que si yo quiero esto ya no tengo miedo, y hacerlo. Me gusta aprender mucho, me gusta cooperar, yo creo que en cuestión de mi madurez me ayudó mucho, me ayudó a distinguir lo que yo quería, a plantearme mis metas, mis objetivos. A que una vez que cumpla mis metas, debo buscar unas nuevas, buscar el camino, nuevas aventuras. Eso es algo que me dejó a mí y fue el cambio que yo noté. Porque antes me decían: “hay algo nuevo que hay que buscar”; y yo decía: “no, espérate, para qué, no hace falta”; y decía: “¡no y no!” Y yo me cerraba con mi “no y no” y era no y no lo cumplía. Entonces a partir de ese momento que yo estuve en este grupo ya pensaba: “hay que hacer otras cosas, no hay que quedarnos en lo mismo, hay que aprender más”. Entonces yo digo que ese fue el mayor [cambio] que yo tuve y, pues, en mi salud. El hecho de hacerme sentir segura, sentir seguridad de mí, ante lo que yo hago.

Mis sentimientos con la madurez me ayudaron mucho. Yo entré en una etapa de la adolescencia, tenía 13, 14 años. En esos momentos eran, pues, las depresiones, el bajón de ánimos y, pues, ahí me enseñaron como a ser más estable emocionalmente, ser más estable, estar siempre distinguiendo entre mis emociones, de distinguir ¿por qué esto me hace sentir así?, ¿por qué quiero esto, esto? Yo creo que eso de distinguir los motivos de por qué quería yo tal cosa.

Todo lo que aprendí ahí me ha ayudado cada día. En el caso de los derechos humanos, pues, antes era sí de que hablábamos de derechos humanos, pero en sí no sabíamos qué eran y cuándo teníamos que ponerlos en práctica. Desde ese punto humanista, yo me declaro defensora de los derechos humanos y yo les explico, yo aprendí. Yo lo utilizo cotidianamente. Me quedaron muy claras mis obligaciones. Entonces, eso es lo que, de todo el proyecto, los derechos humanos, fue el aprendizaje que utilizo cotidianamente.

De las cosas que cambié fue [...] que siento que en mi familia eran muy cerrados en cuestión de humanismo, entonces cambié el chip de ser más humanista, de ser más leal, de no juzgar. Sí cambié esas ideas, ese hábito de no juzgar a nadie, de ayudar. También adquirí seguridad. Estar segura de lo que quiero me ha ayudado mucho en cuestión laboral, profesional. En las cosas nuevas cuando digo: “yo quiero esto y estoy segura”. Eso siento que me ha ayudado mucho.

Antes de entrar a EMMA me dedicaba nada más a mi casa o estaba ahí con mi mamá. Igual terminé la secundaria y dije: “ya hasta aquí, luego me voy a conseguir a alguien y me caso y yo no trabajo, que trabaje él”. Así era mi mente, entonces entré a EMMA y me dicen que si estudio la “prepa” y dije: “cómo voy a estudiar la “prepa”, qué voy a hacer ahí si no hice ni la primaria, yo no correspondo a ese tipo de jóvenes, no tengo por qué estar ahí”. En un momento me negué y ellos no se dieron por vencidos y me animé. Me animé con la preparatoria y veo que sí tengo resultados buenos e igual dije que con la preparatoria está bien. Y se me brinda la oportunidad de entrar a la universidad y me va cambiando todo. Fui de que “yo algún día quiero tener mi empresa, yo algún día quiero tener mi paciente”. Mi mente es entrar a la aduana, poner mi propia comercializadora. Quiero estudiar una maestría. También estuve un tiempo estudiando química y también quiero retomar esa licenciatura. Entonces ya tengo la ingeniería, ya tengo un trabajo estable. Entonces ese fue el cambio. Nuevos retos, no conformarme con lo que tenía. Busco más herramientas que me puedan ayudar a avanzar, una salida con mejores oportunidades, quiero formar mi empresa, quiero, como ya mencioné, terminar la otra carrera, retomarla. Del pensamiento que tenía antes de entrar, eso cambió. Estando en ese grupo, con

las reuniones mensuales que me decían: ¿qué pasó con tu universidad?, ¿qué te gustaría hacer?, ¿te gustaría ser qué? Ser lo que tú quieras, si tú te lo propones lo vas a poder hacer. Ahora sí que las porras que nos echaban, el licenciado [De la Rosa], los compañeros. En todos vi que pasó lo mismo, se acabó el conformismo. Hubo unos que no siguieron en la preparatoria, pero no se quedaron conformes, hicieron carreras técnicas y ya son técnicos en maquiladora. En todos fue un cambio de seguir progresando y no estar estancados.

La importancia de EMMA es que es un apoyo para rescatar a los jóvenes, a los que se sienten solos, a los que tienen problemas de adicciones, a los que no tienen las condiciones económicas. Yo lo describiría como un rescate. Ellos no dicen: “él es drogadicto, no nos funciona”. Nos dicen esto: “si quieres puedes estar dispuesto a dejar todo; igual si tienes las ganas, pero no tienes las posibilidades, vente”. No es solo ayudar al joven a que se certifique, sino a que crezca como persona, como profesional, como humano, que sea productivo para la sociedad, que sea emprendedor. Yo creo que ese es el objetivo en sí de este proyecto.

Segunda historia

Esta historia es de un hombre de 22 años egresado de EMMA con un nivel de estudios de preparatoria. Actualmente está casado y vive con su esposa, egresada también de EMMA, e hija. Él relata lo siguiente:

Todos me decían que entrara a EMMA, un familiar estaba ahí metido, un primo, y me dijo: “entra”; porque no estaba trabajando en ese rato. Me dijo que había un licenciado que te podía apoyar con tus estudios y pensé que no perdía nada. En ese momento éramos yo, mis cuatro hermanos y mi “jefa”. Necesitábamos trabajar, necesitábamos comer, necesitábamos vivir bien.

En relación con mi experiencia, la neta estuvo muy padre, la neta sí me gustaba estudiar y aprender cosas nuevas. Tal vez no andaba al cien siempre, no andaba como una persona normal, tranquila. Pero me gustaba mucho saber más, la biología, la ciencia social. Me gustaban mucho las ciencias

sociales. Me gustaba la biología. La respiración de los anfibios, los peces, los humanos. También me acuerdo de cómo la gente cambia sus comportamientos cuando les enseñan en sociedad. Como nace uno sin saber nada y mientras más conocimientos les va dando la gente, más se van haciendo mejores personas para la sociedad.

Yo no puedo decir que era un estudiante bueno, yo hacía mi desmadre. Pero cuando ya estuve en EMMA dejé de hacer muchas cosas. Me motivaron a andar derechito, a no andar haciendo desmadre. A mí me gustaba mucho la calle, haciendo pendejadas y ya cuando entré, empecé a portarme mejor y a no tener tantos “pedos”. De hecho, la morra con la que me junté es de esa secundaria. Aceptó juntarse conmigo porque ya no estaba tan loco y pendejo como antes.

Los maestros me ayudaron bastante, me dijeron que si uno se ponía ordenado, podía hacer lo que fuera. Ya después me metí a trabajar y saqué la preparatoria y me funcionó chido. Tienes que pensar por tu futuro. Antes era bien culero, culerísimo. Era bien feo de carácter, me emputaba facilote y luego, luego quería soltar putazos. Luego me calmé y me volví más tolerante, más tranquilo, dejé de discutir mucho y “pos” me acoplaba más fácil con las personas y con la gente. Me sirvió.

Tercera historia

Esta historia es de una mujer de 21 años egresada de EMMA, ella cuenta con un nivel de estudios de preparatoria y trabaja en una maquiladora en el área de calidad. Actualmente está soltera. Relata lo siguiente:

Yo quería terminar mi secundaria, quería salir adelante. Lamentablemente no tenía esas posibilidades, pero conocí al licenciado De la Rosa y el proyecto, y me llamó la atención y fue gracias a eso que entré. Mis necesidades en ese momento eran más que nada económicas. Teníamos dificultad en ese entonces. Yo tengo dos hermanos más y a mis papás se les dificultaba pagar la escuela de los tres —además uno de mis hermanos estaba pequeño—, y nos ayudaron con las inscripciones para poder seguir.

En la escuela fue un poco difícil porque teníamos muchas carencias. A veces batallaba para que me compraran un libro o guías que necesitaba, a veces con uniformes. Fue gracias a algunas personas que me apoyaron para comprar uniforme y los libros que necesitaba [que terminé mis estudios].

Aparte de lo académico aprendí muchas cosas porque nos motivaban, nos decían que podíamos salir adelante, que creyéramos en nosotros y no dejarnos vencer; a echarle más ganas a la escuela y saber que no era imposible a pesar de las dificultades.

Me acuerdo mucho de que, a pesar de las carencias, no importaba porque podía salir adelante. Ya que para mí era una meta terminar mis estudios y siempre me voy a acordar. A pesar de todo le echaba muchas ganas. En una entrega de reconocimientos, de pronto dicen mi nombre y pasé al frente de toda la escuela porque mi promedio era el más alto y me reconocieron, a pesar de las dificultades que tenía, pues debía estar orgullosa de poder seguir estudiando y ser de las mejores alumnas de la escuela.

