

Serie
jóvenes
en riesgo

Prevención Social de la Violencia



**Prevenir la deserción escolar
con adolescentes:
desarrollado por el Centro
de Asesoría y Promoción
Juvenil A.C. (CASA)**

Serie
jóvenes
en riesgo

Prevención Social de la Violencia

**Prevenir la deserción escolar
con adolescentes:
desarrollado por el Centro
de Asesoría y Promoción
Juvenil A. C. (CASA)**

Esta publicación es posible gracias al generoso apoyo del pueblo estadounidense mediante la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de esta publicación es responsabilidad única de sus autores y no refleja de ninguna manera las opiniones de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América y del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

**“Prevenir la deserción escolar con adolescentes:
desarrollado por el Centro de Asesoría y Promoción
Juvenil A. C. (CASA)”**

Impreso y hecho en México, 2015

Derechos reservados

www.pcc.org.mx

Contenido

5	Presentación
7	Introducción
11	1. El contexto
15	2. Supuestos y enfoque de prevención
21	3. El modelo de intervención
21	3.1 Una perspectiva sistémica
22	3.2 Los actores
37	3.3 Las fases del proceso
41	3.4 “Va de nuez”: una opción alternativa
43	4. Balance
43	4.1 La incorporación a la secundaria y la continuidad educativa
44	4.2 Logros y aprendizajes
44	4.3 Cambios en las y los adolescentes
45	4.4 Cambios en la relación familias-adolescente
47	4.5 Cambios en las escuelas
49	4.6 Cambios en la relación comunidad-adolescentes
51	5. Conclusión
53	Bibliografía



El Programa para la Convivencia Ciudadana (PCC) es financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), en el marco de la cooperación entre los gobiernos de México y los Estados Unidos de América, derivado del Pilar IV de la Iniciativa Mérida.

En coordinación cercana con la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana de la Secretaría de Gobernación (Segob), el PCC impulsa una estrategia de gestión local para la prevención social de la violencia orientada al fortalecimiento de la cohesión social en comunidades específicas, donde la convivencia y la participación ciudadana se han visto debilitadas.

En el marco de esta cooperación, en el año 2014 se realizó un proyecto de prevención social de la violencia orientado a intervenir en uno de los factores de riesgo de mayor incidencia en los procesos de integración social: la deserción escolar. Se cuenta con evidencia de que la deserción escolar impacta negativamente diversas áreas de desarrollo de las niñas, niños y adolescentes y, tan sólo por mencionar un dato, ésta duplica el riesgo de inicio en el consumo de drogas. Por otra parte, la pertenencia escolar representa uno de los principales factores de protección contra las adicciones, incluyendo la salud mental, la violencia y el desarrollo educativo. Evitar la deserción y promover la pertenencia es precisamente el objetivo del modelo “Prevenir la deserción escolar con adolescentes” desarrollado por el Centro de Asesoría y Promoción Juvenil A. C. (CASA). En este documento se presentan una descripción detallada de su aplicación y los procesos de intervención, resultados y condiciones para su posible replica.

La presente sistematización ha sido desarrollada por María Teresa Almada y Eric Antonio Ponce Burciagas, del Centro de Asesoría y Promoción Juvenil A. C. (CASA), con la supervisión de Simón Tavera Romero y de Francisco Castellanos García, de la coordinación de Jóvenes y Comunidad del PCC.

Esperamos que este aporte sea de utilidad para robustecer las capacidades de las personas e instituciones interesadas en la prevención social de la violencia, a fin de que puedan diseñar planes de intervención comunitaria más eficientes y más cercanos a las necesidades reales de las comunidades de mayor vulnerabilidad social.

Antonio Iskandar

Director

Programa para la Convivencia Ciudadana



La experiencia que presentamos en este trabajo ha sido desarrollada por el Centro de Asesoría y Promoción Juvenil A. C. (CASA). Este programa surge de la constatación de las dificultades que presentan los adolescentes de las comunidades en el paso de la primaria a la secundaria.

En abril del año 2010, el de mayor violencia en la historia de Ciudad Juárez, en el Consejo Ciudadano de Educación de la Iniciativa “Todos somos Juárez” (en el que participamos ciudadanos y autoridades educativas de los tres niveles de gobierno), nuestra organización solicitó a funcionarios de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, la información de los niños y niñas que estaban cursando sexto año de primaria y no habían sido preinscritos para ingresar a la secundaria.

Por primera vez, cruzando dos bases de datos que nunca se habían puesto en relación, la Secretaría del estado pudo generar una lista con los nombres de los niños y niñas de sexto grado de cada primaria de la ciudad que no se habían preinscrito a la secundaria en febrero de dicho año. El número fue de 3 979, cifra que se ha mantenido con pequeñas variaciones cada año.¹ Observamos así que en este proceso de transición de la primaria a la secundaria, varios miles de niños y niñas se perdían dentro del sistema educativo, sin que existiera la articulación entre ambos niveles para detectarlos y darles seguimiento, es decir nadie se hacía responsable de su acompañamiento, pues para la primaria ya son sus egresados y a la secundaria nunca llegaron.

Nuestra organización, en conjunto con Alianzas Educativas (otra organización de la sociedad civil), solicitó la información para poder desarrollar una experiencia piloto que nos permitiera elaborar un diagnóstico que diera cuenta de quiénes eran estos niños, niñas o adolescentes no preinscritos. Además, pretendía elaborar recomendaciones y propuestas de política educativa para prevenir esta situación en años posteriores. Las autoridades educativas nos proporcionaron los datos sobre el número de estudiantes por escuela, así como los nombres de los alumnos. Elegimos las escuelas con mayor número de estudiantes no preinscritos a secundaria (algunas con números superiores a 50%) ubicadas en algunas zonas marginadas de la ciudad, dejando fuera otras.

¹ Para nuestro interés esta cifra puede reducirse algunos cientos, en virtud de estar incluidos en ella alumnos de escuelas particulares que no se preinscriben porque continuarán en las mismas escuelas y no han hecho el pago o que sus padres tienen planes de llevarlos a escuelas de la vecina ciudad de El Paso. En ambas la oferta permanece abierta debido a que las escuelas particulares han enfrentado problemas de déficit de alumnos, más que de sobrecupo.

Entre abril y mayo de 2010 se iniciaron las gestiones para comenzar el programa “Transición primaria-secundaria”, que busca fortalecer el proceso de egreso de estos estudiantes, su transición a la secundaria y su permanencia en ella, como mecanismo de prevención y reducción de riesgos clave de violencia e involucramiento en actos delictivos, principalmente en las zonas marginadas de la ciudad. Diseñamos una propuesta que nos permitiera disminuir la deserción en este proceso de transición, que tiene un alto grado de dificultad para muchos chicos por ser también el momento de tránsito de la infancia a la adolescencia.

Para ello realizamos visitas a escuelas primarias, estableciendo contacto con los directores, maestros de sexto grado, estudiantes y sus familias. Ahí, buscamos dialogar con ellos, conocer los motivos por los que no pensaban ingresar a la secundaria y los invitamos a un campamento de verano para conocerlos y que allí pudieran experimentar actividades de aprendizaje lúdicas y divertidas. Con esto se pretendía que obtuvieran mayor seguridad y motivarlos a entrar a la secundaria. La propuesta podemos resumirla en cuatro etapas:

1. Detección y contacto con estudiantes de sexto grado que no se preinscriben para la secundaria, mediante visitas a las primarias, ubicación de las causas y diálogo con maestros, familias y los propios adolescentes. Esta fase termina con una invitación a participar en un campamento de verano.
2. Campamento de verano en el que se trabajó con ellos para el diagnóstico de las necesidades y problemáticas, así como nivelación y fortalecimiento académico, a la par de actividades de aprendizaje lúdico.
3. Inserción a la secundaria, mediante motivación a las y los adolescentes, mediación con las familias y gestiones con las escuelas.
4. Actividades de seguimiento durante todo el primer año de secundaria: apoyo escolar, tutoría, reuniones semanales, mediación con la escuela, reuniones con las familias y visitas a sus casas.

Durante 2010 y 2011 realizamos dos experiencias con este formato, mismas que modificamos para responder a los cuestionamientos y desafíos que recogimos. Gracias a esas conclusiones enriquecimos el programa.

Pudimos constatar que el único criterio para invitar a participar en el programa no podía ser el de la no preinscripción, por lo que agregamos otros dos: 1) que no hubieran presentado el examen de admisión y 2) una valoración de carácter cualitativo para detectar aquellos adolescentes en condición de mayor vulnerabilidad, independientemente de si se preinscribieron o no, tema sobre el que profundizaremos más adelante. Lo anterior nos obligó a focalizar una estrategia que nos permitiera acompañar este proceso difícil con adolescentes que de acuerdo a su condición psicosocial, académica y económica tienen pocas posibilidades de permanecer en la secundaria.

En estos dos años se mantuvo como constante el hecho de que de la lista de niños no preinscritos que fuimos a buscar, un porcentaje de alrededor de 35% ya no es-

taba cursando el sexto grado,² es decir, ya había desertado. Por otro lado, fuimos identificando en diversas zonas de la ciudad, escuelas y contextos en donde la pobreza y la violencia nos hablaban de condiciones extremas para el conjunto de las y los adolescentes. Lo anterior nos llevó a considerar una fase más amplia de trabajo con las primarias, desarrollando en el 2012 una estrategia piloto de trabajo con seis escuelas para prevenir la deserción de sexto año. Se trata de un proyecto en el que buscamos mayor profundidad en la intervención, atendiendo al conjunto de las y los estudiantes de este grado escolar. En 2013 pudimos ampliar esta estrategia a otras primarias.

La experiencia resultó muy significativa para las y los adolescentes y sus familias y muy enriquecedora para CASA, con lo cual hemos ubicado elementos clave en esta transición que deben ser acompañados, así como recomendaciones para prevenir la deserción e incrementar el nivel de absorción de las secundarias. El número de escuelas y adolescentes fue creciendo, siendo una experiencia “piloto” en 2010, para lograr mayor impacto en 2011, 2012 y 2013. De la generación de 2010 algunos se encuentran ya estudiando el bachillerato y está por egresar la segunda generación de la secundaria. En mayo de 2014 iniciamos el proceso de la quinta generación del programa.

A lo largo de estos años la propuesta fue avanzando a abordar la vida de las y los adolescentes en la relación con sus familias, escuelas y comunidades, momento en el que nos encontramos. Fuimos desarrollando una estrategia que articula y profundiza el programa de trabajo en las primarias y secundarias, a partir del acompañamiento en la trayectoria primaria-secundaria, pero también avanzando en la relación con sus entornos comunitarios. Se trata de un modelo de prevención que va más allá de lo escolar, comprendiendo que éste es sólo un elemento en la transición de la infancia a la adolescencia y que no puede abordarse en el vacío, sino que está situado en contextos sociales específicos.

Contemplamos también una opción semi-escolarizada para quienes no cumplían con el ingreso a la secundaria o no tienen condiciones para permanecer en ella: aquellos adolescentes con familias altamente desestructuradas, que difícilmente pueden entrar a la disciplina escolar, quienes están más involucrados en situaciones de violencia o pandillas, consumidores de drogas, con extra-edad o retraso escolar grave. Para ello hicimos también un largo proceso de negociación con el Instituto Chihuahuense de Educación de los Adultos (ICHEA), quienes aceptaron certificar a estudiantes, aun cuando estos sean menores de 15 años, lo que nos ha permitido crear un programa al que hemos denominado “Va de nuez” mediante el cual acuden diariamente cuatro horas a alguno de nuestros Centros Juveniles. Ahí, además de acreditar la secundaria, participan en otras actividades educativas, de crecimiento

² Dato que variaba de acuerdo a las primarias, alcanzando hasta más del 50% de los alumnos de las listas, que ya habían desertado de sexto grado en las primarias ubicadas en las zonas de mayor pobreza y conflictividad social.

humano, artísticas, deportivas, de capacitación para el trabajo y vinculación comunitaria. Especialmente importante para el trabajo con estos adolescentes ha sido conocerlos en sus barrios, contener la violencia mediante estrategias de intervención con sus pares y familias, trabajar con las adicciones, y educar para la afectividad y la sexualidad, todo lo cual implica un acompañamiento muy cercano a cada persona.

Iniciamos un diálogo con las escuelas y las autoridades educativas, ofreciendo retroalimentación a los directores y maestros de primarias y secundarias y a la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte sobre la desarticulación de los diferentes niveles educativos y la condición de estos adolescentes. Fruto de ello ha habido algunos avances: las primarias están más al pendiente de que sus alumnos se preinscriban, la Secretaría ha registrado los motivos por los cuales no se preinscriben en una base de datos y existe una mayor preocupación por disminuir la deserción escolar en la etapa final de la primaria y la transición a la secundaria. En el nivel de las escuelas hemos logrado también una mayor sensibilidad y diálogo con directores, subdirectores, maestros y prefectos, algunos de los cuales se muestran más receptivos a la situación de sus estudiantes, a escuchar a las familias y a la colaboración con la sociedad civil. Esta experiencia marcó la pauta para que la Secretaría de Educación Pública implemente una experiencia similar en otros estados de la república.³

Este programa ha recibido dos reconocimientos:

- El Premio Mexican-American Leadership Initiative otorgado en Washington, D.C. el 17 de mayo de 2011 por la US-México Foundation.
- Ha sido seleccionado entre las “Buenas Prácticas de Prevención del delito y la violencia” realizado por el Programa de Convivencia Ciudadana (USAID) y el Centro Nacional para la Prevención del Delito y la Participación Ciudadana. El documento puede consultarse en: http://www.pcc.org.mx/archivos/proyectos/2012/noviembre/guia_buenas_practicas/Guia_Buenas_Practicas.zip

La experiencia que compartimos a ustedes integra diversas dimensiones de la vida de las y los adolescentes, toma en cuenta sus intereses y necesidades y los coloca como sujetos del proceso y no simples estadísticas. Todo ello en contextos de gran precariedad y violencia, que no son realidades externas a los sujetos, sino que se expresan en las biografías de cada uno de ellos, tema del que hablaremos en el siguiente apartado.⁴

³ Véase *Transición Primaria-Secundaria. Fortalecimiento del Tejido Social. Secretaría de Educación Pública. Programa de Mejoramiento del logro educativo*. Febrero de 2012. Dicho documento plantea la experiencia de Ciudad Juárez como el referente de una estrategia educativa nacional.

