

DERECHOS Y COMPROMISO

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes



SISTEMATIZACIÓN DE SIETE EXPERIENCIAS DE ACHNU

DERECHOS Y COMPROMISO

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes
Sistematización de siete experiencias

Publicación de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, ACHNU

Directora de la publicación: **Alejandra Cortés Madaune.**
Con el aporte de: **equipos profesionales de los proyectos.**
Editora: **María Eugenia de la Jara G.**
Diseñadora: **Alejandra Figueroa, Hybrido Multimedia.**
Impresión: **Alerce Talleres Gráficos, ATG.**

Registro de Propiedad Intelectual N° 172.908
I.S.B.N. 978-956-7592-04-3

Impreso en Chile, agosto 2008

ACHNU
Brown Norte 379, Ñuñoa, Santiago
Fono: 2743150 – 3414941
www.achnu.cl
achnu@achnu.cl

IMPORTANTE

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es un imperativo en el quehacer de ACHNU. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en nuestro idioma. En tal sentido, y con el fin de permitir una lectura fluida de los textos, hemos optado mayoritariamente por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido de que esas menciones en tal género representan siempre a niños, niñas y jóvenes de ambos sexos.

Las fotografías que ilustran esta publicación corresponden a niños y jóvenes participantes de los diferentes proyectos desarrollados por ACHNU, sin que necesariamente ellos tengan relación con la experiencia donde aparecen.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
MODELO	17
EXPERIENCIAS	
• CENTRO DE DEFENSA DE NIÑOS MALTRATADOS (CEDENIM)	24
• NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE CALLE (NÍSICA)	54
• PROGRAMA DE EMPLEABILIDAD JUVENIL CONÉCTATE	82
• CONSTRUYENDO FAMILIA Y COMUNIDAD	122
• MEDIACIÓN ESCOLAR	160
• AVANZANDO HACIA UNA INFANCIA SIN TRABAJO	184
• CENTRO COMUNITARIO NUEVO AMANECER (CCIJ)	230

PRÓLOGO

"Presumir que las 'necesidades básicas' son datos objetivos que puedan ser resueltos mediante soluciones técnicas significa, sin embargo, repetir el enfoque tecnocrático de los gobiernos militares". (N. Lechner, 1988, Los patios interiores de la democracia.)

La presente publicación de ACHNU, contiene un conjunto de sistematizaciones de las prácticas de diversos programas y proyectos que hemos venido implementando en los últimos años. Hay una variedad de éstos como también una diversidad de financiadores, lo que permite al lector, desde un modelo de sistematización, tener un panorama organizado de las experiencias de implementación de políticas sociales de distinto impacto y metodologías, con sus correspondientes aprendizajes que son útiles a los profesionales de las ciencias sociales, a los gestores de proyectos y a los decisores de políticas públicas.

Aprovechando entonces la oportunidad de la publicación me permitiré algunas reflexiones sobre las políticas públicas, particularmente las que se desarrollan en el campo de la niñez y juventud, a la luz de la experiencia institucional de y en ACHNU.

1. Acerca de la política pública y de los sistemas de protección social.

Al hacer un planteamiento sobre las políticas públicas del área social hoy en Chile, es ineludible reflexionar sobre el propósito gubernamental de conformar un sistema de protección social. Este objetivo es de un significado político estratégico para el país, al poseer una enorme trascendencia, toda vez que pone en el centro del debate el papel del Estado en la sociedad.

Sabido es que el modelo neoliberal se impuso por fuerza en Chile, pero posteriormente ganó muchos adeptos en los círculos universitarios, intelectuales y profesionales, sobre la base de levantarse como el único modelo posible ante las concepciones estatizantes del desarrollismo de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Esta operación ideológica se centró en denostar al Estado en su rol productivista y también en la crítica a una frondosa burocracia que habría ayudado a provocar tanto el déficit fiscal como los pagos de favores políticos y generar estragos con sus elevados impuestos. De lo anterior se postuló la idea que lo estatal era por definición opresor de las libertades de emprendimiento, ineficiente y que debía ser reducido a su mínima expresión (Estado mínimo, se la llamó), para liberar las fuerzas de los individuos que podrían por ellos mismos crear las riquezas.