Cuando yo entré era muy insegura debido a las carencias. Todas las chicas llevaban zapatos nuevos y yo llevaba lo que tenía y al terminar la secundaria me enfocaba que lo material no era tan importante, sino el conocimiento. Antes de entrar yo era muy nerviosa, porque estaba alejada de mis compañeros. Yo sentía que iba a sufrir *bullying* y que todo el mundo se iba a burlar porque no llevaba las mismas cosas que ellos. Ya después cuando entré y empecé a recibir la ayuda, me empecé a sentir más en confianza y creer más en mí, a platicar más con los demás y me incluían en los grupitos de la escuela.

A mí siempre me gustó lo académico y me metía a talleres como el de lectura. Ahí aprendí la importancia... gracias a una lectura que me prestaron que hablaba sobre la familia, al leerla comprendí que tenía que valorar más lo que tenía y no quejarme tanto de lo que me hacía falta. Era muy bonito estar leyendo y razonar que a veces la familia hace muchos sacrificios. Después de leer eso, realmente me marcó. Descubrí que soy muy apegada a mi familia y lo importante es estar con ellos y [que] te van a apoyar en todo. Después de que gané el primer lugar, mis papás estaban muy orgullosos y

pensé que vale la pena esforzarse, así sea algo pequeño, vale la pena. Si yo tengo algo, a ellos los tengo como prioridad.

EMMA me ayudó más que nada al amor propio, es algo con lo que batallé mucho, Como tenía muchas carencias y la gente te dice: “tú no tienes esto, no tienes aquello”. Entonces me acerqué a los orientadores de la escuela y ellos me decían que realmente lo material no es lo más importante, sino tu forma de ser. Entonces empecé a tener más confianza y mi autoestima subió bastante. Eso es algo que hasta ahorita practico, la confianza con la que puedo hacer las cosas.

Uno de los talleres que a mí me gustaban más era el del coro, la rondalla. Ahí me solté un poquito más. Después de pasar etapas un poco complicadas, el canto es lo que más me gusta. Descubrí que eso me llenaba y eso fue uno de los eventos que más recuerdo, cuando descubrí el amor a la música. Creo que la confianza, es lo que más adquirí. Como ya comenté, era una persona muy tímida y cuando empecé en la rondalla, me ponían a cantar enfrente de toda la escuela. Me empezó a dar mayor confianza. No me afectaba lo que los demás pudieran pensar de mí, sino sentirme bien conmigo misma, ya que solo así iba lograr salir adelante. Entonces eso fue lo que más me dejó el programa.

Cuando entré a la preparatoria ya era más segura, tenía más claro lo que quería para mí y tenía una meta, mi plan. Iba a terminar la “prepa” y continuar con mis estudios y quitarme los obstáculos que tenía. Ya no todo era malo, tenía que ver lo bueno para seguir avanzando. Quiero continuar estudiando y entrar a la universidad. Por algunos motivos no he podido entrar, pero mi meta es entrar y elegir una carrera que tiene que ver con la docencia.

La verdad es que este programa ayuda mucho porque hay personas como yo, que tuvieron muchas dificultades, y otras personas con problemas un poco más graves, pero es algo muy importante sobre todo a esa edad, que es cuando hay muchos cambios y necesitas más el apoyo porque sientes que el mundo se te viene encima; cuando tú quieres salir adelante, pero los problemas te desarman los planes que tienes. Entonces es muy bueno que los muchachos reciban apoyo para salir adelante porque es algo

que te impacta mucho y te motiva a verle el lado bueno a las cosas y saber que no hay imposibles.

Ahí fue donde me desarrollé con otros muchachos y vi que no era la única que tenía problemas. Cuando iba a las juntas, más que verlo como un programa que nos ayudaba con nuestros estudios, los empezaba a ver como una familia, saludar a todos, al licenciado De la Rosa. Que todos te preguntaran cómo te iba en la escuela o se interesaran en ti, te cambia la vida. Dejas de ver el lado malo, ves lo positivo, los ves como una nueva familia. Poder convivir con otras personas que están pasando por situaciones similares y que todavía te echen la mano. Por ejemplo, algún compañero que fuera bueno en una materia y te ayudaba si tenías problemas con ella como matemáticas. Juntos, a pesar de estar en distintas escuelas, todos juntos apoyaban para salir con mejores promedios. El apoyo del licenciado De la Rosa, sus pláticas ayudaban para apoyarnos entre todos.

Cuarta historia

Esta historia es de un hombre de 24 años egresado de EMMA con un nivel de estudios de secundaria, quien actualmente estudia para ser conductor de tráileres. Vive con su pareja con quien lleva siete años de relación. Él relata lo siguiente:

Yo nunca cursé una escuela normal y quería terminar mi escuela y quería superarme y, pues, hasta el momento lo quiero seguir haciendo. Las necesidades en ese momento eran muchas, carecíamos de dinero, de muchas cosas materiales. En ese momento rentábamos en todos lados. Pasábamos de una casa a otra, anduvimos de colonia en colonia.

Estar en EMMA fue toda una experiencia inolvidable. El conocer a mis compañeros se puede decir [que fue] una bendición de Dios porque hasta ahorita todavía los tengo, todavía convivo con ellos, de hecho, algunos se volvieron como mi familia. Hacemos reuniones en mi casa. Fue una experiencia inolvidable. Ahorita me los encuentro en la calle y nos saludamos. Es una experiencia que nunca se olvidará.

Aprendí que había muchas áreas, había kung-fu. Lo de la escuela básicamente, lo material, lo que necesitaba saber. También nos enseñaban

actividades como soldadura, cosas. Sí aprendes muchas cosas. Aparte de que vas a la secundaria, te llevaban a proyectos a otras escuelas. Te enseñan a convivir con otras gentes. Te enseñaban sobre todo a convivir. Recuerdo que una vez fuimos a visitar la Estación Federal, fue algo sorprendente. Nunca pensé poder estar en esas instalaciones, en una institución federal donde ellos conviven, donde ellos comen, donde duermen. Porque no están en su ciudad natal.

EMMA cambió mucho mi vida. Creo que le agradezco mucho a la escuela porque de ellos aprendí a ser la persona que soy hasta ahorita. Creo que las personas que están ahí son extraordinariamente fantásticas. No tengo palabras para expresarme de ellos. Antes era un muchacho de 15 años que le gustaba la vagancia, que le gustaba andar con sus amigos, andar de fiesta en fiesta. Ahora soy un hombre a punto de ser papá. No avancé mucho en mis estudios, pero quise hacer cosas que me gustaban como lo de los tráileres. Esa profesión la empezaron mis hermanos y yo quiero continuar con ella. En esa escuela más que ir a aprender o enseñar, se convivía con la gente. Era una escuela abierta, en la que se hacían actividades y una de ellas era socializar con las personas.

La adolescencia creo que es muy difícil y creo que si tú te lo propones puedes cambiar mucho, eso está en ti. La idea es que tú cambies siempre que tú quieras y lo desees. En las clases que me daban, porque hay mucha violencia en estos días, hubo una clase que me ayudaba mucho, era la clase que daba un profe de kung-fu. Hasta ahorita lo he mentalizado y quiero volver a intentarlo. Quiero meterme a boxear porque la delincuencia está muy fea. Mi papá es policía y a mí me hubiera gustado estar donde está él, pero está de pensarse por la familia.

Aprendí que prácticamente son las personas las que te ayudan a sobresalir, la socialización. Es como dices: “esta persona me cae gorda”; pero no te puede caer gorda ni juzgar si no la conoces. Eso es lo que te ayuda a socializar. Si tú te propones y deseas hablar y conocer a las personas, aunque te haga[n] caras, porque no sabes por qué situaciones está pasando él o ella.

Quinta historia

Esta historia es de una mujer de 24 años egresada de EMMA, ella cursa la Ingeniería en Gestión de Proyectos y trabaja en una asesora financiera. Tiene un año y medio de casada. Relata lo siguiente:

Cuando yo llegué no sabía de qué se trataba, sino que a mí me gustaba mucho hacer servicio social y al momento de que yo empecé a ir ahí, nos enseñaron mucho sobre los derechos humanos y [esta] fue una de mis motivaciones más importante, aparte de que la convivencia con mis compañeros [era buena] y además se formó un grupo muy bonito. Aparte de poder ayudar a otras personas y que me ayudaran a mí con mis sentimientos, [me animaba] aprender algo nuevo, [...] saber algo sobre derechos humanos, estar ahí, estar con mis amigos, conocer personas nuevas. Yo quería ser trabajadora social, entonces todo eso era algo que me motivaba mucho porque me llevaba más a lo que yo quería hacer.

Yo tengo ocho hermanos, mi papá y mi mamá. Mi padre es parquero en Smart y con eso siempre nos han mantenido. Ellos siempre trataron de darnos lo que han podido, pero el hecho de que nada más trabajaba mi papá era difícil. Al principio yo no sabía que [en EMMA] ayudaban con el pago de la escuela y eso para mí fue sinceramente algo muy bueno porque si quería seguir estudiando, tenía que trabajar para pagar mi escuela.

Aprendí mucho del licenciado De la Rosa, de Dora, de Viri. Ellos me enseñaron a soñar en algo más y a querer hacer más cosas con mi vida. Siempre he tenido muchas metas, pero ellos me impulsaron a que yo siguiera avanzando. Esa fue una parte y [...] otra, el hecho de convivir con otras personas que ni siquiera conocía y el apoyo de ellos. La verdad me sirvió mucho el grupo porque yo en ese tiempo estaba pasando por algo un poco difícil y ellos me apoyaron a salir de eso. Me ayudaron con terapia e ir pasando las cosas y ser la persona que ahorita soy.