⁴ El equipo de educadores entrevistados estuvo conformado por: Iliana Amador, Ramón Balderrama, Leonardo Castro, Cristina Durán, Abraham Esquivel, Mayra Alejandra Flores, María Elena Martínez, Patricia Martínez Limón, Marion Sandoval. Asimismo, agradecemos el apoyo en la elaboración de gráficos de Joel Solís (Rex).

El contexto

Ciudad Juárez ha sido durante décadas una ciudad sin opciones para una gran parte de adolescentes y jóvenes. Ha carecido de las políticas, las instituciones y los espacios que garanticen su desarrollo y les ofrezcan oportunidades para experimentar esta etapa de la vida como una posibilidad abierta, llena de desafíos y potencialidades. Es una ciudad en deuda con ellos, que han carecido de los espacios educativos suficientes y de calidad, ofertas culturales y de uso del tiempo libre, servicios de salud y entornos amigables, entre otros. Es también una ciudad que no les ha permitido construir un imaginario colectivo no violento, donde los procesos de exclusión y estigmatización para amplios sectores de la población juvenil fueron generando las condiciones para su victimización o su vinculación a procesos de socialización violenta.

Los procesos migratorios, la intensidad de los procesos de trabajo, los bajos salarios, la ausencia de políticas sociales y la velocidad de los cambios culturales colocaron a las familias ante procesos de precarización de la vida y grandes dificultades para formar a las nuevas generaciones. Esto provocó profundas rupturas, el empobrecimiento de las experiencias de vida y el abandono escolar temprano, generando procesos de privación cultural extrema, con fuertes dificultades para la inserción social de las nuevas generaciones, que cada vez se fueron sintiendo más excluidas, provocando una tendencia generalizada a la pérdida del sentido de la vida. Todo ello generó en la población joven algo que Lutte (1991) ha reconocido como el debilitamiento de los recursos físicos y psicológicos, es decir, un *ciclo perverso de privación*.

Ante el abandono en que han venido creciendo miles de niñas, niños y adolescentes de Ciudad Juárez, el consumo de sustancias psicoactivas o drogas ilícitas y la violencia acompañaron estos procesos masivos de abandono familiar y deserción escolar. En condiciones tan severas de privación cultural “la única otra actividad que ocupa su tiempo es la de buscar pareja, la cual lleva en sí misma el germen de su destrucción” (Lutte, 1991: 186); lo que generó condiciones psicosociales cada vez más precarias para las nuevas generaciones, por la gran cantidad de hijos de padres adolescentes, farmacodependientes, madres solas, rotación de las parejas jóvenes y abandono infantil.

Para miles de adolescentes su mundo de vida se fue estructurando desde las carencias, a partir de su referente territorial: “el barrio”, recurriendo a múltiples estrategias para mantener sus redes de amistad y a un conjunto de acciones que gestionan su identidad desde el barrio al que se adscriben, mediados por la droga, teniendo cada vez mayor dificultad para insertarse a la escuela y el trabajo, profundizando su ruptura con el resto de los actores presentes en el territorio. Esta situación ha hecho que para la mayor parte de las comunidades estos adolescentes sean vistos como “el problema”, definiéndolos como “pandilleros”, “desviados”, “violentos”, lo que produce procesos de estigmatización y violencia que terminan cerrando y profundizando el círculo. No es de extrañar entonces que estos jóvenes se hayan convertido para el narcotráfico en población idónea para su reclutamiento como distribuidores o sicarios.

En el caso de las mujeres, cuyas vidas siguen siendo invisibles más allá de las familias, las carencias se expresan en la afectividad, la violencia sexual y una condición de riesgo extrema, cuya expresión más dramática es el feminicidio. Encontramos cotidianamente mujeres adolescentes que sufren depresión y tienen pocas ganas de vivir, con experiencias de abuso sexual y maltrato, atrapadas en laberintos de violencia y estereotipos de género, que reproducen la inequidad; chicas que buscan refugio en una pareja, para huir de la condición en que viven, ante la incompreensión de sus necesidades por parte de sus familias, lo que las lleva a embarazos a corta edad. La relación con sus madres, cargada de conflictos en muchos de los casos, resulta especialmente importante para un proceso de formación y acompañamiento con ellas.

De acuerdo a la investigación *Juventud, violencia y exclusión social* realizada por CASA en el año 2010, con el apoyo de Indesol, la totalidad de los entrevistados se vincularon a las pandillas entre los 12 y los 14 años, constituyendo ésta una edad clave para la definición de la vida futura y apareciendo como factores clave la deserción escolar temprana, la ausencia de vínculos sociales, la desestructuración de la vida familiar y la ausencia de espacios de socialización adolescente adecuados.

De acuerdo a esta investigación el proceso de participación en procesos de violencia se daba en tres momentos: 1) vinculación a pandillas e inicio en el consumo de drogas, 2) participación en acciones delictivas: robos, asaltos, portación de armas y conflictos con la ley y 3) vinculación al narcotráfico u otras formas de delincuencia, cada uno de los cuales podía ser claramente ubicado y prevenido. Hay que afirmar que no todos avanzan hasta el tercer nivel y que existen casos en donde la trayectoria se dispara más rápidamente o los momentos se suceden simultáneamente.

En la investigación *Diagnóstico de Adicciones y Salud Mental en Ciudad Juárez, Chihuahua* (Almada, Teresa, Martínez, Wilebaldo y Velázquez, Socorro, 2011), encontramos claramente un patrón diferenciado entre el inicio de la edad del consumo en las diversas clases sociales. En las clases bajas el consumo inicia a más corta edad, generalmente entre los 10 y 13 años, es decir entre quinto y sexto de primaria, la transición a la secundaria y el principio de la secundaria, esto es al inicio de la adolescencia, que además empieza a más corta edad que en las otras clases sociales.

Contrariamente, en las clases medias y altas, el inicio se da entre los 15 y 20 años para la mayoría de los consumidores.

En medio de esta compleja problemática, para muchos de estos adolescentes la escuela pierde sentido: los grupos en la mayoría de las secundarias tienen entre 50 y 60 alumnos, los sistemas de tutorías son muy limitados, los contenidos están desvinculados de la experiencia, lo que hace que muchos de ellos deserten o sean expulsados. Por otro lado, desde las condiciones de los adolescentes esta etapa se caracteriza por una búsqueda de la autonomía con respecto a los padres, produciéndose rupturas con las familias. Encontramos en las familias de las colonias grandes dificultades para acompañar la adolescencia de sus hijos; en muchas de ellas, mientras la madre o el padre trabajan, los hijos se vuelven un recurso para ayudar a cuidar a los hermanitos, para hacer mandados o para empezar a trabajar y aportar algo a la casa.

Ciudad Juárez ha tenido por varios años el primer lugar nacional en deserción escolar de 12 a 14 años. Según los datos de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, del total de los niños que ingresan a primaria (100%) sólo 63.57% concluye la secundaria, lo que significa que antes de terminar la secundaria el sistema educativo ya perdió al menos uno de cada tres.

La pobreza en Ciudad Juárez se incrementó de manera significativa en los últimos años, debido al desempleo generado por la recesión de la industria maquiladora, el cierre de pequeñas y medianas empresas y la violencia. Un estudio reciente del Colef (2012) nos muestra que 37.70% de la población se encuentra en situación de pobreza, lo que hace que para las familias sea más difícil que sus hijos permanezcan en la escuela.

En los contextos en los que se ubica esta propuesta la adolescencia es una etapa en la que se expresan las carencias y problemáticas que desde la infancia se generan. Ésta es una etapa clave para resolverlas o para que se profundicen, definiéndose en muchos de los casos el rumbo de la vida durante este periodo. Se trata de un momento cargado de intensidad, en donde adquiere centralidad la búsqueda de identidad, “¿quién soy?” y “¿a dónde pertenezco?”, el despertar de la sexualidad, debido a los cambios hormonales, la búsqueda de independencia de la familia y la identificación con el grupo de pares generan nuevos espacios de socialización que, en los casos de las y los adolescentes de los barrios de Ciudad Juárez, son vividos en condiciones psicosociales precarias, marcados por el abandono y la soledad, la pobreza y la violencia, colocándolos en condiciones de riesgo.

Podemos constatar las grandes dificultades que las y los adolescentes enfrentan en esta etapa, lo que los coloca en una condición de gran vulnerabilidad: se inician en el consumo de drogas o se vinculan a una pandilla. La mayor parte de los abusos sexuales contra las mujeres se cometen en esta etapa debido a que se hacen más visibles los cambios en sus cuerpos para miembros de sus familias (padrastros, hermanos, primos, tíos) o personas externas. Además, las chicas buscan llenar los vacíos emocionales mediante el ejercicio de su sexualidad, careciendo de información y



produciéndose gran cantidad de embarazos adolescentes (y con ello un nuevo ciclo de vida precaria).

La adolescencia de los hijos suele ser un momento de grandes dificultades para las familias, ya que muchas de ellas no cuentan con los recursos psicosociales y las habilidades para acompañar el proceso educativo de sus hijos, lo que genera conflictos y rupturas que los alejan más de ellos. La pobreza y la lucha por la sobrevivencia, la dinámica del trabajo que los obliga a pasar gran cantidad de horas fuera, la propia historia de los padres y las rupturas en las familias los confronta con grandes dificultades en la relación con sus hijos. Paradójicamente, para algunos enfoques de la terapia familiar, la adolescencia de los hijos es la última oportunidad para que las familias cambien, es decir, que los conflictos son una oportunidad para crecer.

Supuestos y enfoque de prevención

En los barrios de Ciudad Juárez, la edad de los 11 a los 15 años resulta fundamental para la prevención, ya que es allí donde se da la mayor deserción escolar, el contacto con sustancias adictivas, los vínculos con pandillas, la presencia de espacios de socialización violentos, las representaciones o estereotipos negativos que todos los sectores sociales suelen tener de los adolescentes y la ausencia de vínculos y apoyos que favorezcan su desarrollo e inclusión.

Toda transición implica el paso de una condición a otra, lo cual significa enfrentar situaciones nuevas, realizar ajustes psicosociales y desarrollar nuevas habilidades. Transitar a la secundaria implica para nuestros chicos muchos cambios: se pasa de ir a una escuela cercana al lugar donde se vive, usualmente la misma colonia o la vecina, a una de mayor lejanía (que para la mayoría implica tomar camión)⁵ y de una relación con un solo maestro a tener varios (los grupos en la mayoría de las secundarias tienen entre 50 y 60 alumnos, los sistemas de tutorías son muy limitados y los contenidos desvinculados de la experiencia de las y los adolescentes). Lo anterior provoca que muchos de ellos deserten o sean expulsados.

La escuela enfrenta hoy grandes dificultades para formar a las nuevas generaciones; se trata de una estructura rígida, adulto-céntrica, basada en el cumplimiento de reglamentos y poco sensible a las necesidades de las y los adolescentes. Una institución que por lo general transmite saberes fragmentados, muertos, ajenos a la vida de sus estudiantes, lo que la hace poco atractiva y motivadora.

Con este programa, *CASA* busca fortalecer la transición a la secundaria y su permanencia en ella, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje y la construcción de vínculos sociales como estrategias de prevención. Se trata de un proceso que arti-

⁵ En un contexto como el nuestro para un sector de ellos esto implica “pasar por barrios enemigos”, en el caso de los hombres, y una valoración de mayor riesgo por parte de las familias, en el caso de las mujeres. En ambos casos esta valoración de los riesgos o cualquier incidente asociado a ellos puede ser un factor de deserción escolar.

cula a diversos actores para desarrollar capacidades y condiciones que favorezcan el desarrollo de las y los adolescentes, promoviendo su participación activa e incorporando sus intereses, capacidades, propuestas y liderazgos. La estrategia apuesta por el involucramiento de diversos actores para generar una red de apoyo y la movilización de los recursos comunitarios.

El Programa de Transición Primaria-Secundaria es parte de una concepción de la prevención que CASA ha venido desarrollando a partir de una lectura de la realidad local, ya que “el contexto en el que se pone en marcha la estrategia la determina en el sentido en que se establecen los vínculos. Sin vínculos no hay estrategia posible” (Merlo, 1999: 68).

Si planteamos que lo que queremos prevenir es la violencia y el consumo de drogas y que éstos se encuentran relacionadas con otros fenómenos como la deserción escolar temprana, tendremos que preguntarnos sobre el significado de la prevención. Empezaremos por decir, desde nuestra concepción, lo que NO es prevención: dar información no es prevención, como tampoco una acción aislada, por muy espectacular que ésta sea. Por el contrario, siguiendo a Merlo (1999: 67-73), podemos afirmar que la prevención es local y en lo cotidiano o no es prevención; que supone un sistema de conocimientos y de hipótesis “adecuados”, que implica un trabajo de investigación y reflexión permanente sobre el contexto.

La prevención no es solamente una acción sobre un actor específico (en nuestro caso las y los adolescentes), sino sobre los sistemas y sus interacciones, en particular en la trama simbólica de las relaciones entre los actores (las familias, escuelas y comunidades), lo que supone una estrategia sostenida en el tiempo, evaluable y perfectible. La prevención no es una intervención sobre un elemento que pueda ser aislado del resto y definido como “objeto de intervención”, sino que implica la participación activa y el desarrollo de capacidades de los distintos actores comunitarios, lo que presupone competencias para prever e influir.

Nuestra propuesta de prevención busca el desarrollo de las y los adolescentes a partir de seis ejes que responden a una lectura de su condición en el contexto local:⁶

a. Promover el aprendizaje como experiencia de vida

Un elemento central de la prevención lo constituye la re-significación del aprendizaje como experiencia de vida. La estrategia implica generar situaciones educativas que impliquen reto, esfuerzo y creatividad, a partir de las cuales podamos generar el gusto y el gozo de aprender, de crecer, así como despertar la curiosidad por comprender el mundo: hacerse preguntas, encontrar respuestas, crear nuevas soluciones y una actitud de búsqueda ante la vida. Buscamos que les guste aprender y que

⁶ Para un mayor desarrollo de la Propuesta véase Almada Mireles, María Teresa (2012). “CASA: un modelo de desarrollo juvenil”.

se esfuercen en ello, descubriendo y ampliando sus potencialidades. No buscamos sustituir a la escuela, pero sí re-significar el aprendizaje como experiencia vital que va más allá de ella y que puede convertirse en experiencia cotidiana a lo largo de su vida.