Desde 1990 han habido búsquedas, errores y aciertos, diversos enfoques y estrategias, que mostraron en su momento la propia debilidad del Estado para continuar mejorando las condiciones de vida de los chilenos, utilizando una arquitectura y estructura heredadas por las concepciones del régimen pasado, tales como la focalización, el cliente o beneficiario, la pobreza concebida desde el nivel de ingreso, las privatizaciones de los bienes sociales como la salud, la educación y la previsión, etc. Concepciones que sobreviven aún en muchos niveles de decisión del Estado.

Sin embargo, durante estos últimos 17 años, se ha generado un proceso, a veces lento y contradictorio, de recomposición paulatina del papel del Estado en la sociedad respecto de sus responsabilidades con los bienes sociales. Se ha configurado un conjunto de políticas sociales de muy variada índole, objetivos y presupuestos. Este conjunto de iniciativas se dirigió tanto a elevar el gasto en las áreas de Salud, Educación y Vivienda, como hacia los pobres -reduciendo los niveles de pobreza en el país como ninguno en la región de América Latina- y a visibilizar discriminaciones para posteriormente transformarlas en "objeto" de políticas públicas, como las dirigidas a la mujer, los mapuches, adultos mayores y discapacitados principalmente. En ese escenario el aparato estatal no tuvo más opción que crecer, capacitar nuevos profesionales para enfrentar esos desafíos y resolver los problemas que se producían en la implementación de tales políticas. Pero tampoco deja de sorprender que el monto del gasto público, en relación a

derechos
de
compromiso

la proporción del PIB, aún no alcance las cifras de inicios de los años setenta; incluso las cifras indican que, en esa época, el gasto era de 30% y para el 2005 se ubicaba en el 24%.

El propósito de construir el Sistema de Protección Social (SPS) permite situar la discusión en otro nivel. Este planteamiento lleva inevitablemente a relegitimar la acción del Estado en la sociedad, al menos en su rol de implementador de políticas sociales de carácter universal, de calidad y que considera a las personas como ciudadanos con derechos a exigir garantías de atención. Esto está teniendo consecuencias también en otros planos, como el del empoderamiento de éstos en la vida social y requerirá de un Estado más eficiente y competente en su accionar para responder a las nuevas exigencias.

Se puede afirmar que el SPS opera en las antípodas de la ideología neoliberal. Se trata ahora de consolidar esta estrategia y romper la tendencia de la reducción del gasto público en proporción al PIB que se viene dando –paradojalmente– en los últimos años. Esto es básico, pues no habrá sistema de protección social sin: a) un aumento del gasto de forma considerable, incluida una reforma tributaria; b) una mejora en sus políticas y consolidación de enfoques convergentes con ese propósito y c) una institucionalidad coherente para el conjunto de políticas sociales, como lo señala la comisión sobre la Equidad Social.

Es decir, lo que estoy postulando es que el principal problema del Estado en el área social no es técnico, sino que político. Se requiere capacitación de los profesionales y técnicos que trabajan en o para el Estado y este esfuerzo es decisivo para mejorar la eficiencia en la implementación de las políticas. Pero si las políticas no se coherenzan en torno al propósito central, el drenaje de recursos y la ineficacia de éstas terminarán por desprestigiar el esfuerzo por situar al Estado como eje de la inclusión y del ejercicio de los derechos sociales.

No es lo mismo dar que empoderar. Esta cuestión es clave pues uno de los elementos que deslegitimó al Estado de Bienestar europeo ante la clase media fue el discurso que los dineros de sus impuestos eran mal administrados y que llegaban a gente que finalmente no hacía ningún esfuerzo por salir adelante. Empoderar implica considerar a las personas como ciudadanos y no como beneficiarios ni clientes y éste no es un cambio semántico solamente, pues significa un diseño distinto de las políticas y las metodologías de intervención que clausura la idea del favor o la contraprestación respecto de un consumidor, abriendo la ventana a la exigibilidad ciudadana y con ello a la tensión en la relación entre el Estado y el ciudadano. Esa tensión se puede transformar en crítica si el Estado no se reacomoda, pero sin duda será beneficiosa si la idea es ayudar a la transformación del excluido y dominado en un ciudadano que ejerce sus derechos pues así tendrá la posibilidad de "cumplir con sus deberes".