Aprendí a convivir porque era muy seria y no me gustaba hablar con nadie. Aprendí a tratar a personas que no pensaban lo mismo que yo, porque antes cuando eso pasaba me estresaba y quería hacerlos que pensarán igual que yo, entonces ahí me enseñaron a irlo trabajando y entender que

hay personas que no piensan lo mismo. Ahorita eso me ha ayudado mucho porque en mi trabajo convivo con muchas personas y no las puedo cambiar solo porque no piensen como yo. Aprendí a convivir, a soñar, a conocer otros lugares. Ellos nos llevaron a otras partes, yo nunca había salido de Juárez. Me enseñaron muchas cosas nuevas, que hay otra vida, más que solo ir a trabajar y a la casa.

Uno de los cambios de vida por mi experiencia en EMMA fue el hecho de tener un pensamiento antes y después. Cuando no estaba ahí, mi pensamiento era solo terminar la “prepa”, dejar pasar un año y meterme a trabajar, y, si se podía, ya después entrar a la universidad. Ahorita ellos me ayudaron a poner mis metas más claras y [a planear] cómo lo quería hacer. Fue un antes y un después para mí tanto en lo personal como en lo laboral. Antes de entrar estaba pasando por una etapa difícil para mí y mi familia, y me sentía muy frustrada. Pensaba que nunca se iba a resolver y que siempre viviría con eso porque fue lo que me tocó vivir. Y poco a poco fui entendiendo que había más cosas más allá, que se podían superar [los problemas] y dependía de mí y de mi esfuerzo por querer salir adelante. Más que nada fue mi ignorancia de pensar que esa era la vida que me había tocado.

Hubo muchas dinámicas que nos ponían Dora y Viri, en donde nos ponían a trabajar en equipo y teníamos que aprender a trabajar en equipo, que es algo muy importante para cualquier cosa que hagas, tanto en tu trabajo como en tu familia. Y el hecho de que todo el tiempo nos dijeran que somos un equipo y tener que trabajar y cuidar al grupo y ser responsables, eso me deja saber que como pude estar bien con ese grupo, cuidar de ellos y estar bien con ellos, así puedo hacerlo en mi casa, con mi familia, con mis amigas, con las personas que me rodean.

Me gustaba mucho cuando nos hablaban de nuestros derechos, los derechos de los niños, de las personas. Hacíamos grupos para ir a ayudar a las personas y esa parte me gustaba mucho. En una ocasión fuimos con adultos mayores, les ayudamos a limpiar sus casas, otras veces limpiábamos la calle y eso me dejó una enseñanza muy padre, que si tú ayudas a los demás sin pedir nada a cambio, las cosas siempre se recompensan.

EMMA influyó en mí, para empezar, en mi forma de ver las cosas, de resolver los problemas y [...] entender que las personas no piensan igual

que yo, también trabajar en equipo. Eso es algo que toda la vida te va a ayudar. Yo agradezco que me hayan enseñado esa parte porque siempre va a ser necesario, ya sea trabajando o haciendo cualquier cosa. Si tú no sabes respetar a los demás, trabajar en equipo, resolver problemas, no vas a poder encontrar un buen trabajo, no vas a poder estar bien en ningún lado. Eso me ayuda día a día, porque si tengo un problema, no pienso en que todo el día va a ser malo, sino que pienso en cómo solucionarlo y no solo dejarlo así.

Cuando yo entré, mi plan de vida era que saliendo de la “prepa” me metería a trabajar, entonces aprendí que las cosas no acaban ahí y gracias a Dios terminé mi carrera. He estado trabajando en muy buenas empresas y mi trabajo ahorita es [en] un lugar donde valoran lo que hago. Si yo solo hubiera acabado la “prepa” [...] ¿qué hubiera hecho? Meterme a una maquila y trabajar de operadora, y no digo que sea malo, todos los trabajos son buenos, pero el hecho de tú ir más allá y decidir que quieres algo más, tu propia casa y no estarla pagando toda la vida como en Infonavit; el ir a mi trabajo porque me gusta, porque quiero hacerlo y me gusta ir, y no porque tenga que. En eso me ha ayudado mucho el proyecto.

CAMPAMENTOS DE VERANO DE DERECHOS HUMANOS: CAMPANAPRA

Origen de CampAnapra

CampAnapra es un campamento de verano que se lleva a cabo con jóvenes y adolescentes de la zona Anapra organizado por el equipo de Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) y por la Comisión Estatal de los Derechos Humanos (CEDH). El primer campamento llevó a cabo en 2012 por iniciativa de adolescentes de la primera generación de EMMA, quienes tuvieron que cumplir un reto al término de su proceso de formación en derechos humanos para acreditarse como Miembros Activos, entre los requisitos se encontraba el aportar algo a su comunidad. Realizaron este reto, con el acompañamiento del equipo de formadores de EMMA, haciendo un análisis de

las necesidades de la comunidad para ver de qué manera se podía impactar de manera valiosa.

En el análisis que hicieron, reportaron que jóvenes de su edad no tenían ningún lugar divertido en donde pasar su tiempo durante las vacaciones de verano, ya que no había nada qué hacer por esos rumbos. Ellos pensaron que si lograban ofrecer un campamento de verano para adolescentes que fuera divertido, esto iba a ser algo muy atractivo. Estudiantes de la primera generación, sin ayuda de nadie, hicieron la convocatoria. Lograron convocar a todas las personas, invitaron a sus vecinos, amigos y conocidos. El día que inició el primer campamento se juntaron aproximadamente 80 adolescentes.

El primer campamento fue iniciativa de la primera generación de estudiantes en EMMA, fueron guiados por instructores, quienes les ayudaron a organizar sus ideas y evaluarlas, a armar la propuesta y llevarla a la CEDH. La propuesta fue aceptada y se sumó a los procesos de campamento. Cuando la CEDH vio que el resultado del campamento generó mucho impacto en la zona, decidió comprometerse a desarrollarlo cada año con la convicción de ofrecer un ambiente distinto a la juventud. En este primer campamento se les enseñó acerca de sus derechos y a lo largo de los años se ha seguido promoviendo esta visión.

Una vez estructurada la propuesta, los adolescentes crearon el logo, aportaron más ideas específicas para las actividades, consiguieron la parte económica de las comidas diarias ofrecidas, eligieron las temáticas y estuvieron presentes en la parte de talleres y paseos. Al final de las tres semanas que duró el primer campamento, se buscó tener un cierre con una ceremonia especial en donde estuvieron el presidente estatal de la CEDH, varias autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras importantes en el tema comunitario. Las autoridades presentes en esta ceremonia vieron cómo este campamento era muy distinto a otros tipos, pues se percibió el entusiasmo y el sentido de pertenencia tan fuerte, debido a que no solo asistieron padres y madres de participantes del campamento, sino también gente de la comunidad de Anapra que no tenía conocidos que hubieran tomado el campamento. Esto se debió a que algunas de las actividades se hacían afuera, en las calles, y las personas de la colonia veían e interactuaban con los participantes. Estas son las cosas que se quedan grabadas en las mentes de las personas, quienes conservan una imagen positiva del campamento.

A continuación, describiremos las características principales de la organización de CampAnapra.

Objetivo general

Se pretende lograr que las juventudes desarrollen acciones que les permitan desenvolver sus potencialidades a través de actividades recreativas, culturales y de formación ciudadana para que se conviertan en agentes de cambio dentro de su propia comunidad.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

- a) Brindar espacios donde adolescentes aprovechen actividades productivas que les permitan insertarse adecuadamente en el proceso educativo.
- b) Promover en adolescentes actividades que permitan el desarrollo de destrezas que mejoren su autoestima, perseverancia e interacción social.
- c) Tejer redes institucionales, empresariales y civiles para el desarrollo de un proyecto de trascendencia social en una de las zonas más vulnerables de nuestra ciudad.
- d) Generar en adolescentes conocimientos sobre sus derechos humanos y la conciencia de cumplir con sus responsabilidades.

Planteamiento del programa

El programa va dirigido a jóvenes entre 12 y 17 años de edad residentes de las colonias de Anapra y Lomas de Poleo. El cupo máximo de cada campamento es de 130 jóvenes y el campamento dura tres semanas, se programan en los meses de julio o agosto. Los horarios del campamento son de lunes a viernes de 9:00 a 13:00 h y se ha llevado a cabo en varios lugares dentro de Anapra y Lomas de Poleo, por ejemplo en el Centro Comunitario del DIF Estatal, la Primaria Flores Magón y la Secundaria Federal Núm. 14.

Las siguientes instituciones han colaborado a través de todos estos años: la CEDH, el Programa de Compañeros con el tema de embarazos en adolescentes, la Policía Federal con el tema de prevención del delito, Ave Fénix con el tema de adicciones, la Fiscalía Zona Norte con el tema de prevención de violencia, los Centros de Atención Primaria en Adicciones (CAPA) con el tema de adicciones y la Maestría de Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con el tema de violencia de género.