Esta dimensión produce en nuestros jóvenes una experiencia de logro, de descubrimiento de su ser, conectándolos con lo mejor de sí mismos, que frecuentemente les ha sido negada por las múltiples experiencias de fracaso que han tenido o por las etiquetas que la familia, la escuela y la comunidad les han puesto, como “burros”, “inquietos”, “vagos”, “hiperactivos”, etcétera.

b. Construir y fortalecer vínculos

La ausencia de vínculos fuertes que les den soporte es una de las situaciones que producen mayor sufrimiento en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Muchos de ellos viven en situaciones de abandono y soledad, ante la ausencia de figuras adultas cercanas y afectuosas que les proporcionen seguridad. Esto va erosionando sus capacidades relacionales y generando violencias cotidianas.

Se trata de crear un ambiente que reconstruya los vínculos y las solidaridades rotas. Esto al proporcionar apoyo emocional y favorecer la amistad entre ellas y ellos, a través del acompañamiento de los grupos de pares (de gran importancia en esta etapa), pero en un ambiente de respeto y reconocimiento mutuo, mediados por jóvenes o adultos educadores. La construcción de vínculos implica también trabajar para favorecer una mejor relación con sus familias (en los casos en que esto sea posible) y con otros adultos de las comunidades, ampliando sus redes sociales. Todo lo anterior implica ayudar a las y los adolescentes a lograr una reconstrucción psicoafectiva que les permita construir seguridad.

c. Convivencia y relaciones de equidad

Un tercer eje de la prevención es el desarrollo de habilidades y valores para la convivencia. Para nosotros violencia y convivencia son las dos maneras opuestas de construir las relaciones sociales. Al llegar a nuestros centros suelen ser frecuentes las peleas, las agresiones, la violencia verbal, el acoso hacia las chicas y otras formas de violencia. Para nuestros educadores los conflictos son el pan de cada día, que pueden aflorar por cualquier motivo y en el momento menos esperado.

En contextos como los de las comunidades donde se desarrolla nuestro trabajo aprender a con-vivir o a vivir con otros constituye una tarea central y una estrategia de prevención, una pedagogía para la construcción de relaciones no-violentas. Ello implica educar para vivir en el conflicto, asumiendo que es parte esencial de la vida, pero que también es una oportunidad para crecer. La convivencia implica reconocer las necesidades e intereses del otro, así como las propias, negociar, ceder, y aceptar límites. La construcción de límites claros que permitan construir seguridad para todos en un ambiente de respeto, así como la capacidad de confrontar cuando es necesario, son capacidades que necesitamos desarrollar en nuestros educadores.

Como parte de la prevención de la violencia buscamos que las y los adolescentes vivan y aprendan a construir relaciones de equidad de género, rompiendo los estereotipos que reproducen la desigualdad y colocan a las mujeres en condición de subordinación o desventaja.

d. Identidades abiertas

La identidad, como respuesta a las preguntas fundamentales de ¿quién soy? y ¿a dónde pertenezco?, constituye hoy uno de los grandes desafíos para las personas y las sociedades. Esta búsqueda se vive de manera intensa en la adolescencia. En un mundo volátil, cargado de riesgos e incertidumbres, las respuestas a estas preguntas se vuelven difíciles, pero a la vez vitales. Para miles de adolescentes y jóvenes juveniles la identidad centrada en el barrio, el territorio, en disputa con los otros barrios y cerrada a otros referentes y experiencias constituye una respuesta para sobrevivir en ambientes de hostilidad y violencia. Las identidades y culturas juveniles (cholos, raperos, emos, rockers, darketos, otakus, skaters, gamers, “chiquinarcos”, etcétera) expresan sus necesidades, demandas y anhelos.

En nuestro trabajo de acompañamiento buscamos que las identidades juveniles se construyan de manera abierta, no como intolerancia y rechazo a los otros, a quienes se percibe como amenaza y con quienes no están dispuestos a convivir. Como educadores queremos acompañar la búsqueda de la identidad de los adolescentes, favoreciendo y creando condiciones para el diálogo entre diversas identidades, como posibilidad de enriquecimiento y no como debilidad, evitando la fragmentación que los mantiene aislados y los hace más vulnerables.

De manera especial nos interesa acompañar la construcción de las identidades de las mujeres. Ellas enfrentan grandes dificultades en la relación con sus familias en su proceso de emancipación y se les niegan derechos y posibilidades de desarrollo, reproduciendo patrones culturales que las violentan.

e. Participación juvenil

Este proceso no podemos concebirlo sin la participación activa de las y los adolescentes, no como beneficiarios del programa, sino como sujetos activos. Participación es prevención, porque implica el desarrollo de capacidades para la valoración de situaciones, la toma de decisiones y la acción.

Buscamos romper las lógicas asistencialistas en que se coloca a los adolescentes, rompiendo la búsqueda del beneficio inmediato en que son colocadas las familias, así como la victimización, para avanzar en una mayor corresponsabilidad. En algunos casos, de adolescentes cuyas familias les inducen al consumo o al delito, o en las que viven situaciones de abuso, promovemos una mayor autonomía que les permita romper con esa condición que los vulnera, es decir, tomar distancia de su propia familia.

La participación en que se les involucra es un proceso que requiere educación para que puedan irse formando como jóvenes sensibles, inquietos, comprometidos, ca-



paces de proponer y organizar, de apoyar y solidarizarse con otros, en acciones para mejorar su colonia, a favor de algunos miembros de su grupo o de otros grupos. Ello implica un proceso de reflexión y acción sobre sí mismos, su familia, escuela, comunidad, ciudad y país. Todo esto para desarrollar la confianza en la participación y capacidades de liderazgo, organización y gestión social.



f. Sentido de futuro

Por la dinámica de la sociedad y su condición psicosocial, las nuevas generaciones viven el presente con gran intensidad, involucrándose en situaciones que los van llevando a otras que los hacen cada vez más vulnerables, sin alcanzar a revertir las tendencias de la realidad y sin poder tomar su vida en sus manos. Así, nuestros adolescentes viven al día, *pasándola*, tratando de disfrutar el momento, de obtener el máximo beneficio para ese instante, sin proyecto ni perspectiva de futuro, atrapados en un presente que los deja vacíos. Drogarse, robar o tener relaciones sexuales sin protección son algunas expresiones de ello. No hay sentido del mañana, ni de las consecuencias de las acciones del hoy, sino una experiencia anclada en el presente, sin perspectiva de futuro, en donde una situación los lleva a otra y así sucesivamente.

El modelo de intervención

3.1 Una perspectiva sistémica

Las acciones que contempla el Programa de Transición Primaria-Secundaria involucran tanto a las y los adolescentes, que son los protagonistas del mismo, como a las redes de relaciones en las que se encuentran inmersos, ya que:

Resonando con la propuesta de Gregory Bateson de que las fronteras del individuo no están limitadas por su piel sino que incluyen a todo aquello con lo que el sujeto interactúa –familia, entorno físico, etcétera–, podemos agregar que las fronteras del sistema significativo del individuo no se limitan a la familia nuclear o extensa, sino que incluyen a todo el conjunto de vínculos interpersonales del sujeto: familia, amigos, relaciones de trabajo, de estudio, de inserción comunitaria y de prácticas sociales (Sluzki, 1996: 37).

Como podremos constatar en la experiencia que narraremos más adelante, en la vida de nuestros chicos se expresan las contradicciones de la sociedad, la pobreza y la desigualdad, así como la crisis de instituciones como la familia y la escuela. Es así que lo que estas instituciones nombran como un “problema de conducta”, “apatía” o “violencia” juvenil nos remite al conjunto de condiciones en las cuales se desarrollan las vidas de los protagonistas de este programa, que en sentido estricto no son solamente una cuestión personal, sino que nos llevan a comprender los sistemas de relaciones, como lo plantea el enfoque de la terapia de red:

[...] creciente colapso de las fuentes normales de respaldo y comprensión en la sociedad, esencialmente la familia. No se trata de un fracaso del individuo; (sino del) sistema social donde se inserta su familia, escuela o situación, sus creencias religiosas o sus amistades, (que) no ha logrado sostenerlo en cuanto participante real... el problema no es interno del individuo, sino que reside en los sistemas interpersonales que lo vinculan a otros (Speck, 1995: 31).

Nuestra propuesta se ubica entonces en una perspectiva sistémica, en donde busquemos construir puentes y modificar las relaciones entre las y los adolescentes, sus familias, grupos de pares, escuelas y comunidades, como nos lo muestra el siguiente gráfico:



3.2 Los actores

Desde el inicio de esta experiencia, en 2010, nos preguntábamos sobre el perfil de aquellos estudiantes que no se preinscriben o aunque lo hagan no entran o abandonan pronto la secundaria. Uno de nuestros objetivos era investigar sobre sus características y los motivos para no continuar estudiando. Lo que fuimos descubriendo es que el mismo hecho o dato de la no preinscripción puede tener significados muy distintos: mientras para algunos sólo fue que se les pasó la fecha, otros piensan no entrar a la secundaria por motivos económicos, porque no se sienten capaces o piensan que "no la van a hacer", por las barreras que existen para las personas con discapacidad o incluso por motivos religiosos.

En el siguiente apartado haremos una descripción de quiénes son los adolescentes que participan en este programa, así como sus familias, con el fin de dar cuenta de sus características y del trabajo que con ellos realizamos. Si bien los grupos no son excluyentes y algunos pueden entrar en más de una categoría, a lo largo de los cuatro años que lleva el programa se han mantenido prácticamente los mismos perfiles:

a. Adolescentes en orfandad o abandono

Hemos encontrado una gran cantidad de adolescentes en situaciones límite ante la falta de una figura adulta que asuma su crianza y desarrollo: alguien que vele por su alimentación e higiene, una figura que le ofrezca afecto, lo escuche y brinde atención, que garantice su educación y los apoye en los diversos momentos por los que van pasando.

EDUCADORA: Javier llega con nosotros no desde el campamento, sino en el seguimiento. Nos lo envía la secundaria. Empiezo a conocer a la familia: él vive con su tía, la hermana de su mamá, y su abuelita; ellas se encargan de él. La familia siempre mencionaba que la mamá no se hacía cargo de sus hijos; entonces, por eso, siempre me dirigía hacia ellos. En ciertas temporadas del año Javier se iba a vivir con su papá. Su papá tiene otra familia. Javier nunca se ha llevado bien con su mamá y con el papá tampoco, porque dice que no lo quieren, porque si lo quisieran estuvieran juntos. Es un proceso que hemos estado llevando con él para que entienda que no es así.

La custodia y el cuidado de estos adolescentes son asumidos de una manera parcial por algún familiar o vecino. Sin embargo, en la mayoría de los casos estos tutores no son aptos para garantizar el desarrollo pleno debido a la edad (en el caso de los abuelos), por la condición sociocultural y porque llevan la carga de una familia y les dan prioridad a sus hijos para invertir en educación. Incluso hay casos más extremos en que adolescentes viven solos en lugares abandonados.

EDUCADOR: tengo dos adolescentes que viven con vecinos porque se les murió la mamá y el papá los abandonó desde chiquitos. Han estado de casa en casa viviendo con tíos y en toda esta situación han sufrido abusos por parte de tíos. Al final les conseguimos una casa, con unos vecinos, que son quienes se hacen cargo de ellos. Hay otros chicos que viven con su padrastro porque su mamá falleció.

EDUCADOR: tengo dos chicos que trabajan y en la tarde van a la escuela y por eso ya no han podido asistir mucho. Ellos viven debajo del cerro, en una casa de cartón. Otros se salieron de la escuela porque no tenían para pagarla y necesitaban trabajar; sus papás vendían Bon-ice y es el único sustento que tienen. Hay otros que viven con su abuelita, con su tía y uno vive en una casa de cartón junto a un barranco, entonces es bien complicada su vida.

El abandono de uno o ambos padres de familia y la orfandad por la violencia de los últimos años o por enfermedad son los patrones que más aparecen en este tipo de casos. Tenemos también una gran cantidad de adolescentes que viven con las abuelas o algún otro familiar. Aunque cada uno de éstos tiene especificidades e implicaciones muy diversas en la vida de los adolescentes.

EDUCADOR: tenemos el caso de una niña que todo el tiempo la tenía castigada el papá y al único que mencionaba era a él. En una ocasión que estábamos haciendo una manualidad se dio el diálogo con ella y nos empezó a contar del odio que le tenía a la mamá por haberla abandonado, haberla dejado con el papá. Entonces su salida es pelearse en la escuela, no llevar tareas, salirse a la calle...

ABUELA: ellas casi todo el tiempo se criaron conmigo. A veces cuando la mamá se juntaba con un hombre, se las llevaba y era cuando ellas se iban para atrás, porque yo les daba una educación y ella les daba otra.

PADRE: a mi esposa me la asesinaron en el 2010, cuando empezó todo esto aquí, en Juárez, que estaba bien violento. Y pues mis hijos, desde que están yendo ahí, a transición, han mejorado mucho en lo que es la secundaria, porque ya andaban muy mal.

EDUCADORA: la gran mayoría vive con su mamá o con su papá. Nos han tocado que las familias sólo están constituidas por mamá o papá, porque el otro integrante fue asesinado por cuestiones de violencia. Son muy pocos los que sí viven con su mamá y su papá.

EDUCADORA: Javier es un chico que vive con su mamá y con sus tres hermanos. La mamá trabaja en una cantina. Él nunca nos ha manifestado odio hacia su mamá pero, sí hay como cierto coraje. Hace tiempo mataron a su papá por cuestiones del narco y todo eso. Es algo que a partir de ahí nosotros hemos notado que otra vez ha ido hacia abajo en calificaciones, en una actitud agresiva hacia sus compañeros.

EDUCADORA: es que estamos padeciendo todo, toda la violencia desde el 2010: niños sin papás, las familias cada vez son más jóvenes (la mamá y el papá de 25 o 26 años), siempre los hijos solos porque trabajan los dos o si no, uno durmiendo y el otro trabajando. Entonces los hijos están desarrollándose solos y están viviendo como si fueran adultos.

b. Adolescentes identificados con pandillas

Otra de las condiciones de riesgo que encontramos en los adolescentes es que sus vidas han transcurrido entre el abandono, la violencia y la exclusión, y encuentran en "el barrio" (la pandilla) el espacio de identidad que les permite sobrevivir en condiciones límite. Son adolescentes que pasan la mayor parte del día en la calle y que encuentran en el barrio la compañía y el reconocimiento que se les ha sido negado en otros espacios como la comunidad, su familia y la misma escuela.