Por lo anterior, tampoco es lo mismo ordenar que dirigir, ni escuchar que comprender. Hay entre algunos funcionarios de la burocracia estatal profesional, sobre todo en aquellos que ingresaron al servicio público con los gobiernos de la Concertación y que no poseían experiencia política, una visión negativa de la política y la percepción que sus conocimientos "científicos" (con sus matrices lógicas, cartas gantt, evaluaciones con indicadores, etc.) son objetivos, verdaderos e infalibles. Estas ideas que consideran que la gestión de las políticas sociales es apolítica, que opera sobre "grupos-meta" (una idea durkeimniana de lo social como "cosa", o simplemente del marketing) y que éstos son receptores del impacto beneficioso de sus transferencias, impiden ver la complejidad de los fenómenos sociales que se producen, reproducen y transforman la vida cotidiana de las personas en la sociedad. Hay en todo esto una idea bastante vertical y autoritaria respecto que el Estado es el que atrae a los profesionales más capaces y que éstos no requieren del diálogo y el debate público para elaborar sus diseños y estrategias. Experiencias como la del Transantiago, o una más propia de nuestra área, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, son parte del ejemplo.

Es obvio que cuando señalo que la política social es ante todo política, no desecho la necesidad imperiosa de la calificación y competencias profesionales. La crítica se centra en que los diseñadores o tomadores de decisión de esas políticas se desentienden de tratar las opciones que tienen a la mano como asuntos políticos. Un ejemplo ha sido la discusión sobre la reforma educacional, la cual evidentemente no es un problema técnico, como lo comprobó el Consejo de Educación que convocó la Presidenta Michelle Bachelet, sino que centralmente político, cuyo eje es la definición acerca de la Educación que impulsará el Estado. Si será pública, gratuita, laica, de calidad y descentralizada o dejará a los privados con el subsidio estatal la responsabilidad de su ejecución; esto obliga a hacer opciones sobre el rol de los mismos en el sistema, de los subsidios y su objetivo, sobre la libertad religiosa y la tolerancia en los colegios que reciben fondos públicos y acerca del acceso o selección de los estudiantes, entre otras materias. Esas definiciones son las que sustentan los tratamientos al control de las subvenciones, al sector privado, a los reglamentos escolares, a la relación con los profesores y estudiantes, etc. Es quizás en esta área donde se nota más el agotamiento de la estructura heredada del modelo neoliberal y demanda definiciones..., pero no es la única.

En este sentido, el Estado también requerirá de una modernización que lo haga más sensible a los fenómenos sociales y su complejidad; que escuche más y tome decisiones adecuadas; que relacione la técnica con el proyecto de construcción del sistema de protección social.

derechos
de niños
y niñas
como
compromiso

2. Acerca de la política pública hacia los jóvenes y niños.

Estos últimos años ha habido una serie de transformaciones legales en relación a las políticas dirigidas a los niños y niñas. El último de éstos es el programa Chile Crece Contigo emanado de los aportes del Consejo Asesor Presidencial para las Políticas de Infancia y que se orienta por los criterios de generar un SPS para los niños hasta los cuatro años en todo el país. También ha habido avances significativos en la protección de los niños contra los abusos sexuales, en la eliminación de la discriminación por la condición jurídica de la unión de sus padres, en programas de protección local de derechos, entre otros.

Sin embargo, en este campo subsiste una superposición de enfoques para la defensa, promoción y restauración de derechos vulnerados en los niños y adolescentes. Por una parte, persiste en la práctica la idea de irregularidad social en las políticas hacia la niñez pobre, a la cual se trata desde muchos servicios municipales como demandantes de necesidades básicas y no como sujetos de derechos que se les niega el acceso a protección. Perdura en varias instituciones la mirada y tratamiento como si fueran niños que viven en "riesgo moral" en tanto provienen de "familias desestructuradas" o se les trata bajo criterios asistencialistas que –visto está– tienden a perpetuar las ayudas y la condición de vulnerados en sus derechos.