Actividades de CampAnapra

El primer día se da la bienvenida a los asistentes del campamento para generar un ambiente de confianza y tranquilidad. Desde que llegan se tienen bocinas con música para que se vayan ambientando y se sientan motivados. Se les dan las indicaciones de las actividades que se desarrollarán y se les informa de los puntajes de los equipos; se les motiva generando el respeto y la convivencia sana. A cada participante se le asigna uno de los cuatro equipos que llevan el nombre de derechos humanos:

1. Diversión
2. Libertad
3. Igualdad
4. Vida

Cada uno de los equipos cuenta con guía, capitanes y líderes que asisten en las dinámicas y actividades que se practican durante las tres semanas. En el campamento, los asistentes participan en seis talleres que buscan desarrollar destrezas, perseverancia, interacción social y mejora de la autoestima. Estos talleres son:

- a) Taller de arte urbano
- b) Taller de teatro
- c) Taller de música
- d) Taller de baile
- e) Taller de artes marciales
- f) Taller de educación para la paz

En cada día del campamento se consiguen patrocinios para dar alimentos a quien asiste, por lo general se les da una comida, pero cuando se cuenta con suficientes recursos se consiguen los alimentos de la mañana y tarde. Todos los días se lleva a cabo un ejercicio de recreación al final de cada jornada y también una actividad grupal final por parte de cada taller.

Hay días dentro del campamento en los que se hacen actividades en beneficio de la comunidad, por ejemplo limpiar ciertas zonas de Anapra o hacer caravanas que culminan en visitas a hospitales donde se han regalado dulces a niñas y niños internados. También hay días en los que se hacen paseos o visitas a otros lados de la ciudad, como al parque Chamizal, al parque del DIF, al cine, a las oficinas de la Policía Federal, entre otros lugares.

En el campamento se manejan unas pulseras plastificadas, para que duren las tres semanas, las cuales tienen el nombre del equipo de cada participante; además, los equipos tienen un color distinto. Esta pulsera es su pase de entrada, o sea, siempre la deben traer puesta. Si se les llega a olvidar, tienen que hablar para que alguien se las traiga, porque si no la tienen no pueden ingresar. Esto se hace para forjar la responsabilidad de algo que les pertenece. Esta es una forma de manejar su asistencia, pero también su motivación interna. Si se da una situación, por ejemplo, de *bullying* o algún comportamiento problemático constante, el capitán habla con ellos, y se les hace una reflexión sobre el significado de la pulsera y de la identidad de lo que representa CampAnapra con todos sus valores y derechos humanos. Si el adolescente hizo algo grave o delicado, como agredir a sus compañeras o compañeros se le pide que entregue la pulsera; tendrá la oportunidad de recuperarla durante la semana si se esfuerza. Se le garantiza a la persona que va a tener todo el apoyo de su capitán o capitana, líder y equipo para que su pulsera regrese. Además, desean tenerla de vuelta porque es su pase para los paseos y todo lo divertido del campamento.

Con la pulsera se maneja la parte de la obligación, el ser responsables porque, si bien tienen el derecho a la diversión, a pasársela bien, deben reconocer que la persona que está a su lado también cuenta con derechos y hay que respetarlos. Por esta razón la pulsera sí ha sido muy simbólica, se han visto transformaciones gracias a ella. Impresiona ver que en tres semanas se pueden notar cambios como cuando le piden disculpas a sus compañeras o compañeros para recuperar la pulsera. Esta dinámica les sube los ánimos y empiezan a esforzarse

más, a atender más las actividades. Cuando les regresan sus pulseras, casi lloran de emoción, ya que tiene mucho significado. La pulsera ofrece un sentido de identidad y funciona como motor para lograr cambios positivos en la conducta dentro del campamento.

Asimismo, se usan playeras como una herramienta dentro del campamento. Las playeras las llevan en los días de paseo, los días que tienen alguna visita especial; las usan como identificación. Estas tienen su logo oficial, el cual cambia cada año, y un significado de identidad para los adolescentes. Estos dos símbolos, la pulsera y la playera, se usan debido a los resultados que se obtuvieron en los estudios con los reclusos del Centro de Readaptación Social (Cereso), donde el director general del proyecto EMMA encontró que buscaban pertenecer, por eso se incorporaban a las pandillas o grupos criminales. Entonces, el hecho de tener una playera dentro del campamento los hace sentirse como parte de algo, parte de CampAnapra. Por esta razón dentro del logotipo viene la frase “Yo soy CampAnapra”.

En la ceremonia de clausura de CampAnapra, se presentan las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos a lo largo de las tres semanas. Por ejemplo, el profesor de rap los apoya para que presenten una actividad, pero aquí la clave es que debe tener la temática de los derechos humanos o las experiencias que vivieron en el campamento. Esta es una forma para que las personas que acuden a este cierre se den cuenta de lo que vivieron los jóvenes. En otro año la presentación fue de artes marciales, se preparó una rutina que reflejaba disciplina y concentración de la mente, habilidades valiosas para la juventud. También se han presentado bailes donde se saca a bailar a todo mundo, pues el objetivo es contagiar a las personas con alegría. En otra ocasión, participantes de pintura hicieron un mural representativo de lo que encontraron en CampAnapra; en la entrada de Anapra, en la barda principal, se pueden ver cuatro de los murales que han pintado jóvenes de las generaciones anteriores.

Logros y éxitos

Los logros alcanzados en los campamentos han sido diversos. Se ha logrado promover que la juventud elija los temas de interés para los talleres. Aunque existe

una propuesta de lo que se llevará a cabo, se implementaron talleres a sugerencia de participantes, los cuales reflejan sus necesidades.

Otro de los logros importantes dentro del campamento es que jóvenes se han involucrado en actividades que benefician directamente a la comunidad, esto crea conciencia social y amor por su colonia. Una de las tareas que realizaron fue dedicar tiempo del campamento a limpiar algunas zonas de Anapra junto con elementos de la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena). Ese día los adolescentes se pusieron a limpiar las calles de varias áreas de Anapra, zonas principales, y se hizo notar mucho esta actividad porque se veían los colores de las playeras de chicas y chicos del campamento, además de los militares, en conjunto limpiando la ciudad. Las personas de esta comunidad se beneficiaron con este evento, fue muy impresionante y comenzaron a identificar a quienes participaron. La comunidad identificó que este evento pertenecía a CampAnapra.

Otro de los logros fue organizar una colecta de dulces, los cuales fueron llevados a niñas y niños que se encontraban en hospitales. Ese día salió una caravana con adolescentes, quienes compraron paletas, se pintaron y se pusieron globos, pelucas y penachos de colores. Así transitaron por todas las calles y por los hospitales donde había niñas, niños y mujeres, a quienes les entregaban paletas con frases motivacionales y les decían palabras de aliento. El estudiantado estaban reconociendo el valor que tenían como personas y esas paletas que repartían eran un símbolo de que ellos podían impactar en los demás con sus acciones, como dar palabras de aliento. La gente que recibía sus paletas se quedaba sorprendida. Esta experiencia fue algo muy valioso para ellos, ya que cuando regresaron de la actividad se les veía súper emocionados por todo lo que habían hecho. En todas estas actividades no solo se logró involucrar a jóvenes, sino también ayudar en su crecimiento personal y desarrollo de personalidad.

A pesar de que el campamento solo dura tres semanas, se ha visto en los adolescentes un desarrollo en su sentido de autovaloración y autodeterminación, esto ha sido una consecuencia de las actividades realizadas en favor de la sociedad, ya que se nota un cambio después de que se llevan a cabo.

El logro más importante del campamento es, sin lugar a dudas, que se convierte en un buen espacio de reclutamiento para que más jóvenes se interesen en pertenecer al proyecto EMMA, así se logra que todas aquellas personas que han desertado se encuentren motivadas para terminar sus estudios de secundaria y

además sean asistidas en su proceso de maduración. En estos campamentos llega un gran número de adolescentes que no están en la escuela, que ya no quieren regresar ni saber nada de ella, que fueron expulsados, que no encuentran lugar en otra escuela, a quienes su mamá ya no los mandó. Esas problemáticas se detectan y se les da acompañamiento, para que cuando termine el campamento, puedan ser canalizados estudiantes a los procesos del proyecto EMMA. Una porción de quienes han pertenecido a EMMA a través de todos estos años se ha incorporado gracias a este campamento, que no solo les ayuda durante tres semanas, sino que a través del programa EMMA logra tener un impacto importante para toda su vida.

En relación con los éxitos logrados se encuentran la buena asistencia y mínima deserción dentro del campamento. La motivación de quien asiste al campamento es muy fuerte y en su mayoría terminan las tres semanas del mismo. Como se mencionó anteriormente, debido a que algunas actividades se realizan en el exterior de las instalaciones, en la comunidad, existe un reconocimiento de la población de Anapra, donde se percibe como un evento bien organizado y con objetivos claros, que goza de buena fama en la colonia. A continuación presentamos la Tabla 4, donde se reporta la asistencia en cada año desde el inicio del campamento.

TABLA 4. NÚMERO DE PERSONAS QUE ASISTIERON A CAMPANAPRA CADA AÑO

| Año | Asistencia |
|------------|-------------------|
| 2012 | 80 |
| 2013 | 100 |
| 2014 | 120 |
| 2015 | 100 |
| 2016 | 110 |
| 2017 | 95 |
| 2018 | 102 |
| 2019 | 82 |
| 2020 | 30* |

Nota: *Debido a la contingencia sanitaria la asistencia fue menor.

Fuente: Elaboración propia.

Se ha logrado la participación de instituciones públicas y patrocinios por parte del sector empresarial, a través del campamento han podido darse cuenta de las necesidades de esta parte de la ciudad y han estado dispuestos a apoyar en varios aspectos para la realización de este evento: también se logró crear en ellos una conciencia social. Este impacto se observa en los testimonios de asistentes que han modificado su plan de vida y su visión del mundo debido a lo que vivieron en CampAnapra. Esto es resultado de las temáticas, los talleres, las dinámicas, las actividades, el formar comunidad y la guía del equipo de EMMA y la CEDH.