EDUCADOR: un maestro nos dijo que para qué buscábamos a ese chavo, que ese chavo de seguro iba a terminar de sicario.

Algunos cargan con la historia y las viejas rencillas del barrio al que pertenecen y con la de algunos de sus familiares (como primos, hermanos e incluso de sus padres).

Con el cuete en mi mano, 357 en la esquina mataron a mi hermano, ahora voy a ser el más temido de mi barrio (fragmento de canción elaborada por un adolescente en campamento de verano).

EDUCADOR: había una secundaria muy cerca de su casa y pidieron que buscáramos un lugar en otra escuela secundaria aunque estuviera más lejos. Cuando les pregunté por qué, me dijeron que porque ahí se inscribían los de otro barrio con el que estaban *entrados* a muerte.

A pesar de ser muy listos (saben resolver problemas concretos, conocen muy bien el territorio y además saben realizar labores para satisfacer algunas necesidades como el alimento), frecuentemente en las escuelas son catalogados como burros, holgazanes y mal portados, haciendo muy difícil su permanencia en una escuela en la que no caben. En las comunidades y en su familia ocurre algo similar, siendo estigmatizados por los diversos actores que conforman su entorno. Como respuesta generalmente transgreden la autoridad y el adulto centrismo, a través de prácticas y símbolos, conformando su propio mundo de vida.

EDUCADOR: los chavos ya *tiraban* su barrio. Una vez hicimos camisas durante el campamento y en vez de poner su nombre, pusieron su apodo y su barrio.

EDUCADOR: rayaban los camiones y preguntaban a los otros niños dónde vivían y en qué barrio. Y aunque los demás adolescentes decían no pertenecer a una pandilla, si vivían en alguna zona donde estaba ubicado un barrio que ellos consideraban *entrado*, los agredían verbal o físicamente.

c. Adolescentes que asumen roles de madres o padres

Las expectativas y apuestas de las familias hacia los adolescentes carecen de una perspectiva de futuro. La presión de las familias se centra en la solución de los problemas que la inmediatez exige. Una concepción de los adolescentes como fuerza de trabajo que se configura según el género, el nivel de pobreza y en muchas ocasiones el nivel de integrantes que conforman la familia. En el caso de las mujeres adolescentes la mayoría son confinadas al espacio doméstico, con responsabilidades inadecuadas para su edad y su etapa de desarrollo, tareas tales como la limpieza del hogar, la custodia de sus hermanos menores y en ocasiones la atención de sus hermanos mayores (preparándoles alimentos y/o lavándoles la ropa):

EDUCADOR: los papás tienen que trabajar y las adolescentes quedan como las encargadas de la familia; por eso muchas de mis chicas ya no pudieron seguir, porque cuando ellas no están en la escuela se tienen que quedar a cuidar hasta a su papá, su mamá o incluso a sus hermanos. Ellas deben hacer de comer, limpiar, representar el papel de ama de casa; y también hasta los hombres me ha tocado que tienen que hacerse cargo del cuidado de sus hermanos pequeños y darles de comer. Me ha pasado que me piden llevar a sus hermanos de ocho o siete años y más pequeños, ya que no pueden dejarlos solos en la casa y los llevan al seguimiento. Son un recurso familiar muy importante y ya muy difícilmente los sueltan para que vayan a aprender cosas nuevas.

EDUCADORA: también me ha tocado ver que los muchachos tienen que estar cuidando y traen a sus hermanitos atrás de ellos; incluso hasta ellos juegan roles de papá y

cuidan a la hermana de que no ande de volada con fulanito. Algunos buscan cómo vender drogas o ir a buscar fierro, lo que se pueda vender con tal de obtener algo de dinero.

También es frecuente que las chicas busquen huir de estas responsabilidades que les son asignadas yéndose con otro adolescente, lo que las lleva a iniciar un nuevo ciclo de vida en las mismas condiciones que sus madres: de embarazos adolescentes, pobreza y violencia.

EDUCADORA: [...] una chica que se hace cargo de sus hermanos y luego, además, no era la típica chica responsable que se hiciera cargo de ellos, sino que también ella a veces los dejaba y se salían. Conoce a un joven, un muchacho de ahí del barrio, de ahí de ese entorno, y se enamora y se va con él. Ahí está la responsabilidad de quién va a cuidar a los otros dos hermanos si ella ya se fue. También ellos tres, uno de sus hermanos, están participando con nosotros en transición. Ahora a su hermano lo corrieron de la secundaria y se gestionó por parte del programa de transición otro lugar en otra secundaria. Ahí se le está dando el seguimiento. A raíz de que el papá de los tres fue asesinado, eso ha detonado varias cosas en ellos.

Para muchas familias representan un recurso para aportar a la precaria economía familiar, lo que incluye una gran variedad de actividades:

EDUCADORA: tenemos otra chica que tenía mucho sin asistir, pues ella tiene que cuidar a los hijos de sus primas o a los niños que viven alrededor de su casa y le pagan porque cuide diario a cada niño. Tiene 12 años y me ha platicado que cuida un bebito de 3 meses y pues es mucha responsabilidad y ese dinero la mayoría de las veces va hacia su mamá. La mamá nunca ha asistido con nosotros y cuando vamos a buscarla a su casa no está. El otro día nos comentaban que su mamá probablemente tiene Alzheimer.

EDUCADOR: tengo una chica que su papá busca cobre y desde chiquita la traen en la bicicleta buscando, pidiendo, porque su mamá murió. Esta niña tiene una agresividad muy alta; ha tenido que aprender a defenderse, porque es la hija de fulanito de tal barrio. Ella no se deja de nadie y todo esto. El papá la cuida, pero le faltan esos detallitos de la figura materna, por ejemplo ella no sabía lo que pasa en la menstruación y otros roles que el papá no hace.

d. Adolescentes con dificultades escolares y/o alguna discapacidad

Es frecuente encontrar a muchos adolescentes con un profundo rezago escolar. Un gran número de ellos recién egresados de primaria presentaban un déficit de aprendizajes con relación al desarrollo académico establecido para el grado escolar: eran incapaces de leer y/o resolver operaciones aritméticas como sumas o restas y presentaban un examen de admisión a la secundaria el cual estaban condenados a reprobado. Varios adolescentes con este perfil, se encontraban diagnosticados con algún problema de aprendizaje, mismos que pudimos remontar con atención y espacios de recuperación.

EDUCADORA: cuando fuimos a entrevistar a los adolescentes para invitarlos al campamento, nos dimos cuenta de que a pesar de que ya se iban a graduar no sabían leer ni escribir bien, ni siquiera su propio nombre.

EDUCADORA: también presentan mucho rezago educativo en la lectoescritura, es en lo que más hemos tenido incidencia. Los maestros de las primarias, cuando los vamos a buscar, siempre nos hablan de ellos como niños problema, con familias totalmente desinteresadas, pero cuando nosotros empezamos a trabajar con ellos no coincidimos con esos comentarios de los maestros, porque con nosotros trabajan bien. Muchas familias son muy comprometidas.

El estigma hacia estos chicos es tal que muchos de los padres afirmaban no haberlos inscrito a la secundaria porque al ser “unos burros” era un desperdicio de dinero invertir para que ingresaran a ese grado escolar.

EDUCADOR: la señora tenía dos hijas que iban a graduarse de la primaria. Decía que no tenía dinero para meter a las dos a la escuela, pero que iba a inscribir sólo a una de ellas porque la otra era una burra y que no iba a desperdiciar dinero, que no tenía, en ella.

En cuanto a los adolescentes que presentaban alguna discapacidad física, la situación se complica aún más, ya que las escuelas secundarias no cuentan con políticas de integración para esta población. Las escuelas se mostraron inflexibles para adaptar su dinámica escolar a las necesidades de estos alumnos. Cada asignatura tiene su propia aula aunque no posea equipamiento especial y didáctico para impartir su clase. Así, los alumnos con alguna discapacidad física tenían que adaptarse a esta dinámica o buscar otra opción, que no existe.

EDUCADOR: en una de las secundarias en las que trabajamos, veía cómo un chico batallaba para arrastrar a su compañero en silla de ruedas hasta el segundo piso para ir a clase. No había rampas e incluso algunos maestros y prefectos se hacían los despistados para no ayudarlo.

MADRE: fui a buscar un lugar para mi hija, que tiene problemas motrices. Ella sí camina, pero requiere apoyo y camina más lento. Era imposible: tenía que cambiar de salón cada hora, porque la escuela tiene ese sistema, o sea que tendría que subir y bajar escaleras varias veces al día y atravesar patios. Hablé con el director y me dijo: “pues deje la ficha señora, no podemos excluir a nadie”, pero al preguntarle si podrían apoyarla para ir de un salón a otro o darle más tiempo me respondió que ella tendría que estar en el salón a la hora indicada y que los maestros desafortunadamente no habían sido formados en esas cuestiones, por lo que no creía que fueran flexibles. Al último, al ver la cara que ponía con lo que él decía me dijo: “sí, comprendo, si hasta tenemos varias denuncias, pero ¿qué quiere que yo haga señora?, ése es el sistema que se maneja en la escuela”. Después visité otras secundarias: todas tienen el mismo sistema de cambiar de salón y son de dos pisos, o sea que era imposible que ella estuviera en una secundaria.

e. Adolescentes de grupos religiosos

Otro de los motivos que hemos encontrado por el cual las y los adolescentes no continúan sus estudios en secundaria es por motivos religiosos, ya sea porque las familias consideran más importante que se dediquen de lleno a su religión o porque desde una concepción religiosa buscan “protegerlos” del ambiente o la influencia negativa que visualizan representará la entrada a la secundaria.

EDUCADORA: Juan estaba en la escuela Flores Magón y era un genio en las matemáticas, o sea, a él le podían preguntar cualquier operación y la respondía en cuestión de segundos sin necesidad de una calculadora o de un cuaderno. Él no pudo ingresar a la secundaria porque su familia era Testigo de Jehová y le pedía que se fuera a misionar. Probablemente cuando cumpliera 15 años lo iban a meter a la educación abierta, pero no era nada seguro. Los papás ni siquiera nos dieron entrada para platicarles sobre el proyecto. No pudimos trabajar ni con él ni con la familia y nos lo hemos topado precisamente en las calles, tocando puertas, hablado de La Biblia, pero no va a la escuela.

EDUCADORA: pues ahorita tengo en el “Va de nuez”, un grupo que está estudiando con nosotros la secundaria acreditado ante el ICHEA, en donde varios son Testigos de Jehová. Ellos los conocimos en la transición, cuando fuimos a buscar a los estudiantes no preinscritos en la zona de la Madero. Nos entrevistamos con las mamás y por más que intentamos no logramos convencerlas de que los dejaran ir a la secundaria, decían que se les iban a contaminar y a echar a perder. Como a los de CASA nos agarraron confianza, lo único que logramos es que accedieran a que vinieran con nosotros a un programa que tenemos y pues los chicos van avanzando muy bien y están muy contentos.

f. Las familias

Para las familias del programa, acompañar adolescentes en su trayectoria de vida es una tarea compleja que requiere de soportes para lograr construir opciones para el presente y abonar así a la construcción de un proyecto de vida. Esta tarea se dificulta por las condiciones desfavorables frente a esta gran responsabilidad. Las carencias son de todo tipo: económicas, pero también de otros “capitales” igualmente importantes, como el cultural y las redes de apoyo.

Es necesaria cierta estabilidad familiar, que en contextos de pobreza extrema son negados a las familias por diversos factores: jornadas laborales extenuantes y bajos salarios; la pobreza en todas sus dimensiones; el derecho a una vivienda digna negado, sea porque se vive en un cuarto de cartón, en una casita pagando la mitad de su sueldo para abonar a la hipoteca de una casa durante 30 años o porque al perder el trabajo también perdieron la casa. La incertidumbre que se vive ante la inestabilidad laboral y social es otro factor importante.

EDUCADORA: las cuestiones del trabajo sólo nos han dado pie a que conozcamos ya sea al mamá o al papá, porque trabajan lo que llaman *turnos especiales* en la maquila. Entonces las veces que nos ha tocado están dormidos o están trabajando.

EDUCADORA: también son familias donde todo mundo entra a las casas de ellos: que si la abuelita, que la tía y que de repente se vino a vivir mi mamá para acá y que ahora nos movimos con la abuela, salvo dos o tres casos que conocemos.

EDUCADOR: hay mamás que han venido a pedirme trabajo aquí a CASA por lo mismo que viven solas y que no tiene que comer y me piden el trabajo en lo que sea, dicen.

La violencia que ha trastocado las vidas y la dinámica de vida de las familias, siendo común el asesinato de algún miembro (sea el padre, la madre o algún hijo), la violencia de género, el autoritarismo de las figuras masculinas y los conflictos entre los padres.

EDUCADORA: [...] hace tiempo llegó muy golpeado a nuestro centro y me mencionaba que ya no lo iban a dejar asistir a la transición. Yo pensé que a lo mejor había sido un problema de aquí y no, investigando supe que fue su papá, que lo había golpeado, lo había pateado porque un día antes no había ido a la escuela pues no tenía dinero para la ruta. Fue error de los dos: Javier no le pidió el dinero y el señor no se lo dejó. El asesor del grupo fue a la casa para investigar qué había pasado y el señor ahí se dio cuenta que no había ido a la escuela y fue cuando empezó a golpearlo y en ese momento empezó a intervenir la mamá, que ahora quiere recuperarlo a él y a sus hermanos, llevárselos a vivir con ella, pero pues es una relación que está muy quebrada. Javier se expresa muy feo de su mamá, y la abuelita y la tía tampoco ayudan mucho porque también le meten ideas de cómo es la mamá.

EDUCADORA: hay casos de violencia intrafamiliar, de golpes entre los padres, de niñas que ahorita se están drogando porque desde pequeñas vieron en casa que sus papás consumían. Entonces la violencia para ellas se ha normalizado.

MADRE: yo siento que a mis hijos sí los perjudica mucho la manera de ser de mi marido: es muy mal hablado y les habla muy feo. Yo soy una persona que no me gusta eso y exploto con él. No los golpeo, yo ya trato de no golpearlos, yo hablo mucho, mucho, pero mi marido no, mi marido se basa en que... con unas palabras ¡horribles!, lo peor que puedan escuchar, según él porque son puros hombres. Le digo: "¡no friegues, son tus hijos, cómo va a ser que los trates así!". Y yo prefiero que los golpee, mejor agarre el cinto y les dé en las nalgas en lugar de que les hable tan feo, porque hasta de bastardos los trata. Y luego a veces se pone y les dice: "busquen a su padre porque yo no soy", "animales", o sea, todas esas palabras feas. Y le digo: "no jodas, tienen tu misma cara". A veces el que está en el programa de transición me dice: "ya córralo, para qué lo quiere". Y a veces sí me dan ganas.