El ejemplo más emblemático de esta hibridez que encontramos en las políticas hacia la niñez y adolescencia, está en la puesta en marcha de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, LRPA, que se originó en el reconocimiento de la orfandad de derechos en que estaban los adolescentes que entraban en contacto con las instituciones cuando se presuponía que infringían la ley. Inicialmente se habló de garantizarles derechos y responsabilizarlos de sus acciones; posteriormente se legisló en base a la presión por reprimir los delitos que podían cometer y finalmente se culminó con una ley que no usa la privación de libertad como última medida. Dicha ley ha ampliado los tiempos de reclusión preventiva, evalúa la acción de Defensores y Fiscales por la cantidad de casos finalizados aunque los adolescentes no sean escuchados en los procesos, no ha especializado los procedimientos y las penas –en la práctica son de un sistema adulto morigerado–, y tampoco ha mejorado suficientemente la calidad de los programas socio educativos. Esta situación es perfectamente coherente con la inexistencia de una Ley de Protección de Derechos que debió debatirse y promulgarse antes de crear el nuevo sistema punitivo.

Este punto no es menor, pues lo que está en juego son las formas en que la sociedad valora a todos sus niños y niñas y no sólo a los que están en sus primeros años de vida. Lo anterior también demuestra la importancia que tiene el debate sobre la institucionalidad y autoridad social para que haga efectivamente sistémico el proceso de protección social, particularmente de los niños y adolescentes. Este punto ha sido puesto en el debate recurrentemente desde hace más de una década y el Consejo Presidencial de Trabajo y Equidad Social lo actualiza, al instalarlo en la agenda pública en su informe final y al mostrar allí los desacuerdos, pues el centro de la discusión está en el papel del Estado y sus responsabilidades con los ciudadanos. Es decir, sin un sistema coherente en la institucionalidad social difícilmente tendremos a los niños y adolescentes con sistemas de protección de derechos garantizados.

Es indudable entonces que las reformas impulsadas en el ámbito de la niñez y adolescencia requieren profundizarse, y algunas revisarse, para alcanzar coherencia y eficacia. Cuestión parecida ocurre con los jóvenes, donde la deuda es incluso mayor a la luz de las persistentes tasas de cesantía que duplican la media adulta y que para los sectores populares en distintos momentos la ha triplicado. En la política juvenil aún no hay decisiones claras, inversiones que privilegien a los excluidos y estrategias diversificadas para mundos juveniles cada vez más diversos y heterogéneos. Las diferencias de intereses, motivaciones y expectativas pueden llegar a ser mayores entre jóvenes de 25 y 29 que entre los de 18 y 21; pero a la vez entre los de una edad similar hay mundos de diferencia en gustos, situaciones sociales y oportunidades que las políticas públicas no recogen. Tampoco hay una institucionalidad que permita recoger desde los territorios esa diversidad y a la vez dialogar con ella para generar respuestas compartidas con los sujetos juveniles.

La formulación de la política hacia la juventud es directamente vertical y distante, no dialoga ni tiene anclaje local. Esto refleja el lugar en que la sociedad y la política han puesto a los jóvenes y la escasa sensibilidad para integrarlos no sólo a programas de becas, créditos o fondos concursables, sino sobre todo para aceptarlos culturalmente como son, con sus prácticas legítimas y transformadoras. Es en esta área donde más se evidencia que la estandarización de programas elaborados sin participación de los actores juveniles termina por profundizar las brechas, pues no puede existir uniformidad de "oferta" para "públicos" tan diferentes, pues los que no cumplen con la "media" del perfil elaborado quedarán siempre afuera.

derechos
de niños
y niñas
como
compromiso

3. La intervención social y las evaluaciones.

Transformar al Estado en el eje del sistema no puede reducirse a "reconstruir" el viejo Estado, remozado y tecnificado, para que implemente de forma estandarizada unas políticas universales y/o sectoriales sobre un Chile supuestamente homogéneo culturalmente.