Problemáticas y áreas de oportunidad

Las problemáticas que se siguen encontrando en la comunidad de Anapra y Lomas de Poleo son varias y deben ser atendidas como áreas de oportunidad en la medida de lo posible. Se ha identificado un aumento en el consumo de sustancias adictivas como el alcohol y las drogas ilegales en comparación con las primeras generaciones del campamento. Hoy en día el consumo de drogas es más normal en jóvenes de estas áreas de la ciudad.

Las adicciones se consideran un problema de salud mental que ha incrementado con el tiempo, sin embargo, no es el único. También se notan otras complicaciones en la salud mental de la juventud, manifestadas en problemas de familia, ansiedad y depresión.

Se sigue encontrando la falta de soporte familiar en una gran parte de la juventud que asiste al campamento. Al analizar el apoyo por parte de madres y padres, se encontró que la proporción de familias con problemas no ha cambiado con el tiempo e inclusive se siente como si existieran más familias con esta falta de apoyo.

Dentro de las áreas de oportunidad se sugiere incluir programas relacionados con consumo de sustancias o formar alianzas con instituciones que atiendan esta problemática para cuando los adolescentes quieran buscar ayuda se les pueda canalizar con expertos que les apoyen a alejarse de las drogas. Además de las alianzas, también se pueden buscar patrocinios o descuentos para que quienes deseen y necesiten tratamiento puedan acceder a él sin preocuparse de los costos elevados. Por último, también se propone dar seguimiento a los asistentes después del campamento, ya que una parte experimenta un cambio y mejora sus

vidas durante estas tres semanas, pero después ya no hay seguimiento ni guía, a no ser que se hayan incorporado al programa EMMA. Esto ayudaría a consolidar los cambios positivos logrados en ellos.

PROGRAMA DE SEGUIMIENTO A EGRESADAS Y EGRESADOS

El programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) ofrece a adolescentes no solo terminar sus estudios de secundaria, sino que desde el inicio se les propone apoyo para terminar los estudios que deseen. Se les plantea la posibilidad de contar con becas al terminar la secundaria para que continúen estudiando. La beca cubre los gastos completos de la preparatoria, carreras técnicas e incluso universidad. El objetivo de este seguimiento es conocer la situación académica, personal, social y económica de jóvenes que egresaron de EMMA para impulsarlos a seguir estudiando, poniendo los medios económicos necesarios a su disposición. Se apoya a todas aquellas personas que tienen interés y motivación, pero carecen de recursos económicos para seguir adelante.

El programa tiene dos componentes principales que ayudan a estudiantes en su formación académica si deciden seguir. El primer componente es que se les apoya económicamente con

lo necesario para que la falta de dinero no sea una limitante para continuar con sus estudios. El segundo componente es que quienes siguen estudiando se reúnen una vez al mes con el director general del proyecto EMMA para ver cómo van y para dialogar de sus experiencias, platican, planean actividades y conviven gracias a alguna actividad o comida al final de la reunión. Esta parte les provee del apoyo personal y social que los motiva bastante a seguir adelante.

Asesoría y orientación educativa

En la última etapa del proceso de EMMA, se ofrece al estudiantado asesorías y orientación sobre preparatorias o escuelas de carreras técnicas donde pueden ingresar. En esta orientación se brinda información acerca de las fichas de ingreso a preparatorias y universidades para que conozcan el proceso administrativo a seguir para la inscripción. Quienes están interesados en aplicar a estas escuelas reciben asesoría académica de preparación para los exámenes de admisión a la preparatoria o la universidad, según sea el caso. Si la persona está interesada en carreras técnicas, también recibe una orientación donde se le explican las opciones y los procesos para inscribirse. Hay quienes ya no quieren estudiar más allá de la secundaria, a ellos se les proporciona orientación acerca de las opciones de empleos que pueden conseguir con su certificado de secundaria.

Apoyo económico

Las juventudes de EMMA viven en situaciones de vulnerabilidad, por lo que a pesar de que en el programa adquieran la motivación y el interés de seguir estudiando, puede que se les haga difícil lograrlo por las dificultades económicas que tienen sus familias. El director general del proyecto mantiene un diálogo con escuelas preparatorias, escuelas con carreras técnicas y universidades, así consigue becas para que los jóvenes no tengan que pagar. En caso de que requieran recursos económicos para material, uniformes o transporte, el director general del proyecto procura lo necesario mediante bienhechores interesados en ayudar. Los recursos económicos que se consiguen son útiles para pagar la ficha de ingreso y el transporte, o comprar uniformes, libros, material escolar. Las familias de la mayoría de estos estudiantes cuentan con muy pocos recursos, a veces no

tienen ni para pagarles el transporte público que los lleva a la escuela. El director general del proyecto hace todo lo posible para que no haya ninguna barrera que les impida seguir estudiando.

Asesoría personal

Una de las fortalezas del programa EMMA es el sentido de pertenencia al grupo de seguimiento que se reúne una vez al mes para dialogar junto al director general del proyecto. En estas reuniones reportan lo que han hecho en ese mes. Los temas que se discuten son situaciones que han vivido en la escuela, dificultades académicas o económicas, problemas legales, familiares o personales. En estas juntas es donde se intentan resolver todas las situaciones que se van presentando. No solo se manejan problemas, también se comparten historias de éxitos y buenas experiencias, además de que conviven como grupo de manera personal al final de las juntas y pueden relajarse un poco y fortalecer las relaciones entre ellos. Algunas de las situaciones que se resuelven en las juntas pueden ser, por ejemplo, que si alguien carece de dinero para el transporte público, en ese momento se le consiguen recursos para que ya no batalle para llegar a clases. Otras veces reportan problemas con alguna materia, en ese caso se pregunta si alguien de los presentes puede dar tutorías o brindar ayuda; si no hay quien pueda ayudar, se busca a algún tutor o tutora que dé clases para que se entienda el material difícil.

Descripción del proceso

Las reuniones se llevan a cabo, por lo general, en la oficina del director general del proyecto, pero también en otros lugares como salones o al aire libre. El ambiente de las juntas es personal, informal y relajado. El director general del proyecto dirige las reuniones mensuales y siempre está presente, conoce a todos los muchachos y muchachas a conciencia y está al pendiente para ayudarlos en todo lo que pueda. Una vez reunidos, se sientan en círculo y se pregunta a cada participante acerca de su situación actual. Según lo que reporta cada una de las personas, en ese momento se realiza la orientación pertinente. Al final de la

reunión se da un espacio para comer y convivir, de manera que se busca fortalecer la relación entre todas las personas del grupo.

En esta área hay una o dos personas que se encargan de los procesos administrativos del seguimiento a jóvenes y agendan la reunión mensual según las actividades del director general del proyecto. También deben seleccionar el lugar de la reunión y tener todo listo para ese día. En cuanto a los procesos administrativos, elaboran los oficios de solicitud de becas y de descuentos, los entregan a las instituciones educativas e informan de los procesos de ingreso y los costos. Por último, están al pendiente de las necesidades académicas de los jóvenes y ofrecen asesoría educativa cuando es requerido.

Resultados del programa de seguimiento

La clave del programa de seguimiento es que el director general del proyecto ha logrado establecer varias redes de apoyo que incluyen escuelas y patrocinadores que apoyan a las personas que requieren de ayuda. Las escuelas interesadas proveen becas de inscripción y colegiaturas para jóvenes que deciden seguir estudiando la preparatoria, carrera técnica o universidad. Se emiten oficios que se entregan a las diversas instituciones educativas que otorgan estas becas. En el caso de que se requiera apoyo para materiales, libros, transporte, etcétera, el director general del proyecto también cuenta con una red de personas dispuestas a apoyar en todo lo necesario. Durante los años que lleva este programa se ha buscado asistencia, a través de becas en las escuelas y patrocinadores, a aproximadamente 24 personas para su educación de preparatoria, carrera técnica y universidad.

Una característica de este programa es que el apoyo es incondicional. Se reconocen las situaciones difíciles por las que pasa la juventud y se brinda todo lo que se puede para que salgan adelante, pero no se les exige un mínimo de calificación, ya que se entiende que lo importante es que continúen con sus estudios.

En las reuniones mensuales con estudiantes, el director general del proyecto está presente y les pregunta cómo es que les ha ido en esas semanas. En caso de que se presente algún problema, en ese momento se resuelve o comienzan los preparativos necesarios para resolverlo y así ayudar a chavas y chavos con todo lo que sea necesario lo más pronto posible para que no interrumpan

sus estudios. Este interés es muy sincero y personal, ellos saben que se les va a apoyar para que saquen sus estudios adelante.

Existen varios ejemplos de las historias de éxito con las que cuenta este programa. Victoria estudió Ingeniería en Logística Internacional y trabaja actualmente como documentadora en una agencia aduanal. A Angélica se le acompañó y dio seguimiento hasta que terminó sus estudios en psicología y actualmente trabaja en una de las sedes de EMMA en el área de acompañamiento psicológico. Así como ellas hay otros casos más de personas egresadas de la universidad y otras que están a muy poco de terminar sus estudios universitarios. Estos ejemplos son muy inspiradores para la mayoría de los jóvenes que están en el programa EMMA y el programa de seguimiento. Al igual que las personas mencionadas, hay muchas otras que han terminado su preparatoria, carrera técnica o universidad; lo importante es que fueron apoyadas en un momento en el que no estaba en sus planes seguir estudiando la secundaria. A muchas, además de que se les dio educación, se les apartó de la calle y de las pandillas.