Con todo eso es difícil apostar a una perspectiva de futuro para ellos y sus hijos, cuando las condiciones en que se desarrollan y se relacionan sólo les permiten vivir el día a día.

En general, la estrategia del programa se dirige a fortalecer los vínculos de las y los adolescentes con sus familias, abriendo espacios para que éstas puedan elaborar sus conflictos y situaciones no resueltas, desarrollando habilidades para mejorar la comunicación con los hijos o nietos. Sin embargo, en algunos casos, la estrategia se

enfoca en producir rupturas, a empoderar a las y los adolescentes para confrontarse, establecer límites a sus padres, abuelas, padrastros u otras figuras adultas.

EDUCADOR: tuvimos el caso de una chica que estaba siendo abusada sexualmente. Ella vivía con su abuelita, porque su mamá era alcohólica y el novio o pareja de la abuela era quien abusaba desde hace tiempo de la chica. La abuela no le creía y decía que era una mentirosa. Reflexionamos el caso y denunciemos el caso ante el DIF. Ellos fueron, pero dijeron que no se pudo comprobar nada. Entonces buscamos que la chava se defendiera, gritara, tuviera un celular y nos llamara cuando el tipo apareciera. Al menos con la denuncia y la estrategia de la chava se paró el abuso.

¿Qué hacer cuando la familia es la que pone en riesgo la integridad física y emocional de las y los adolescentes, cuando el padre o padrastro es el que les suministra la droga para el consumo o les induce a venderla, cuando hay experiencias de abuso sexual, cuando una madre deposita en su hijo adolescente la responsabilidad de “vengar” a su hermano asesinado y lo incita constantemente a que mate a quienes lo asesinaron? Todas estas situaciones han sido parte de las historias de nuestros adolescentes. En algunos casos hemos logrado experiencias disruptivas en el trabajo con los adolescentes y sus familias: padres que dejaron de consumir o vender, familias que fueron encontrando formas de relación no-violentas. Sin embargo, en otros casos, en donde la posibilidad de producir cambios en las familias no es posible o al menos no en el corto plazo, el bienestar y la seguridad de las y los adolescentes está por encima de la “unidad familiar”.

g. Las escuelas

El programa se vincula en su operación con escuelas primarias durante la primera fase y con secundarias a partir de la segunda. La relación con las escuelas ha sido una de las dimensiones más problemáticas del programa y en la cual tenemos aún muchos retos, especialmente con las secundarias. En el caso de las primarias han sido más receptivas, además de facilitarse el que los maestros conozcan a sus alumnos; además, al estar más cercanos al contexto, en ocasiones hasta conocen dónde viven los alumnos o tienen algún referente de sus familias.

En las secundarias el ambiente es más impersonal, ya que un mismo maestro puede dar clases hasta a ocho o 10 grupos de 50 alumnos. Las escuelas buscan por diversos medios garantizar el control de los estudiantes mediante la aplicación de reglamentos y dispositivos escolares, así como con la vigilancia de prefectos, quienes en múltiples ocasiones se confrontan con las y los adolescentes, quienes por la etapa de la vida en que se encuentran buscan un mayor grado de independencia, intentando escapar al control de los adultos, para lo cual desarrollan sus propias estrategias. Todo ello hace de las escuelas un campo de conflictos y disputas entre adolescentes, padres, maestros, prefectos y directivos.

MADRE: [...] yo pienso que los maestros son muy cerrados, muy cerrados, en su forma de pensar. De hecho el maestro me decía: yo como maestro no le puedo dar este consejo, pero como padres sí: péguele.

Existen grandes dificultades en la comunicación y el trato entre los adolescentes, las familias y las escuelas, que se expresan en constantes quejas en relación a los maestros.

MADRE: yo pienso lo mismo: falta comunicación de los maestros, buena comunicación con sus alumnos, porque hay mucho ausentismo ahí, en esta secundaria. A mí me ha tocado, nosotros vivimos acá, para el lado de acá de este lote baldío, grupitos de niños de aquí de la secundaria que no entran a clase porque los regresan, no sé por qué pero hasta de ocho, nueve niños allá en lo solo, en horario de clase. ¿Por qué? No sé, no sé a qué se deba esto, si están regresando a sus alumnos o simplemente éstos no entran. [...] y sí, se me hace que falta más comunicación entre maestros y alumnos, o no sé, que los motiven en algo, que hagan confianza los alumnos con sus maestros.

MADRE: [...] los maestros no ponen atención. El maestro de matemáticas un día le puso un reporte a mi hija y yo fui, hasta hice una carta donde me comprometí a que ella cumpliera más. Pero ella me dice: "es que el maestro no pone atención, siempre anda con el celular, está hablando o mandando mensajes".

EDUCADOR: [...] la mayoría de las veces los maestros nada más se interesan por las calificaciones y por lo numérico y no toman en cuenta la situación de cada uno de los chicos.

EDUCADOR: cuando existen muchas diferencias interpersonales entre el maestro y los alumnos, los alumnos se desmotivan. Si ya les cayó gordo al maestro, si ya tuvieron muchos problemas o si el maestro ya los etiquetó de desastrosos, los que no aprenden, los peleoneros, los burros, los mismos chavos dicen: "na' ya pa'qué"; es como si con ese profesor en particular no funcionaran, piensan que ya no la van a hacer en ninguna etapa de la escuela y dicen: "ya me voy a ir a la abierta, porque no le caigo bien al profe Panchito, ya me voy para la abierta".

EDUCADORA: no es que no traiga la tarea, pero le revisas el cuaderno y ves que sí ha cumplido con todo, pero que el profe no lo revisa. Entonces, que ellos se tomen la molestia de hacer el trabajo, que vayan al salón y por cierto comportamiento o etiqueta que les ponen los profes ya, para ellos ya está resuelto el asunto: "él es vago", "no quiere trabajar", "el flojo ahí que se quede". Hay un bajo interés en los profesores porque sus alumnos trabajen o avancen.

EDUCADOR: hay una chica que tuvo problemas de *bullying*; sufre mucha violencia en la escuela y la madre de familia se acerca con la trabajadora social, entonces ella le dice: "ahorita no tengo tiempo para atenderla, pero mándeme un correo señora". En la zona en la que estamos ni siquiera hay internet. ¿Mándeme un correo? Se me hace así como que "sí, ya váyase". La madre de familia preocupada se acerca, deja sus quehaceres por ir a atender la situación y se topa como con piedra.

Las dificultades empiezan desde que quisimos inscribir a los adolescentes, ya que para algunas escuelas se trata de "alumnos problema" o se actúa con base en prejuicios o estereotipos.

EDUCADORA: cuando fui a gestionar algunos lugares a una de las escuelas secundarias, la respuesta de la directora fue: “¡Es que usted me quiere traer problemas!, si me va a traer gente con promedio mayor a 9, entonces es bienvenida”.

PADRE: a los maestros les vale, porque a mí me decía el maestro de matemáticas que el grupo que estaba en transición era de lo peor que había. Es decir, los tachan, los etiquetan. Sí, es lo que yo le digo a Cristi: no se puede juzgar el campamento porque somos cuatro partes, los jóvenes, nosotros como padres, los maestros y ustedes que nos están apoyando. No podemos decir: ¡ah!, es que en el campamento no han hecho nada.

Con frecuencia las escuelas no toman en cuenta la situación económica de las familias, lo que provoca situaciones que terminan en la deserción.

MADRE: los muchachos están cumpliendo con asistir, a veces no se tiene para los zapatos, no se tiene inmediatamente para las cosas, o sea, y yo decía: “es que mire, es que se me rompieron” y ellos contestaban: “no, no, no” y los regresan, y los muchachitos se regresan, pero tristes, o sea, ellos se regresan tristes.

EDUCADORA: otro obstáculo es la poca flexibilidad de los maestros porque ellos piden material sin pensar que a lo mejor en la casa no va a haber dinero. Entonces si los adolescentes no llevan exactamente lo que ellos les piden y llevan algo similar, eso también amerita que los manden con la trabajadora social, que les pongan un citatorio o un reporte. A mí me intriga mucho que un maestro les pide un cuaderno de 200 hojas, forrado como él dice y tiene que estar cocido, si no, ni siquiera pueden entrar a su clase. Es la materia de Español y hasta ahora no he visto que lo usen.

El tema del uniforme y el cabello se convierten en temas centrales de la disputa entre los adolescentes y las escuelas.

EDUCADOR: ¿De qué se trata?, se pregunta uno. Cuando yo estaba en la escuela, nos negaban la entrada si andábamos pelones y con el pantalón holgado. Ahora, me sorprende ver que devuelven a los chavos porque traen el cabello largo y el pantalón muy ajustado.

Los dispositivos y reglamentos no siempre logran lo que buscan y a veces producen los efectos contrarios, sin embargo pareciera que ello no es registrado por las instituciones, quienes suelen mantener las mismas políticas.

PADRE: en la secundaria los muchachos tienen su uniforme, ¿verdad? Pero los chavalos, lo hacen de adrede de que: “ah, pues me van a regresar, ahora no me llevo el uniforme con zapatos, para que me regresen”, “ah, ahora me toca el deportivo, ¿no? Ahora me llevo el deportivo con los zapatos, para que me regresen”.

EDUCADORA: íbamos a buscar a los chavos a la secundaria, porque dejaban de ir a nuestras actividades y nos encontrábamos con que la escuela los había suspendido tres meses por contestón o por faltista.

EDUCADOR: hemos tenido casos en que la escuela por jugar con otro compañero de manera pesada les quitan la mochila a los muchachos, los sacan de la escuela, los expulsan.

En general, la lógica escolar parte de una concepción de adolescentes y familias muy distantes a las reales, es decir, que dialoga poco con los sujetos y los contextos.

EDUCADORA: cuando convives con ellos te das cuenta que no necesariamente son esas las familias para las que se piensan algunas acciones desde la escuela y no saben cómo son éstas, pues no han tenido un contacto con ellas.

EDUCADORA: a veces la estrategia de la escuela está muy mal dirigida y muy extrema, no está situada; exigen a veces más de lo que los chavos pueden, a pesar de que ven su situación y CASA les hace ver la situación en la que se encuentra. Ellos tienen un cuadrito y si el chavo no cabe en ese cuadrito, entonces va para afuera y no se dan cuenta que es un riesgo.

En ocasiones se colocan por encima de las familias, tratándolas como a quien hay que regañar, incluso sin motivo.

EDUCADORA: a mí lo que me llama mucho la atención es que en una escuela a inicio del ciclo escolar todavía ni siquiera empiezan a trabajar con los adolescentes y ya la trabajadora social, la subdirectora y quien se una ahí, se ponen demasiado estrictos y ya están..., bueno, de hecho regañan a los papá antes de iniciar el ciclo. Eso marca mucho la relación.

Esta relación con las escuelas, en las que las familias suelen colocarse a la defensiva, se da también al inicio con nosotros, por lo que cuesta romper con ella.

EDUCADORA: sí no reciben quejas no están acostumbrados. Están predispuestos que cuando los invitas es para darle quejas de sus hijos. Muestran resistencia cuando los invitas a otras actividades, porque piensan "¿qué hizo mi hijo?".

Aunque también hay diferencias entre las escuelas.

EDUCADORA: en la Federal "x" creo que los chavos, por lo que nos cuentan, tienen la concepción de que ahí es como tierra de nadie, ¿no? "No, es que este profe está bien menso y ahí podemos hacer lo que queramos", "es que en esta clase lo hacemos tonto y ni se fija" y luego todos los días a la hora de la salida se pelean y ningún maestro interviene. Eso es lo se refieren en esa escuela, en esos aspectos.

EDUCADORA: en la federal "y" sí son más rígidos, ahí sí la ven ya como una cárcel. Son muy exagerados. Más nunca he escuchado algo que digan, "esta escuela está chida o esta escuela no".

EDUCADORA: parte de que no quieran a la trabajadora social es que ella realmente quiere su trabajo, le interesan los muchachos, pero no tiene las mejores maneras de hacerlo. Ella se mete hasta a los facebook de los chavos para investigar qué es lo que están

planeando hacer. Hace dos semanas, una chica corrió el rumor por facebook de que al día siguiente no había clase, entonces todo ese grupito no fue a la escuela y Lupita se dio cuenta, entonces pues ya está tomando medidas. La pregunta sería por qué suspender a la trabajadora social en lugar de seguir tomando en cuenta la forma como realiza su trabajo y que ha ayudado a que el grupo avance.

EDUCADORA: en la federal “x” son varios prefectos, pero uno de ellos es así, como el bueno onda, es el típico *pasalón* que se lleva con todas y con todos y que todos quieren por eso mismo, porque les pasa muchas cosas y porque cotorrea con los muchachos y todo eso. Pero también hay otra prefecta que es la contraparte. O sea, ponte de acuerdo porque los chavos son bien listos y ella sí es de las que uñas, uniforme, corte de cabello, tenis... y los dos ahí en la puerta, imagínate cómo se *disparan* ahí los chavos, las actitudes.

h. Las comunidades

Las comunidades pueden proporcionar un conjunto de apoyos y vínculos muy importantes para la trayectoria de las y los adolescentes, ya que cuentan con una gran cantidad de recursos que, ante las carencias de las familias, pueden ser activados para proporcionar seguridad, figuras adultas alternativas de acompañamiento y afecto.

Las comunidades son un recurso muy valioso para los adolescentes en tanto se trabaja con ellas: pueden contener situaciones de violencia y generar mecanismos de regulación social, poniendo límites y reduciendo daños tanto hacia los adolescentes, como hacia las familias. Pero también las comunidades y las redes sociales que en ellas se construyen pueden producir sufrimiento (cuando excluyen a algunos de sus miembros y reproducen los estigmas hacia ciertas familias y especialmente hacia su población joven).

i. Las y los educadores de CASA

Por último, otro de los actores de esta experiencia son las y los educadores de CASA, que son quienes acompañan este proceso de trabajo, buscando construir puentes entre adolescentes, escuelas, familias y comunidades.