La modernización del Estado debe contemplar la variable del reconocimiento a nuestra diversidad cultural y desigualdades sociales y territoriales, pues las formas concretas que adoptan los diseños generales son clave al momento de producir resultados y también evaluarlos. Los contextos están unidos indisolublemente con los ciudadanos –incluido los niños y adolescentes– a los cuales se les busca integrar con las políticas y para que éstas hagan sentido, deben abordar el componente de la pertinencia socio cultural. El informe de UNICEF, MIDEPLAN 2002, sobre los indicadores de niñez relacionados con las desigualdades territoriales son abrumadores, pues arroja que más de 240 municipios están por debajo de estándares aceptables en el plano de ingresos familiares (pobreza infantil), calidad educativa y servicios de salud. A estas desigualdades se les debe agregar que la población que vive en pobreza tiene un componente de menores de 18 años muy relevante y que entre éstos los de origen mapuche son aún más significativos.

Es por ello que la intervención social es una cuestión de poder y también de sentido común, pues el que interviene está mandatado por la ley para hacerlo e incluso es un agente que puede transformar ciertos temas privados en cuestiones públicas (la violencia intrafamiliar, la drogadicción, el abuso contra los hijos, etc.). Esto es positivo, pero ese poder puede y es perfectamente anulado por los "intervenidos" cuando a ellos no les hace sentido la intervención. Lo que olvidan muchos profesionales de la intervención social es que los "intervenidos" también interpretan la intervención y se aprestan a desarrollar estrategias de utilización para su favor. Y esas interpretaciones están asociadas a sus experiencias de vida y contextos culturales, lo que muchas veces desestabiliza los diseños centralizados y asistencialistas.

Cosa similar ocurre con las evaluaciones de los programas sociales, que tienen indicadores contruidos de manera que puedan medir el cumplimiento de metas y que los resultados sean mostrables. Esto sin duda es un avance ante programas que se implementan sin establecer líneas de base para posteriormente comparar con los resultados, y también ante acciones sin controles adecuados respecto de lo que se busca modificar y conseguir. Pero cosa muy distinta es evaluar los programas sociales desde una óptica economicista que coloca al Estado en la lógica del mercado, cuestión que ocurre cuando las inversiones de éste en temas sociales se asocian exclusivamente a los costos y número de beneficiarios (la renovación de un colegio en un lugar apartado, por ejemplo, o la ejecución de un programa de re-escolarización considerando a los

profesionales como meros ejecutores de un servicio tercerizado y temporal) y no a los deberes de éste para con sus ciudadanos poseedores de derechos.

4. La sociedad civil en las políticas sociales.

Una de las cuestiones que debe entrar al debate, para la consolidación del SPS, es la definición sobre el papel de la sociedad civil en éste y la participación social en los diseños y controles sobre él. Esto es clave, pues el tratamiento del aparato estatal sobre las ONGs, Fundaciones y Corporaciones sin fines de lucro, no ha permitido un fortalecimiento de la sociedad civil ligada a los programas que desarrolla el Estado.

Por un lado, se ha avanzado bastante en los mecanismos de control del Estado sobre el uso de los fondos por parte de las organizaciones de la sociedad civil, en casi todo el sector público, y el sistema de Chile Compra ha ayudado también a mejorar la transparencia en las licitaciones. El Estado está cumpliendo un papel relevante en este sentido para cuidar los dineros fiscales. Sin embargo, hay un trato discriminatorio por parte de éste al aplicar importantes controles sobre ONGs, Fundaciones y Corporaciones que reciben estas subvenciones para ejecutarlas en programas sociales y aquellas licitaciones que se adjudican a empresas consultoras (privadas y con fines de lucro) las cuales sólo entregan el producto final y su factura por los servicios. Para estas últimas, hay máxima flexibilidad con los dineros públicos, para las primeras máximo control para cada uno de los gastos (incluida las llamadas a celulares, las boletas de tarjeta BIP, etc.). Incluso, para las ONGs y Fundaciones, muchas veces hay incumplimiento de transferencias de fondos en fechas pre-establecidas por contrato, o simplemente se les obliga a implementar proyectos en plazos breves por responsabilidades del Estado en los atrasos en convocar a las licitaciones, entre otros.