PROYECTO DE PREPARATORIA EMMA



Al finales de 2020 sigue en proceso de desarrollo un programa educativo de preparatoria Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) con características similares al de secundaria. Este proyecto se está formando en colaboración con La Tenda di Cristo, una asociación civil, y con apoyo de la Secretaría de Bienestar, quien brindará recursos económicos.

Población objetivo

Quienes formarán parte de este proyecto serán jóvenes en conflicto con la ley, canalizados como parte de un programa de reinserción social. Se busca dar acompañamiento a jóvenes de entre 18 y 30 años, que estuvieron en el tribunal para menores, o bien en el Centro de Readaptación Social (Cereso), y salieron con medidas cautelares o con libertad condicional. Se busca trabajar con personas problemáticas o que se encuentran en situaciones de vida difíciles.

Se ha trabajado mucho con este tipo de población y se ha encontrado que fracasan y fracasan debido a que no se les ofrece una educación como columna vertebral de los programas. En México no hay otros proyectos de vida, no hay otros proyectos de movilidad social más que la educación o las drogas. Por eso en este programa se busca brindar educación y comida, para permitirle a la persona ver hacia el futuro. Los participantes trabajarán en conjunto con un psicólogo de planta en sus proyectos de vida y en otros temas parecidos a los de la secundaria EMMA. El objetivo es que con la preparatoria, una capacitación para el trabajo y un acompañamiento personal superen sus adicciones y puedan tener un buen plan de vida.

Programa educativo

El programa educativo se hará a través del Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachillerato (SPAyT), el cual se basa en 22 módulos divididos en cinco niveles, los cuales se tendrían que completar y aprobar en un periodo aproximado de un año y medio. A continuación se describen las materias en cada uno de los niveles.

- Primer nivel
 - De la información al conocimiento
- Segundo nivel: Instrumentos
 - Tecnología de la información y comunicación
 - Ser social y sociedad
 - El lenguaje en la relación del hombre con el mundo
 - Representaciones simbólicas y algoritmos
 - Mi mundo en otra lengua
- Tercer nivel: Métodos y contextos
 - Mi vida en otra lengua
 - Textos y visiones del mundo
 - Matemáticas y representaciones del sistema natural
 - Universo natural
 - Transformaciones en el mundo contemporáneo
 - Sociedad mexicana contemporánea

- Cuarto nivel: Relaciones y cambios
 - Dinámica en la naturaleza: El movimiento
 - Hacia un desarrollo sustentable
 - Cálculo en fenómenos naturales y procesos sociales
 - Estadísticas en fenómenos naturales y procesos sociales
 - Evolución y sus repercusiones sociales
 - Argumentación
 - Varios procesos sociales
- Quinto nivel: Efectos y propuestas
 - Impacto de la ciencia y tecnología
 - Optimización en sistemas naturales y sociales
 - Componente profesional.

En este momento se está considerando si se pueden llevar dos materias cada dos meses, organizadas en bimestres, pero a la vez se tienen que considerar las necesidades de tiempo de la población, debido a que el 70 % de los estudiantes se encuentra laborando en un horario intenso, ocho horas por día, y puede que esta carga académica resulte muy demandante. Por esta razón es muy probable que no se maneje un horario intenso de lunes a viernes. Una de las opciones es trabajar viernes, sábado y domingo, para así garantizar que puedan terminar con este proyecto EMMA.

El SPAyT no impone tiempos determinados, por esta razón el estudiantado podría ir presentando los exámenes a su propio ritmo. También existe la posibilidad de que se haga un examen diagnóstico y, según los resultados, comiencen en el nivel en el que se encuentran, así no tendrían que presentar todos los módulos.

Acompañamiento psicológico, derechos humanos y alimentos

Los temas del acompañamiento psicológico serían similares a los que se manejan en secundaria, solo que se agregarían otros de acuerdo con sus realidades, como educación sexual y familia. Estos temas se incluirían porque se ha visto que en esta población se requiere trabajar la cuestión de la sexualidad y los roles dentro de la familia, ya sea como madre, padre o pareja. También se van a añadir los ejes

de habilidades económicas, debido a su reinserción laboral, y derechos humanos y armas.

Con respecto a la formación en derechos humanos, La Tenda di Cristo maneja un programa similar al de EMMA, aunque con la diferencia de que se transmite desde una perspectiva donde a los estudiantes se les impulsa a promover más el área social, donde no solo se perciben como merecedores de derechos humanos, sino como actores sociales activos que promueven el cambio en la sociedad. En esta área también se está trabajando un programa que incluya las experiencias de EMMA y de la Tenda di Cristo.

Con relación al área de alimentos, se ofrecerá comida durante su formación, sobre todo porque es muy probable que se maneje un horario extenso durante los fines de semana.

El proyecto de la preparatoria sigue en desarrollo y los trámites también van avanzando, pero se han hecho lentos debido a la contingencia sanitaria que se vive a nivel mundial.

CONCLUSIÓN: RÉPLICA DEL PROGRAMA EMMA EN TIEMPOS DE COVID-19

El programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) se replicó en más sedes durante el 2020. Llevar a cabo la implementación del proyecto en distintas partes de la ciudad fue una prueba de la eficacia de EMMA más allá de la sede original. El ciclo escolar que inició a principios de 2020 se llevó a cabo en las sedes de Lomas de Poleo, Los Arcos, Altavista I y Altavista II. Cada una contó con su propio equipo de instructores, instalaciones y apoyo independiente. La coordinación, para cuidar la adherencia al programa, garantizó que cada una tendría resultados exitosos en el ciclo 2020.

Se cuidó hasta el más mínimo detalle para llevar a cabo el programa en cada una de las sedes, los cursos empezaron de manera presencial durante las primeras semanas, pero debido a la pandemia por COVID-19, las clases se suspendieron y los equipos de instructores de las cuatro sedes tuvieron que modificar sus estrategias para poder continuar con la labor.

El estudiantado de EMMA generalmente vive en zonas vulnerables con bajo ingreso económico, por lo que llevar las clases en línea

resultó difícil. Por tanto, instructoras e instructores de EMMA planificaron ir a la casa de cada estudiante para llevarles los temas, los ejercicios y el material necesario para que pudieran trabajar. Estas visitas se realizaron siguiendo los protocolos sanitarios correspondientes. En cada una se entregaba material, se recibían los trabajos encargados y se hacía un seguimiento del crecimiento personal para ver cómo se encontraban. En caso de que hubiera alguna necesidad, se trabajaba en equipo para poder atender al estudiantado. En cuanto se permitió regresar a la modalidad presencial, se consiguieron lugares abiertos y se siguieron todos los protocolos para continuar con el programa.

A principios de 2021 estudiantes de EMMA presentaron los exámenes para acreditar su secundaria. A continuación, se reporta un resumen de los resultados de cada sede.

TABLA 5. REPORTE DE EXÁMENES EN CADA UNA DE LAS SEDES

| Alumnos | Sede | | | |
|---|-------------|--------------|-----------|----------------|
| | Altavista I | Altavista II | Los Arcos | Lomas de Poleo |
| Inscritos | 35 | 24 | 33 | 36 |
| Deserción | 9 | 1 | 4 | 6 |
| No presentaron el examen porque no alcanzaron la edad mínima para tomarlo | 2 | 5 | 5 | 0 |
| No han presentado el examen | 0 | 6 | 0 | 12 |
| Presentaron el examen | 24 | 12 | 24 | 18 |
| Aprobaron el examen | 23 | 11 | 16 | 9 |
| Reprobaron el examen | 1 | 1 | 8 | 9 |

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 señala que en cada una de las sedes una buena parte de quienes presentaron el examen de secundaria lo acreditaron en este primer intento. Una fracción de estudiantes de EMMA no cuentan con la edad mínima para presentar el examen, por esta razón no lo hicieron, sin embargo, ya cuentan con la formación necesaria para poder presentarlo cuando cumplan con la edad. En las sedes de Altavista I y II la mayoría de las personas aprobaron el examen; en Los Arcos y Lomas de Poleo más estudiantes no pasaron el examen. En este caso se sigue trabajando con ellos para que lo puedan pasar en el próximo intento, se siguen formando con instructores del programa. Estos resultados son buenos, ya que según lo que reportan los instructores, este año fue muy desafiante debido a

todas las complicaciones causadas por la contingencia sanitaria. Las clases presenciales se suspendieron en el mes de marzo y se retomaron en julio. Se esperaba una mayor deserción de estudiantes, pero, a pesar de todo, la gran mayoría terminó el programa y pudo presentar el examen. En caso de haber seguido el año normal, el porcentaje de gente aprobada sería más alto. Este programa resultó exitoso a pesar de las complicaciones.

Es necesario agregar que el impacto de EMMA se puede ver más allá de los número presentados, ya que si se analizan los casos de manera cualitativa se ve un impacto bastante grande en la vida de las juventudes. A continuación se describen los casos de dos personas que pertenecieron a EMMA en 2020.

Caso de un joven de 18 años

Un joven de 18 años es un caso particular, ya que la mayor parte del tiempo consumía marihuana dentro de las instalaciones, tomaba una actitud retadora y negativa, y abandonaba algunas veces las clases. Él siempre comentaba que quería ser como su hermano, quien era adicto a los solventes. Se descubrió que los problemas que presentaba este joven provenían de su familia. El padre fue asesinado por pertenecer a un grupo delictivo, mientras su madre, operadora en la industria maquilera, es el único sostén en una familia de cinco integrantes. El joven siempre comentaba que su meta era conseguir un trabajo de pollero, traficante o algo que le dejara ganancias para ayudar a su madre.