Se trata de jóvenes o adultos jóvenes que han establecido una relación de cercanía con los participantes, conociéndolos, ganándose su confianza y acompañando a cada uno. Se trata de una tarea ardua, apasionada y retadora, que exige formación, paciencia y flexibilidad.

EDUCADORA: durante la fase del campamento hemos aprendido que tenemos que ser muy flexibles porque a la hora de planear nosotros ponemos las actividades que creemos que van a estar bien, o en este caso que hasta a nosotros nos gustan, y cuando se las presentamos a los adolescentes no funcionan o no tiene el impacto que nosotros pensábamos. Entonces hay que estar siempre alertas a lo que hay que cambiar, no seguir repitiendo esos patrones de “yo dije que eso se iba a ser y así tiene que ser”. Entonces también es parte del campamento.

La relación con los adolescentes no se limita a espacios definidos, a horarios concretos, a contenidos pre-establecidos. De hecho, el papel de los educadores adquiere más relevancia en la cotidianidad, en los espacios abiertos, en los acontecimientos clave que suceden en su vida, en su barrio, en la relación con sus pares y con su familia. Cada momento, cada logro, cada conflicto y cada crisis es una posibilidad educativa para generar nuevos aprendizajes y crecimiento.

Un papel importante de los educadores es acercar a las familias a sus hijos, escuchando, mediando, sugiriendo.

EDUCADORA: la relación es muy buena, siento que es muy buena. No recuerdo haber tenido una queja de alguna mamá hacia nosotras, hacia el trabajo de CASA; al contrario, se acercan muchos para apoyar. Muchas mamás nos dicen: “es que nos contaron que aquí con ustedes hacen esto y pues me interesaría que mi hijo participara”. Muchas de las personas se han acercado de esa manera, por los buenos comentarios que tienen hacia nosotros.

EDUCADORA: la buena relación con la familia se crea desde las juntas que se realizan en los campamentos de verano donde ellos, en cuestión de cuatro semanas, ven pequeños cambios en sus hijos (entre actitudes hacia ellos, hacia su familia). Por ejemplo, que todos los días se levantan muy animados. Eso para las familias habla bien de nosotros, que los niños se la levanten tan temprano y que quieran estar ahí todos los días.

EDUCADORA: sí, porque hasta los mismos chavos ya traen más en *carrilla* a las mamás... “Ándale mamá, llévame”, “despiértate” o “ya ves es que dijo Iliana que esto, dijo Paty que aquello”. Las mamás se ven más activas cuando saben que estamos ahí, que está CASA. Entonces, como estoy comprometida con ellos, con CASA... También tiene que ver algo de mí, que salga de mí. Cuando hay un problema: “señora, pues es que usted también ¡platique con él!”, “¡es que señora...!”, o sea, ya existe tanto la confianza que te atreves a hablarle de esa manera. No de mala manera, sino tener la confianza de decirle: “señora es que también usted esto y aquello”. Entonces siento que también eso tiene implicaciones. También los papás, que se resisten a muchas cosas, también cuando sus hijas son mujeres y así. Entonces también ahí ves cambios, de mayor independencia, que CASA ha ayudado, que ellos también observen que ellas pueden crecer en muchas cosas.

La relación de los educadores con las escuelas tampoco ha sido sencilla, sino una tarea ardua y compleja, pero poco a poco se han logrado relaciones basadas en la confianza y la colaboración.

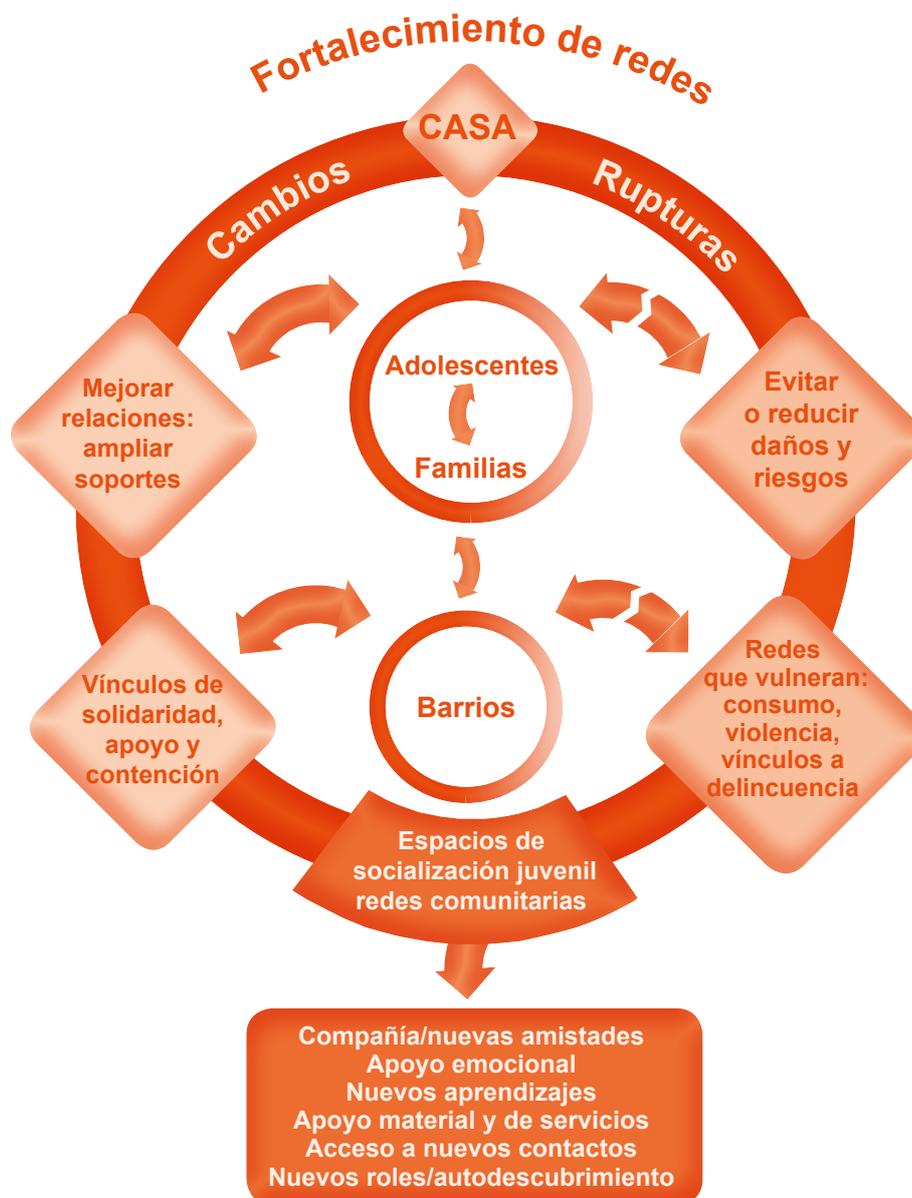
EDUCADORA: como lo mencionaba mi compañera Iliana (que tiene más tiempo), me ha dicho que le ha costado trabajo entrar a algunas escuelas al principio. Entonces, a través de estos años que hemos participado y que miran el avance, hasta parece que nos llegan los casos más difíciles.

EDUCADORA: las escuelas en estos años sí han cambiado mucho la percepción que tienen sobre el trabajo de CASA. Algunos no, no confiaban en nosotras, pero ahora ya hasta tenemos lista de espera para aceptarlos en el programa de transición.

Se trata de un trabajo en equipo, que exige diálogo, confrontación y diversidad de aportes.

EDUCADORA: otra cosa que hemos aprendido bastante bien es el trabajo en equipo, cada una aportamos cosas bien importantes y bien valiosas a este proyecto. Yo creo que entre todos hemos sacado el trabajo adelante, porque hay veces que uno ya no sabe para dónde jalar y llega otro y, bueno, lo intentamos por otro lado.

En resumen, el programa busca generar espacios de socialización que permitan a las y los adolescentes el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades, activando su liderazgo y su capacidad de transformar sus entornos, como se muestra en el siguiente gráfico:



3.3 Las fases del proceso

El programa se divide en cuatro fases:

La identificación en las primarias

Fase 1

Cada ciclo del programa inicia cuando las y los adolescentes cursan el sexto grado de primaria. Definimos un conjunto de escuelas primarias cuyo número ha variado cada año de acuerdo a los recursos disponibles y a la estrategia de intervención zonal que la organización ha ido definiendo.⁷

En cada una de las escuelas buscamos identificar, en un primer momento, a las y los estudiantes que no se preinscribieron a la secundaria después del mes de marzo, de acuerdo a las listas que la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua nos proporciona. Visitamos cada una de las escuelas, dialogamos con directores y maestros de sexto, con las y los estudiantes, convocamos a reuniones de las familias en las escuelas y hacemos visitas a las que no asistan.

Además de quienes no se preinscribieron al siguiente nivel educativo, buscamos detectar a la población adolescente más vulnerable o en riesgo de abandono de la escuela, mediante el diálogo con los maestros de sexto grado, quienes nos proponen tomar a algunos estudiantes. Por último, en algunas primarias ubicadas en las zonas de mayor pobreza y conflictividad social establecemos vínculos con adolescentes mediante actividades lúdico-formativas durante los recreos, actividades extra-clase y reuniones con las familias, a quienes posteriormente invitamos a participar en la siguiente fase. En algunas zonas tenemos el apoyo del equipo de trabajo de CASA en los barrios. Con eso ubicamos y vinculamos a los adolescentes desde los barrios, así como a los grupos de pares, buscando involucrarlos también en las actividades. Esta estrategia nos permite contener situaciones de violencia en las que frecuentemente se ven involucrados, así como fortalecer su interés mediante la participación de sus amigos.

A estos adolescentes se les invita a participar en uno de los campamentos de verano que realizamos en los centros de CASA o en alguna escuela que nos prestan durante el verano. Lo anterior se hace tomando en cuenta la escuela de procedencia y lugar de residencia, para facilitar los traslados. Los profesores del sexto grado de las primarias también se ven beneficiados con la implementación de este proyecto, pues buscamos generar con ellos un diálogo permanente que les permita mirar en profundidad las condiciones de sus alumnos e incrementar su capacidad de construir mejores estrategias educativas hacia ellos.

⁷ Hemos buscado que, en la medida de lo posible, las zonas donde se ubican las primarias puedan ser acompañadas por otros de los programas de la organización, sea porque se encuentran más cercanas a nuestros centros o porque construimos alianzas para el trabajo en ellas.

Una de las situaciones que hemos encontrado es que una parte de los adolescentes que aparecen en las listas como no preinscritos y a quienes buscamos en las primarias, ya no están en sexto, sino que ya desertaron:

EDUCADORA: La transición debería iniciar en quinto, porque la deserción más fuerte está en ese grado. Si no desertan a mediados de quinto grado, desertan los primeros meses de sexto.

Fase 2 Campamentos de verano

Durante el periodo vacacional se realiza un campamento de verano con la población detectada en las escuelas primarias. El objetivo de esta actividad es fomentar el desarrollo de habilidades para la vida, académicas y de regularización escolar, a través de actividades lúdicas, artísticas y recreativas que fortalezcan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Lo más importante del campamento es la convivencia y el intercambio de experiencias con otros pares, con los jóvenes voluntarios y con los miembros del equipo de CASA que participan como facilitadores, lo que crea fuertes vínculos y la motivación, en la mayoría, de ingresar a la secundaria. Esta fase se realiza durante seis semanas del verano, priorizando la participación de aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo.

Las actividades de esta etapa son:

- a. Curso de capacitación de facilitadores: este curso tiene una duración de 25 a treinta horas y en él se proporciona a los coordinadores e integrantes de CASA, así como jóvenes voluntarios (estudiantes universitarios y líderes de los barrios) que participan en los equipos de trabajo que atienden a las y los adolescentes, una formación que les permita comprender la etapa de la adolescencia, el papel de la transición de la primaria a la secundaria, así como contar con herramientas didácticas para el trabajo del campamento. Esta formación será de manera conjunta para los facilitadores de los diversos centros.
- b. Planeación y elaboración de materiales para el campamento (una semana): durante esta semana se trabaja con los equipos responsables en cada uno de los centros para organizar los campamentos: planear actividades, preparar materiales, prever la logística, realizar compras, ambientar los locales, organizar los recorridos del transporte, repartir comisiones, etcétera.
- c. Campamento de verano: es un espacio afectivo y de construcción de vínculos. Los adolescentes asisten cuatro horas diarias, de lunes a viernes por las mañanas. Se organizan recorridos en donde un camión pasa cada día a recogerlos en la escuela primaria de donde egresaron. Durante este tiempo podemos establecer relaciones con ellos, las cuales nos permitan realizar un diagnóstico de sus capacidades, de su historia de vida y de las condiciones que los ponen en situación de riesgo. Es un espacio agradable que promueve nuevas experiencias de aprendiza-

je, que fomenta la convivencia, que utiliza el juego y el afecto como estrategias para motivar a los adolescentes a seguir con sus estudios, a ser promotores de la equidad y de la convivencia. Las actividades incluyen:

- Desarrollo de habilidades para la vida: comunicación, manejo de emociones, resolución no violenta de conflictos.
- Desarrollo de habilidades académicas a través de juegos.
- Tecnologías de la información y la comunicación.
- Arte y cultura: pintura, grafiti, rap, break dance, música, baile moderno.
- Deportes: fútbol, volibol, basquetbol.
- Paseos: visitas a museos y otros lugares importantes de la ciudad, al cine y a la alberca.

También participan las familias, con quienes trabajamos durante el campamento a través de reuniones de diálogo, espacios de formación y convivencias que les permitan fortalecer los vínculos con sus hijos y valorar la posibilidad de que sus hijos continúen sus estudios y apoyarlos en su proceso educativo. En esta fase también incluimos visitas a familias de estudiantes que ubiquemos con conflictos o con mayores dificultades. Incluimos dos testimonios sobre esta etapa:

PADRE DE FAMILIA DE ADOLESCENTE BENEFICIARIA: cuando invitaron a mi hija al campamento yo no sabía muy bien para qué era. Me llegó con un papelito para autorizar que fuera y como era por parte de la escuela, accedí, ya que eso me dio confianza. Cuando llegó del campamento su actitud era distinta. Antes no quería entrar a la secundaria y después ya se motivó para entrar. Me sorprendió.

FACILITADOR VOLUNTARIO: está chida la dinámica en el aspecto de la comida, porque muchas veces los chavos están acostumbrados a que les den todo, a que ellos son los esclavitos de su casa en particular, pero como establecemos esquemas más horizontales, de que cada quien su plato, mínimo lo pone aquí y no falta el que se acomide, el que te ayuda a ponerle el tomate a las tostadas, el que te ayuda a servir los vasos de agua, la lavada de trastes, entonces ya vas generando otros roles de cooperación y de convivencia.

La inserción a la secundaria

Fase 3

En un tercer momento realizamos las gestiones con las secundarias para favorecer la entrada de estos estudiantes. Ya desde el proceso de acompañamiento de los alumnos dentro del sexto grado de primaria se realiza a la par un proceso de gestión con las secundarias para ir valorando los espacios disponibles o los que las escuelas se comprometan a abrir para los alumnos que ingresan a través de la participación en el proyecto, especialmente los que no se encuentran preinscritos. A partir de las experiencias previas de transición ya existe un vínculo entre CASA y las secundarias dentro del área de influencia.

Posterior al campamento, se realiza la inscripción de las y los adolescentes a la secundaria, buscando, junto con las familias, sortear los múltiples obstáculos que se presentan: la falta de dinero, la oposición de algunos padres, la falta de apoyo, la actitud de algunas escuelas cuyos estándares de exigencia no son alcanzadas por estos chicos, etcétera. Nuestro papel en esta etapa es solamente de mediación: entre los adolescentes y sus familias y entre éstas y las escuelas, buscando negociaciones que sean favorables para las y los adolescentes (prórrogas de pago, para llevar el uniforme, gestiones de becas, etcétera).

El objetivo de esta fase es que la mayor cantidad posible queden inscritos en la secundaria. Para aquellos que por sus condiciones no es viable que ingresen, se les canaliza a un programa educativo alternativo en CASA: “Va de nuez: por una nueva oportunidad”, del cual hablaremos más adelante.

Fase 4

El seguimiento en la secundaria

La última etapa consiste en el seguimiento personalizado de cada uno de las y los adolescentes que ingresan a la secundaria. Para ello integramos grupos al interior de las escuelas, realizando actividades en las escuelas y trayéndolos a los centros de CASA a contra-turno (los de la mañana en la tarde y los de la tarde por la mañana) dos veces a la semana con cada uno de ellos, brindando apoyo escolar y generando actividades y proyectos de acuerdo a los intereses y propuestas de los chicos. También participan en actividades deportivas, encuentros y paseos con adolescentes de otras secundarias; se organizan actividades conjuntas entre los diversos grupos como torneos deportivos, exposiciones, encuentros y paseos.

Para estas actividades de seguimiento en los centros incluimos comida y actividades como: grupos musicales, estudio de grabación de rap, talleres de artes plásticas, teatro, elaboración de alimentos, corte de cabello, así como deportes y ecología. También hacemos un seguimiento de cada uno. Los recogemos en la escuela para traerlos al Centro y posteriormente regresarlos a la escuela o hacer un recorrido por la zona para distribuirlos en sus casas.

Para fortalecer el trabajo con los adolescentes es necesario continuar con el trabajo con las familias, a través de visitas a los hogares, donde se conoce a éstas, se crea confianza, se informa del avance académico de su hijo o se busca realizar una estrategia integral para resolver algún problema específico que presente el adolescente. También trabajamos con los padres a través de talleres de formación, uso de nuevas tecnologías y actividades recreativas. Estas reuniones se realizan ya sea en nuestros centros o directamente en las comunidades. Esto nos permite un mejor conocimiento del entorno en que se inserta la vida de los adolescentes, así como de las problemáticas personales, familiares y sociales.

El seguimiento incluye todo el primer año de secundaria, pero concluido éste muchos de los participantes se incorporan a otros programas de CASA, por lo que al-

gunos continúan vinculados en actividades de los centros o en las comunidades durante toda la secundaria o después de concluida ésta.

3.4 “Va de nuez”: una opción alternativa

Éste es un programa educativo alternativo que se desarrolla en los centros de la organización, dirigido a jóvenes de 12 a 17 años, que han abandonado la escuela.

Está dirigido a adolescentes con familias altamente desestructuradas, que por su condición de violencia difícilmente pueden entrar a la disciplina escolar, quienes están más involucrados en pandillas y drogas o ya no pueden continuar en la escuela por extraedad; algunos tienen también dificultades de aprendizaje o viven en orfandad y abandono. El programa busca su inclusión educativa y social, fortaleciendo su identidad, sentido de pertenencia y perspectiva de futuro para que puedan construir un proyecto de vida. Debido a ello fundamentamos y solicitamos al Instituto Chihuahuense para la Educación de los Adultos (ICHEA) nos autorizara la certificación de menores de 15 años. Ello nos permitió abrir este espacio para atender a esta población.

Se trata de un programa semi-escolarizado al cual asisten 20 horas semanales e incluye una comida caliente, que para estos adolescentes se convierte en su única comida y una fuerte motivación. Comprende: 1) módulos para acreditar la secundaria abierta, 2) desarrollo de habilidades para la vida y la resolución no-violenta de conflictos, autoestima, afectividad y educación sexual, 3) talleres artísticos de su interés como: artes plásticas, música, rap y grabación de música y actividades como torneos, escuelas deportivas, clubs digitales, paseos, foros y encuentros, 4) capacitación laboral y 5) acercamiento a las familias para generar soportes al desarrollo de sus hijos.

La metodología también plantea la educación como un proceso de crecimiento humano, no limitada a lo académico, sino de manera integral, en donde las y los jóvenes serán sujetos activos y participativos. No se trata de una educación tradicional, pasiva, centrada en la transmisión de conocimientos, sino que implica una reconstrucción psico-afectiva, una nueva mirada sobre su experiencia de vida, el desarrollo de capacidades artísticas, deportivas, laborales, así como construir nuevas relaciones y fortalecer las redes generando confianza, es decir, construyendo capital social.

La metodología plantea 4 etapas, en donde todas están contenidas en cada una, pero van adquiriendo mayor intensidad en la que define su nombre:

1. Diagnóstico y contención (situación de cada uno, creación de expediente, gestión de documentos faltantes, reducción del consumo de drogas, resolución de conflictos).
2. Estructuración de vida (horarios, actividades, mecanismos de regulación, capacidades relacionales y habilidades para la vida).
3. Desarrollo de capacidades (académicas, artísticas, deportivas y laborales).
4. Reconstrucción de vínculos familiares y comunitarios.

Fases del proceso



Balance

Después de cuatro años de esta experiencia, el balance de ella es altamente positiva. En la primera parte de este apartado presentamos los datos cuantitativos, que han significado la incorporación y permanencia de cientos de adolescentes en la escuela. En la segunda intentamos reflejar algunos de los cambios y experiencias que han marcado la vida de las y los participantes, a partir del privilegio de acompañar sus trayectorias de vida, mediante la cual hemos acumulado una gran riqueza que nos han permitido madurar y transformar nuestra propuesta. Se trata de relatos que, como en todo proceso humano, cuentan una historia común, de solidaridad, esperanza, perdón, y amistad; pero también de fracasos, penas compartidas, errores cometidos, mismos que hemos buscado convertir en los aprendizajes que compartimos a manera de logros, dificultades y estrategias.

4.1 La incorporación a la secundaria y la continuidad educativa

Fruto de los primeros cuatro años de la implementación de este modelo podemos hoy constatar que más de mil adolescentes han continuado sus estudios de secundaria y están en camino de concluir su educación básica, lo que ha significado para ellos y sus familias una experiencia de logro que les abre otras posibilidades para el futuro. La siguiente tabla muestra las y los participantes a lo largo de los diversos ciclos y fases del proceso:

Ciclo	Fases del proceso				Participan en seguimiento***
	Primarias	Campamento	Inserción a:		
			Secundaria	"Va de nuez"***	
2010-2011	*	102	91		84
2011-2012	*	265	230	13	198
2012-2013	550	245	209	22	167
2013-2014	1 128	528	458	32	361
Totales		1 140	988	67	810

* En estos años sólo se invitó a estudiantes no preinscritos, pero no se trabajó con ellos en las primarias.

** Estos números no incluyen otros participantes en este programa que abandonaron la escuela, detectados e incorporados a través del trabajo de *CASA* en los barrios, sino sólo a los canalizados desde el Programa de Transición Primaria-Secundaria.

*** Durante el seguimiento también se apoyó a otros adolescentes con las mismas características que los de este programa, a solicitud de las escuelas, cuyos datos no están incorporados en esta tabla que intenta dar cuenta de los que participaron en el proceso completo.

4.2 Logros y aprendizajes

El siguiente apartado es tan un sólo pretexto para compartir aciertos, frutos y resultados que hemos construido entre las familias, los adolescentes, las escuelas y CASA.

ADOLESCENTE: han sido muchas cosas, me hace aprender muchas cosas que yo no conocía. Me ha abierto muchas puertas y me ha motivado a salir adelante. Yo no era de metas. Yo sí estoy orgulloso y agradecido con CASA, y sigo luchando para seguir cumpliendo metas.

ADOLESCENTE: en CASA ha cambiado mi actitud, la responsabilidad en muchas cosas, en la escuela, con mi familia y en mi vida.

EDUCADORA: hemos logrado comprometer a los directores, a los maestros y a las familias; los chicos están mejor y así pueden acudir a cualquiera, a recibir apoyo y guía, a construir redes de apoyo y no de control y supervisión.

4.3 Cambios en las y los adolescentes

El contacto prolongado nos ha permitido valorar y detectar los cambios en las y los adolescentes después de participar en este programa. Al principio se mostraban renuentes y su forma de relacionarse con los otros era violenta: tenían muchos duelos que resolver, ya que sus vidas fueron trastocadas por la violencia. Además, no tenían compromisos con ellos o hacia los demás y un gran número cargaba con una serie de estigmas que los consideraba “burros”, “vagos”, “flojos”, hecho que se reflejaban en un auto-concepto pobre y negativo.

Hemos podido constatar cambios significativos en la manera de relacionarse con sus pares, con menos violencia; en su auto-concepto; el desarrollo de capacidades para resolver problemas; su iniciativa para participar, la motivación para salir adelante y pensar a futuro; y sobre todo, han logrado darle un nuevo sentido a su experiencia vital y escolar.

ADOLESCENTE: me gusta venir aquí porque convivimos, encontré nuevas amistades, me gusta estar unida con los demás y cuando entré aquí, a CASA, cambió mucho en mi vida, ya no soy amargada. No me gustaba convivir con nadie, era muy seria...

MADRE: he visto un cambio muy grande en ella ahorita que está en transición, porque ella era muy cerrada en su mundo y no le gustaba salir casi con nadie, ni platicar y ahora que está allá sí convive con muchachitos de su edad. Va muy bien. Yo pensé que sí iba a bajar (de calificaciones), de primaria a secundaria, que iba a ser muy pesado para ella, y no, le ha ayudado mucho estar allá, porque lo que no entiende le pregunta a los maestros que le tocan allá en transición y le gusta ir mucho allí porque dice: “mamá, allí aprendo a hacer cosas nuevas, tanto hacer manualidades como hacer mis tareas, allí lo aprendo con los jóvenes”.

EDUCADOR: los cambios pueden verse hasta en la forma de jugar. Antes sólo jugaban juegos violentos como luchitas y guerra de papeles, ahora en el recreo organizan otro tipo de juegos divertidos como el Twister, el mamaleche, la lotería, el jenga, etcétera.

EDUCADORA: en aquél entonces cualquiera los pudo haber juzgado como chicos violentos o delincuentes potenciales, pero ahora se puede ver que su potencial no era como delincuentes, sino como seres humanos integrales, que a pesar de tener un 6 en matemáticas o un citatorio mensual a sus padres por parte de la secundaria, se puede ver cómo han crecido y que sólo les faltaba un espacio donde pudieran convivir, donde fueran escuchados y atendidos.

EDUCADOR: es reconfortante convivir con los adolescentes, porque en medio de las risas tienes recuerdos de cómo ellos eran hace un año o dos: aislados en pequeños grupos, donde el objetivo parecía hacer menos al otro para sentirse mejor consigo mismos, esto tanto en el conflictivo fútbol como en la más simple plática a la hora de comida, había mucha violencia.

EDUCADORA: los chicos que han participado con nosotros muestran mayor compromiso hacia la comunidad.

4.4 Cambios en la relación familias-adolescentes

Nuestros primeros contactos con las familias nos ayudaron a entender con mayor profundidad las problemáticas y sus implicaciones, lo vulnerable de los adolescentes y las condiciones en las que enfrentaban su trayectoria educativa y de vida.

Encontramos diversos tipos de familia, que no tenían nada que ver con el imaginario que las escuelas tienen sobre éstas: padres y madres de muy corta edad, abuelos haciéndose cargo de los nietos, condiciones laborales que no les permitían a los padres educar y convivir con sus hijos, tuteladas parciales de familiares o vecinos de adolescentes huérfanos o abandonados. Padres y madres con una visión adulto céntrica que desconoce la condición de sus hijos y que niegan su propia experiencia de vida. Sin embargo, durante el proceso, hemos intentado construir diferentes espacios y momentos para la convivencia con familias y adolescentes, para el fortalecimiento de vínculos, para repensar las paternidades y maternidades, para expresarse, para elaborar estrategias en redes para resolver problemas y, por qué no, para jugar y divertirse.

EDUCADORA: el trabajo debe ser desde el principio, desde el campamento, tejer esos lazos y no soltarlos. Es importante ir tejiendo redes con ellos.

EDUCADORA: los padres, en dos horas, convivían más que en todo el mes en su casa. En alguna ocasión los padres manifestaron que pensar que comprarles cosas era una forma de darle cariño y que aquí aprendieron cómo jugar con ellos.

EDUCADORA: los niños de "Va de nuez" planearon la primera actividad con los padres de familia, ellos planearon un dibujo de sus padres. A la hora de mostrarlos los alumnos se sorprendieron al ver la capacidad de sus madres para dibujar.

EDUCADORA: madres, padres e hijos se dieron cuenta de los parecidos que son al jugar y hacer actividades con ellos.

EDUCADORA: como los padres no dejaban cocinar a los chicos en sus casas por temor a que se hirieran, en los talleres de cocina de padres e hijos intentamos que los chicos demostraran que eran capaces de hacer alimentos.