Se trabajó con él durante un año, el mayor logro fue que dejó de consumir drogas. Su atención en clase fue mejorando, se volvió atento a las explicaciones, entregaba tareas y si no entendía algo lo manifestaba de inmediato. En cuanto a su maduración, se volvió más responsable con sus trabajos, se quedaba hasta terminar la clase y cuidaba su material de trabajo.

Por otro lado, la convivencia en clase fue cambiando, al inicio gritaba y usaba apodos o groserías para referirse a compañeras y compañeros, luego comenzó a llamarlos por su nombre y con un tono moderado. Su relación familiar se fortaleció, ya que decidió trabajar para apoyar a su madre económicamente. Actualmente este joven tiene un nueva meta: continuar con sus estudios sin dejar de trabajar.

Caso de una joven de 17 años

La joven se integró a la generación 2020. La habían corrido de dos secundarias debido a su consumo de mariguana. Su relación con su madre no era muy buena y no tenía un lugar fijo donde vivir. Ella se la pasaba en casa de amigos, de su hermano, de su mamá, incluso vivió algún tiempo con su novio. Durante el proceso dentro de EMMA tuvo una evolución personal y sobresalieron sus ganas por aprender y aportar al grupo: era puntual, participaba y realizaba las tareas.

A pesar de que en un periodo de su vida pasó momentos personales muy difíciles, jamás se dio por vencida, siempre fue perseverante, estuvo al servicio del prójimo, defendió a otras personas de las injusticias y levantó la voz cuando algo le parecía injusto. En el transcurso de los meses dentro de EMMA, la relación con su mamá fue mejorando y el consumo de sustancias disminuyó significativamente. Ahora ella es más consciente al momento de tomar decisiones y ha creado un proyecto de vida donde se visualiza a corto plazo en la preparatoria y a largo plazo estudiando una carrera universitaria.

Conclusión

Además de estos dos ejemplos, se pudieran mencionar otros más, no solo de este año, sino de todo el tiempo en el que se ha llevado a cabo este programa. EMMA es exitoso, ya que impacta en las vidas de jóvenes que experimentan situaciones muy complicadas, quienes si no fuera por este programa, es probable que hubieran caído en la delincuencia o en el consumo de drogas. La relevancia de este programa es que tiene un impacto en zonas vulnerables, con bastante necesidad, en donde los resultados trascienden los temas académicos y se extienden a cuestiones de desarrollo personal. No solo se ofrece una educación, sino también crecimiento psicológico, una comunidad, un acompañamiento y mucha paciencia para alcanzar cambios en las vidas de estas personas.

REFERENCIAS

- Aggleton, P. y Parker, R. (2003). HIV and AIDS-related stigma and discrimination: a conceptual framework and implications for action. *Social Science & Medicine*, 57(1), 13-24. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00304-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00304-0)
- Alanís, U. y Durán, A. (2014). Jóvenes en Ciudad Juárez, Chihuahua: entre la falta de oportunidades y el miedo a la violencia. En A. Alvarado (Ed.), *Violencia juvenil y acceso a la justicia en América Latina* (Tomo II. México) (pp. 341-376). El Colegio de México.
- Almada, L. (2012). Las familias en Ciudad Juárez. En L. Barraza y H. Almada (Eds.), *La realidad social y las violencias: diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural en los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia* (pp. 53-92). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Alpízar, J., Rodríguez, P. y Cañete, R. (2014). Intervención educativa sobre educación sexual en adolescentes de una escuela secundaria básica. Unión de Reyes, Matanzas, Cuba. *Revista Médica Electrónica*, 36(5), 572-582. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242014000500005&script=sci_arttext&lng=pt
- Asociación Americana de Psicología. (s.f.). Maturation. En *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/maturation>
- Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Trejos-Herrera, A. M., Vinaccia, S., Cabezas, A. y Sepúlveda-Aravena, J. (2019). Efectos del programa CIPRES sobre el riesgo de suicidio en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 83-91. <https://doi.org/10.5944/rppc.23667>
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent and the circumplex model. *Child Development*, 56(2), 438-447. <https://doi.org/10.2307/1129732>
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Barrios, A. (2020). La educación en derechos humanos y el currículo oculto: consideraciones teórico-prácticas sobre el cotidiano escolar brasileño. *Educación*, 29(56), 7-26. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.001>
- Beltrán, M. de L. (2006). Educación en Derechos Humanos. En J. C. Gutiérrez Contreras (Coord.), *Educación en Derechos Humanos* (pp. 207-227). Secretaría de Relaciones Exteriores.

- Cabo, A. y Romero, C. (2014). Intervención socioeducativa interdisciplinaria con jóvenes en riesgo de exclusión social: el Centro Socioeducativo Díaz-Pintado de Burjassot. Edetania. *Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 219-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010779>
- Calvo, G. y Camargo, M. (2013). Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 147-166. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.52-iss.1-art.93>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Chaparro, D. (2019). Intervención educativa popular ambiental: el caso de Barrio Nuevo en Ciudad Juárez, Chihuahua. En N. Castillo y R. Rodríguez (Coords.), *Diseños de intervención y evaluación de proyectos sociales* (pp. 185-227). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Chaparro, D. (2020). *Autopercepción de la vejez-envejecimiento y bienestar psicosocial en personas adultas mayores en comunidades rurales y urbanas de México*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cocq, P. (2015). Derechos humanos en el aire: una propuesta educativa en derechos humanos y habilidades comunicativas orientada a niños y jóvenes vulnerables utilizando la radio. *Comunicación y Medios*, 31, 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.36043>
- Compañ, E., Moreno, J., Ruiz, M. T. y Pascual, E. (2002). Doing things together: adolescent health and family rituals. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56(2), 89-94. <https://doi.org/10.1136/jech.56.2.89>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social*. Coneval.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016, 9 de noviembre). "El Modelo ABCD del Conafe responde OCDE": Dalila López [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/conafe/prensa/el-modelo-abcd-de-conafe-responde-a-los-retos-educativos-que-dicta-la-ocde-dalila-lopez?idiom=es-MX>

- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2020, 2 de mayo). *Acciones y programas*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>
- Corona, F. y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 68-75. [https://doi.org/10.1016/s0716-8640\(11\)70394-7](https://doi.org/10.1016/s0716-8640(11)70394-7)
- Cunha, R. V. y Barreyro, J. P. (2015). Revisión del estado del arte de la depresión, la ansiedad y el apoyo social en torno del tema de niños y adolescentes institucionalizados. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 58-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339643529003>
- Dalbem, J. X. y Dell'Aglio, D. D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. *Psico*, 39(1), 33-40. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1455/2793>
- Delgado, G. (2007). Educación. En C. Jusidman y H. Almada (Coord.), *La realidad social de Ciudad Juárez: análisis social* (pp. 139-170). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Díaz, C. y Pinto, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Dilorio, C., Resnicow, K., Dudley, W. N., Thomas, S., Terry, D., Van, D. F., Manteuffel, B. y Lipana, J. (2000). Social cognitive factors associated with mother-adolescent communication about sex. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 5(1), 41-51. <https://doi.org/10.1080/108107300126740>
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Fulkerson, J. A. y Story, M. (2008). Family meals and substance use: is there a long-term protective association? *Journal of Adolescent Health*, 43(2), 151-156. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.019>
- Eisenberg, M. E., Olson, R. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M. y Bearinger, L. H. (2004). Correlations between family meals and psychosocial well-being among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 792-796. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.792>
- Enríquez, R. (2012). La construcción social del cuidado en la vejez y pobreza urbana: reflexiones y desafíos. En M. Patiño, M. Ibarra y F. Senties (Coords.), *Los rostros de la pobreza: el debate* (Tomo VI) (pp. 165-179). Sistema Universitario Jesuita.

- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie6041288>
- Farrel, J. P., Manion, C. y Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 9-40.
- Fishel, A. K. (2016). Harnessing the power of family dinners to create change in family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(4), 514-527. <https://doi.org/10.1002/anzf.1185>
- Fonseca, L. y Mendoza, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano*, (134), 64-70.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fulkerson, J. A., Kubik, M. Y., Story, M., Lytle, L. y Arcan, C. (2009). Are there nutritional and other benefits associated with family meals among at-risk youth? *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 389-395. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.02.011>
- Fulkerson, J. A., Pasch, K. E., Stigler, M. H., Farbakhsh, K., Perry, C. L. y Komro, K. A. (2010). Longitudinal associations between family dinner and adolescent perceptions of parent-child communication among racially diverse urban youth. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 261-270. <https://doi.org/10.1037/a0019311>
- Fulkerson, J. A., Story, M., Mellin, A., Leffert, N., Neumark-Sztainer, D. y French, S. A. (2006). Family dinner meal frequency and adolescent development: relationships with developmental assets and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 39(3), 337-345. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.12.026>
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002602>
- Galárraga, W. (2014). *El Proyecto Salesiano "Chicos de la Calle" como alternativa de vida para los sectores más vulnerables de la infancia en el Ecuador*. <https://core.ac.uk/download/pdf/84693699.pdf>
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.

- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigacion En Educacion Educación*, 9(1), 102-111.
- Gobierno de México. (2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. (Trad. L. Guinsberg). Amorrortu. (Obra original publicada en 1963).
- Gomez, M. (2011). SEP Prepárate, modelos de educación a distancia en el nivel medio superior: estudio descriptivo sobre los modelos innovadores de educación a distancia para adolescentes en condiciones de rezago. *Revista Q*, 6(11), 1-27.
- González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52.
- González, M. (2011). *¿Menores o niñas, niños y adolescentes? Reflexiones en el contexto del debate en América Latina*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3011/7.pdf>
- González, S., Pineda, A. y Gaxiola, J. C. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr>
- Guilamo-Ramos, V., Dittus, P., Jaccard, J., Goldberg, V., Casillas, E. y Bouris, A. (2006). The content and process of mother-adolescent communication about sex in latino families. *Social Work Research*, 30(3), 169-181. <https://doi.org/10.1093/swr/30.3.169>
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *In Ensayos Innocenti*, 4, 1-47.
- Instituto Chihuahuense de la Juventud. (2017). *Hacia una perspectiva de juventudes: Plan Institucional 2017-2021*. Ichijuv.
- Instituto de la Juventud de la Ciudad de México. (2019). *Aviso por el que se dan a conocer las reglas de operación del programa Los Jóvenes Unen el Barrio 2019*. <https://www.injuve.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5c5/4e5/071/5c54e50710f54673650684.pdf>

- Instituto Estatal Electoral Chihuahua. (2015). *Cartografía electoral del estado de Chihuahua. Distribución 2015*. http://www.ieechihuahua.org.mx/cartografia#elf_l1_XA
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015a). *Estados Unidos Mexicanos*. México en cifras. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015b). *Chihuahua (08)*. México en cifras. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=08#tabMCCollapse-Indicadores>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015c). *Juárez, Chihuahua (08037)*. Banco de indicadores. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?t=02000010&ag=08037#D020000100020#divFV1002000010>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxwebv2/pxweb/es/Educacion/Educacion/Educacion_11.px/table/tableViewLayout2/
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305-322. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0155>
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5831438>
- Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un "concepto viajero": orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *INTERdisciplina*, 4, 105-122.
- Leiva, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111-123. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30859>
- Levin, K. A. y Currie, C. (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life satisfaction: a cross-sectional multilevel analysis. *Health Education*, 110(3), 152-168. <https://doi.org/10.1108/09654281011038831>
- Lippold, M. A., Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., Nix, R. L. y Greenberg, M. T. (2015). Understanding how mindful parenting may be linked to mother-adolescent

- communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1663-1673. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0325-x>
- Mancillas, C. (2018). *Sistematización del trabajo que realiza el Centro Familiar para la Integración y el Crecimiento en la prevención y atención a víctimas de violencia*. Universidad Iberoamericana.
- Margulis, M. (2008). Introducción. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 9-12). Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Biblos.
- Marques, S. C., Lopez, S. J. y Pais-Ribeiro, J. L. (2009). "Building Hope for the Future": a program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9180-3>
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Cepaur.
- Megías, E., Elzo, J., Rodríguez, E., Navarro, J., Megías, I. y Méndez, S. (2003). *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. [http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Comunicación y conflictos.pdf](http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Comunicación_y_conflictos.pdf)
- Mendoza, B., Cuevas, A., López, J. y Flores, P. A. (s. f.). Una zona carente de espacios de convivencia. *CASA 3754*, (5) (Número especial, *El suroriente: el otro Juárez*), 4-5. <https://www.casapromocionjuvenil.org/revista-casa-05>
- Miller-Day, M. A. (2002). Parent-adolescent communication about alcohol, tobacco, and other drug use. *Journal of Adolescent Research*, 17(6), 604-616. <https://doi.org/10.1177/074355802237466>
- Moral, M. de la V., Ovejero, A., Sirvent, C. y Rodríguez, F. J. (2005). Prevención e intervención psicosocial sobre el consumo juvenil de sustancias psicoactivas: comparación de la eficacia preventiva de cuatro programas. *Intervención Psicosocial*, 14(2), 189-208.
- Morales, H. y Castillo, J. (2008). La vulnerabilidad societal, el rol de la familia, la Teoría Integrativa de Lode Walgrave para explicar la delincuencia juvenil. *Revista Justicia*, (14), 71-78. <https://biblat.unam.mx/hevila/JusticiaBarraquilla/2008/no14/6.pdf>
- Morales, M., Benitez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 15(3), 98-113. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>

- Moreno, J. M. y Galiano, M. J. (2006). La comida en familia: algo más que comer juntos. *Acta Pediátrica Española*, 64(11), 554-558.
- Moreno, M. C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2006). Los adolescentes españoles y sus familias: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 18(3-4), 345-362. <https://doi.org/10.1174/113564006779172975>
- Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Narro, J., Moctezuma, D. y De la Fuente, D. (2013). Descalabros y desafíos de la política social en México. *Revista Problemas de Desarrollo*, 44(174), 1-22.
- Nava-Preciado, J. M. y Méndez-Huerta, M. (2019). Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 285-299. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17117>
- Niño, J. J., Osorio, A. y González, F. (2018). Prevención del delito en adolescentes en el Estado de México: la idea de riesgo y el sistema de preceptorías. *Intersticios Sociales*, 16, 255-290.
- Noller, P. y Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8(2), 125-144. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(85\)80042-7](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(85)80042-7)
- Noller, P. y Callan, V. (1991). The Adolescent in the family. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 5(1), 152-153. <https://doi.org/10.5840/zfs193651174>
- Orcasita, L. T. y Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224090010>
- Parra, Á. (2007). Un análisis longitudinal de la comunicación entre madres y adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 267-284.
- Pérez, I. M. (2007). Empleo. En C. Jusidman y H. Almada (Coord.), *La realidad social de Ciudad Juárez: análisis social* (pp. 67-98). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Pérez, M. V., Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42. <http://www.psicothema.com/pdf/3061.pdf>
- Plan Estratégico de Juárez, A. C. (2019a). *Informe Así Estamos Juárez 2019*. Plan Estratégico de Juárez, A. C.
- Plan Estratégico de Juárez, A. C. (2019b). *Informe pobreza en Juárez 2020*. Plan Estratégico de Juárez, A. C.

- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo: el papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Sistematización para transferir conocimiento*. https://procurement-notices.undp.org/view_file.cfm?doc_id=55713
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Raffaelli, M. y Green, S. (2003, mayo). Parent-adolescent communication about sex: retrospective reports by latino college students. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 474-481.
- Ravelo, B., Soto, J. E. y García, O. L. (2013). Violencia en adolescentes y familiares: intervención educativa en una secundaria básica de caibarién. *Medicentro Electrónica*, 17(1), 37-39.
- Real Academia Española. (2019a). Educar. *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/educar>
- Real Academia Española. (2019b). Vulnerable. *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/vulnerable>
- Redondo, S., Sánchez-Meca, J. y Garrido, V. (2002). Los programas psicológicos con delinquentes y su efectividad: la situación europea. *Psicothema*, 14(Suplemento), 164-173.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 205-225.
- Rodríguez-Vignoli, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Naciones Unidas.
- Rosenthal, D. A. y Feldman, S. S. (1999). The importance of importance: adolescents' perceptions of parental communication about sexuality. *Journal of Adolescence*, 22(6), 835-851. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0279>
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L. y Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.04.rr>
- Sahuí, J. A. (2011). El concepto de desarrollo desde el enfoque de las necesidades humanas: una aproximación crítica. En A. Sahuí y A. De la Peña (Coords.), *Repensar el desarrollo: enfoques humanistas* (pp. 55-72). Fontamara.

- Sales, F. (2011). Principios progresistas para una nueva política de desarrollo. En A. Sahuí y A. De la Peña (Coords.), *Repensar el desarrollo: enfoques humanistas* (pp. 15-37). Fontamara.
- Sapién, A. (s. f.). Juventud y organizaciones de la sociedad civil. *CASA 3754*, (5) (Número especial, *El surorienté: el otro Juárez*), 2. <https://www.casapromocionjuvenil.org/revista-casa-05>
- Saraví, G. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 13(28), 83-116.
- Saraví, G. A. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, 98, 47-65. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11295>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Formación Cívica y Ética. Secundaria*. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/secu-intro-fce\[1\].html](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/secu-intro-fce[1].html)
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton, Mifflin and Company.
- Stangl, A. L., Singh, D., Windle, M., Sievwright, K., Footer, K., Iovita, A., Mukasa, S. y Baral, S. (2019). A systematic review of selected human rights programs to improve HIV-related outcomes from 2003 to 2015: What do we know? *BMC Infectious Diseases*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12879-019-3692-1>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Garcia, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>
- Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Derechos Humanos (Dehuidela)*, 19(3), 75-80. https://www.researchgate.net/publication/268430717_NUEVOS_MODELOS_DE_EDUCACION_EN_DERECHOS_HUMANOS
- Valadez-García, J. A. y Oropeza-Tena, R. (2020). Evaluación de la intervención preventiva para estudiantes adolescentes en riesgo (IPEA-R) en estudiantes de secundaria. *Health and Addictions*, 20(2), 157-169.
- Vázquez, C. (2013). Consecuencias jurídico-penales del absentismo escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-25.

- Vethencourt, F. (2011). El desarrollo como un proceso de ampliación de libertades. En A. Sahuí y A. De la Peña (Coords.), *Repensar el desarrollo: enfoques humanistas* (pp. 73-94). Fontamara.
- Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Bilbao, Á., Morales, M. y Álvaro, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psikhe*, 25(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Villa-Torres, L. y Svanemyr, J. (2015). Ensuring youth's right to participation and promotion of youth leadership in the development of sexual and reproductive health policies and programs. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S51-S57. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.022>
- Viscarret, J. (2012). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Alianza.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. University of Chicago Press.