Este trabajo ha implicado una serie de reflexiones y acciones pedagógicas para promover aprendizajes, soportes concretos a las familias y gestiones colectivas para favorecer a sus hijos. El proceso ha sido muy enriquecedor para las familias y para nosotros, ya que ha implicado comprometernos con el otro para construir juntos estrategias que fortalezcan a los y las adolescentes en este momento clave de su vida. Lo que empezó con entrevistas y reuniones con los padres de familia, se convirtió en una relación fuera de horarios y de espacios, una dinámica que nos ha llevado literalmente hasta la cocina de las familias y que también las ha llevado a ellas a la dinámica de nuestros centros. Hemos construido nuevos vínculos, nuevas formas de comunicación, nuevas alianzas en beneficio de sus hijos y una relación basada en el compromiso y en la preocupación por el otro.

MADRE: me han apoyado porque mis hijos, desde que están en CASA, ya no han andado tanto en la calle; me ayudan a que cumplan con sus tareas desde que están en la primaria y me han apoyado económicamente para pagar la colegiatura.

EDUCADORA: son poco los papás que participan, pero ha sido reconfortante y enriquecedor, porque son hombres muy duros para expresarse y aquí hasta llorando expresan sus sentimientos y manifiestan que en su casa nunca lo hacen.

EDUCADORA: nuestro acercamiento con las familias es de mucha comunicación. Ya nos sentimos parte de la familia y de ellos. Nos hablan a cada ratito, porque también nosotros les hemos dado pie a eso: a la confianza de lo que se ofrezca, bueno dentro de ciertos límites. En lo que nosotros podamos ayudarle, platicar con su hijo, con su hija. La relación es muy buena. Yo no recuerdo haber tenido una queja de alguna mamá hacia nosotras, hacia el trabajo de CASA, al contrario, se acercan mucho, apoyan; nos dicen: "es que nos contaron que aquí con ustedes hacen esto y pues me interesaría que mi hijo participara". Muchas de las personas se han acercado de esa manera, por los buenos comentarios que hacen de nosotros.

Los cambios de los adolescentes en relación con sus familias también son perceptibles. Los padres de familia manifiestan que a partir de su participación en CASA, los adolescentes se han mostrado muy diferentes en sus hogares. En su forma de relacionarse, apoyan más en las tareas de la casa, se muestran más responsables y respetuosos. Las familias comparten cómo han mejorado sus capacidades de acompañamiento, de escucha, de comprensión y de educar a sus hijos desde que participan en el programa. Cuentan cómo estos espacios los han ayudado a abrirse al diálogo tanto a padres y madres, como a sus hijos.

EDUCADORA: la buena relación con la familia se crea desde las juntas que se realizan en los campamentos de verano, donde ellos en cuatro semanas ven pequeños cambios en sus hijos: actitudes hacia su familia, que se levanten temprano y muy animados, porque quieren estar ahí todos los días. Para las familias eso habla bien de nosotros.

EDUCADORA: sí, el papá de Álvaro es muy comprometido también. Pobrecito, siempre vamos y lo despertamos, porque trabaja de noche. Entonces casi siempre nosotros vamos temprano y están dormidos. Pero son de los que se levantan y “sí, dígame, qué pasó” y lo que se ofrezca.

EDUCADORA: el papá de Irvelli también, pues es un papá que también siempre va y la encamina, de perdida está en el acompañamiento en las mañanas.

ADOLESCENTE: desde que estoy en CASA he mejorado en mi comportamiento, ya no digo groserías, me porto bien en mi casa con mi mamá, hago mis tareas y mejoré mis calificaciones.

4.5 Cambios en las escuelas

La experiencia nos ha llevado a la vinculación con las escuelas primarias y secundarias aledañas a nuestros centros. La intervención se ha trazado en diferentes niveles: 1) vinculación para detección de estudiantes, 2) sensibilización de maestros y directivos acerca de la condición de los adolescentes, 3) gestión de lugares y matrículas en secundarias y 4) mediación entre escuela, familia y adolescentes.

La articulación con las primarias nos ha permitido crear espacios de vinculación y formación dentro de las escuelas. Con el paso del tiempo hemos logrado cierto reconocimiento que nos ha facilitado la entrada a las escuelas. Tenemos algunas experiencias significativas como los “Recreos Lúdicos”, una iniciativa que promueve el juego y la convivencia sana dentro de los recreos a través del juego. En esta experiencia se han sumado algunos profesores e incluso en algunas escuelas han sido adoptadas actividades permanentes.

EDUCADORA: los maestros cuestionan su propia actitud cuando ven que un chico que estaba etiquetado como “burro”, ven que en CASA en poco tiempo ha cambiado.

EDUCADORA: uno de los niños que estaba etiquetado como “burro” no se había preinscrito a secundaria porque según los profesores no sabía nada. Ahora ese chico acude a la escuela para apoyar al maestro.

EDUCADORA: la maestra aseguraba que los niños no sabían leer y después, cuando fuimos, la maestra estaba muy sorprendida porque los niños la visitaban y sabían leer y muchas otras cosas.

EDUCADOR: al principio los profes se mostraban apáticos en su salón, ajenos a la dinámica del recreo y después ya organizaban cada uno un juego durante el recreo y pudimos organizar algunos eventos como la semana del reciclado, la de día de libro, etcétera.

En lo que concierne a las secundarias, se ha logrado avanzar en la gestión de matrículas para los adolescentes no-preinscritos y se ha negociado en el pago de colegiaturas a través de prorrogas y aumentar el tiempo de tolerancia para la adquisición de útiles y uniformes. Además, se ha logrado sensibilizar a algunos directivos, maestros y orientadores, sobre la experiencia de vida de los adolescentes y las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran, obteniendo buenas experiencias, pero aún falta mucho que trabajar.

EDUCADORA: de inmediato puedes percibir un cambio de conducta, se hace más responsable. Los maestros nos dicen que son más cumplidos y responsables.

ADOLESCENTE: esto es una ayuda, porque no tengo suficiente recursos para comprar materiales. Es un buen *paro* porque también para la preparatoria, aquí en *CASA*, me propusieron seguir estudiando y dando apoyo. Se han portado bien conmigo y se los agradezco mucho.

MADRE: no nada más es lo académico, ni lo económico que nos han dado, sino todo el apoyo, que ella mira que aparte de sus papás alguien más se preocupa por ella y ella viene: "no mami nos enseñaron a hacer un servilletero, mira 'amá". A ella sí le gusta mucho ir. De hecho cuando ella se porta mal yo le digo: "no vas a ir al campamento" y ya se tranquiliza, porque a ella sí le gusta mucho ir.

MADRE: el miedo de no encontrar un lugar se ha convertido en todo esto que ha sido: el apoyo psicológico, la convivencia con los muchachos del *CBTIS*. Ella viene y me platica: "mami, los muchachos me dijeron que le echara ganas", "Cristi nos dijo que no hiciéramos esto, que me portara bien" y ella viene motivada.

La relación de los estudiantes con las escuelas tiende a mejorar cuando los adolescentes muestran un avance en su desarrollo. Además, el trabajo con las familias y los chicos, incide directamente en su desempeño escolar y en sus relaciones con la escuela. El hecho de que mejoren su higiene y hagan sus tareas, se muestren más atentos en la escuela y lleven su material, son acciones muy concretas que ayudan a esta vinculación.

ADOLESCENTE: son muy amables porque me explican las tareas, me ayudan y de allá me transportan aquí y a la escuela. Eso es una ayuda para mí.

ADOLESCENTE: me han dado alimentos, me han ayudado con mis tareas, me ofrecen los recursos para poder hacer las tareas y material. Esto ha hecho que mejore mis calificaciones, que mejore en mis trabajos.

ADOLESCENTE: mi comportamiento en la escuela y mis calificaciones han mejorado, también en la escuela ya convivo más, ya le hablo a mis compañeros; antes sólo le hablaba a una chica en la secundaria y ahora les hablo a todos, a casi toda la escuela.

EDUCADORA: ya les marcaste la pauta para que puedan ser mejores estudiantes. Ya se preocupan por sus tareas, por cumplir con la escuela y terminar la secundaria. Los maestros han manifestado que han mejorado en su aseo, en su tarea, en la conducta, son más responsables y respetuosos. Hasta eso cambia en la convivencia dentro del grupo.

4.6 Cambios en la relación comunidad-adolescentes

En el programa tenemos algunas experiencias muy gratas de cómo la comunidad ha favorecido y acogido a adolescentes en condiciones de vulnerabilidad (como orfandad o abandono) y se han organizado para protegerlos y darles opciones. Muchos otros se han dado a la tarea de ofrecer soportes, cuidándolos durante el transcurso a sus hogares e incluso a transportarlos hasta sus casas.

EDUCADORA: hemos sentido el apoyo de las mamás. En transición tenemos una señora que se está ahí en la puerta de la secundaria para que los chavos no se vayan y llega súper temprano para que no se salgan antes de tiempo y cosas así, porque la situación sí está muy *cañona*.

EDUCADORA: ha cambiado la actitud de los adultos. Y sí les dicen: “ándeles estudie”, y sí vemos el apoyo. Ya no es tanto: “eres joven y haces desastre”, sino: “eres joven, tienes toda la energía, órale tú puedes”, de motivación.

EDUCADOR: varias veces en las visitas en las primarias me tocó que iba la mamá del amiguito a firmar por la señora para que pudiera asistir al campamento. Esa niña que mencioné llegó a transición por una vecina que la jaló; a ella las vecinas la cuidan mucho, la orientan en todo esto que le hace falta en casa. Es lo que he visto.

EDUCADOR: la comunidad también influye en el caso de estos dos chicos que son hermanitos, que viven con unos vecinos que los acogieron. Se ha visto muy entrelazada la comunidad, porque incluso ellos le organizaron los xv años a la chica y de igual manera una de las vecinas se encarga de ir por ellos a la escuela y no sólo por ellos, sino que recoge a un montón de chavos en una troca. Entonces te das cuenta cómo la misma comunidad cuando está organizada puede jugar un papel muy importante, que en parte ha sido por los trabajadores de aquí de CASA, que de alguna manera ha organizado a ese grupo y sirven de impulso también para los chicos, creando una familia más extensa.

EDUCADORA: todavía estamos en esa etapa de organización de la comunidad, como allá la mayoría de las casas están deshabitadas, es bien complicado que las personas se tengan confianza, entonces hemos hecho un grupo base, pero aun así como viven encerrados es bien complicado que la gente se conozca y que se apoye en este sentido.

EDUCADORA: varias de las madres de familia de transición nos han apoyado mucho. Estamos impulsando otro programa de seguridad ciudadana y tratando de limpiar y de resolver problemas muy básicos, como el de las tapias, como el del alumbrado.



Conclusión

A través de la experiencia que hemos compartido en este texto quisimos mostrar la complejidad que puede implicar un concepto como el de *prevención*, distinguiendo las acciones de *prevención primaria*, dirigidas a grupos poblacionales, de aquellas que pudieran ser consideradas como *prevención secundaria*, es decir, las acciones focalizadas a grupos más específicos, considerados en relación con sus contextos específicos.

También quisimos mostrar la interacción entre factores asociados a la prevención y los actores vinculados a la construcción de entornos favorables al desarrollo de las y los adolescentes como son las familias, las escuelas y las comunidades, espacios donde se construyen sus vidas y se limitan o amplían sus posibilidades de crecimiento.

Como se muestra en el texto, la incidencia de este proyecto ha ido más allá de la prevención con adolescentes, generando cambios en instituciones con formatos tradicionalmente poco sensibles a las problemáticas de sus alumnos, como lo son las escuelas. Con alegría hemos constatado la gran cantidad de aliados que el programa ha generado, en los que se incluyen maestros, directores y autoridades educativas que nos permiten albergar una moderada esperanza de ir logrando una mayor incidencia en las políticas educativas, de tal manera que en algunos años no sea necesario seguir desarrollando esta compleja trama de acciones, sino que el espíritu de esta propuesta haya logrado permear a los diversos actores, para garantizar lo que debiera ser un derecho humano fundamental: acceder a una educación de calidad y pertinencia, acorde a las condiciones de los sujetos.



Almada Mireles, María Teresa; Martínez Toyos, Wilebaldo y Velázquez Vargas, María del Socorro (2011). *Diagnóstico de Adicciones y Salud Mental en Ciudad Juárez, Chihuahua. Reporte de Investigación*. Ciudad Juárez: UACJ.

Almada Mireles, María Teresa (2012). *CASA: un modelo de desarrollo juvenil*. Ciudad Juárez: Centro de Asesoría y Promoción Juvenil A. C.

Almada Mireles, Teresa; Cortés, Miguel y Burciaga, Jorge (2008). *Red de Centros de Aprendizaje y convivencia: un modelo de intervención educativa*. Ciudad Juárez.

Merlo, Roberto (1999). "La prevención como estrategia de desarrollo en las comunidades y reducción de los daños derivados del consumo de droga" en *Prevención, reducción del daño y cura de las farmacodependencias. Experiencias y reflexiones de un proyecto de investigación en la acción*. México: Cáritas Arquidiócesis de México.

Milanese, Efrem; Merlo, Roberto y Machín, Juan (2000). *Redes que previenen*. México: Instituto Mexicano de la Juventud SEP. Colección Cuadernos para la acción 1.

Sluzki, Carlos E. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Speck, Ross V. & Carolyn, L. Attneave (1974). *Redes familiares*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cuidado editorial: Miguel Ángel Hernández Acosta
Diseño y diagramación: Editorial Resistencia
Este libro se terminó de imprimir en los talleres
de DocuMaster ubicados en Av. Coyoacán
1450 Col. del Valle C.P. 03220
México, D. F.

Enero 2015

Serie **jóvenes** **en riesgo**

Este material presenta un modelo de intervención para prevenir la deserción escolar de alumnos que concluyen la escuela primaria y pasan a la escuela secundaria y que por razones como la falta de motivación hacia el estudio, el poco apoyo familiar o la situación económica de las familias que obliga a que los adolescentes desarrollen actividades para ayudar a la economía del hogar. Desarrollado por el Centro de Asesoría y Promoción Juvenil (CASA), es una propuesta de trabajo articulado entre las escuelas, las familias y los adolescentes, con el apoyo de facilitadores previamente capacitados para detectar a los estudiantes que dejan de asistir a clases y brindar acompañamiento personal y familiar para restablecer su participación en la escuela.

**Programa para la
Convivencia Ciudadana**

www.pcc.org.mx

El contenido de esta publicación es responsabilidad única de sus autores y no refleja de ninguna manera las opiniones de USAID, del Gobierno de los Estados Unidos de América y del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.