Estos problemas y otros reflejan el esfuerzo que queda por hacer todavía tanto en la definición de este tipo de instituciones en las políticas sociales como en la importancia que le otorga el Estado y el rol que deben tener. Hay quienes las definen como meros ejecutores de las políticas públicas (las ven como "subcontratistas" o una forma de "tercerizar" un servicio), pero también hay autoridades que las valoran como un aporte a la innovación en las políticas públicas, la capacidad de adecuación a las realidades y sujetos particulares con los cuales se interviene y por tanto tienen una actitud de escucha y diálogo. Estas diferencias expresan, a mi entender, parte del debate sobre el SPS, pues el suponer que las organizaciones de la sociedad civil son sólo "ejecutores" es poner el acento en un Estado con lógica liberal (que por esa vía se está ahorrando contratar funcionarios públicos, no pagar imposiciones, etc.), en cambio, valorando

derechos
de
democracia
y
compromiso

el aporte que hacen se les puede integrar al SPS como parte de los mecanismos de control ciudadano a la calidad, a las prestaciones de servicio en función de la pertinencia territorial y social, y al proceso participativo, entre los más significativos.

Desde la comprensión de un papel más activo que pueden cumplir las ONGs y demás instituciones para el desarrollo en el SPS, se hace necesario generar puentes de comunicación más permanentes, estables e institucionalizados. Actualmente, frente a la complejidad de los "problemas sociales", producto del reconocimiento de la multicausalidad que los originan, pero también por la diversidad de los sujetos a los que se dirige la intervención, no se pueden pensar y diseñar respuestas sin diálogo con la experiencia práctica. Es sintomático que actualmente se viva en América Latina una universalización de políticas sociales, con conceptos similares y diseños casi idénticos, que se promueven desde los organismos como el BID y el Banco Mundial, pero que no se discuten con los profesionales y técnicos que están en terreno. Esto es paradójico toda vez que se supone que las propuestas que derivan de un "pensamiento científico", deberían considerar los datos empíricos que produce la experiencia y la subjetividad de los actores involucrados. La "satisfacción al cliente" en políticas sociales, es algo más que una encuesta a la salida del supermercado; es la construcción de ciudadanía en relación a un servicio público.

Lo anterior, en las políticas dirigidas a los niños y jóvenes ha tenido multiplicidad de caminos y momentos. En el área de las políticas de niñez y adolescencia se han montado diversos escenarios e instancias para impulsar el diálogo con las organizaciones de la sociedad civil, pero nunca se ha institucionalizado, con la consecuente pérdida de trabajo y tiempo. Un ejemplo –de los últimos años– fue el Comité de Ministros por la Infancia, creado por instrucción presidencial, y que tuvo un funcionamiento coordinado por Mideplan mientras el ministro de la época tuvo el interés y posibilitó el diálogo con la sociedad civil para debatir iniciativas. Ello no volvió a reactivarse.

Otro ejemplo, más positivo, es el Consejo Consultivo de SENAME que reúne a varios "organismos colaboradores", los que presentan opiniones, críticas y propuestas sobre la gestión de ese organismo o los programas que se licitan, las formas de financiamiento, etc., lo que permite una relación de aprendizaje en ambos sentidos. Parte de las reformas que ha implementado en el área de protección social han surgido del debate en esta instancia.

En el área de juventud, la situación es lamentable, pues el propio peso del INJUV es poco significativo en la constelación de organismos del Estado que intervienen sobre la población juvenil. Es decir, el INJUV no ha tenido el respaldo necesario para transformarse en un referente

al interior del sector público y menos ante la población juvenil respecto de sus propuestas más globales de políticas hacia este sector. Ello limita, evidentemente, su capacidad de diálogo efectivo con la sociedad civil.

5. Resumiendo.

La publicación que presentamos quiere ser una contribución al debate sobre las políticas públicas dirigidas hacia la niñez y la juventud. También buscamos aportar a la construcción del Sistema de Protección Social pues creemos que es una meta de extraordinaria importancia para el país y para los niños y jóvenes en particular.

Los aportes que presentamos en estas sistematizaciones de experiencias, también desean mostrar el apoyo que puede significar para las propias instituciones involucradas en la intervención social, el que se sistematicen y autoevalúen sus propios proyectos y programas, incluyendo también como referente sus propias misiones institucionales. Procesos de este tipo ayudan a aumentar el conocimiento institucional sobre sus propias prácticas, mejorando con ello los procesos de planificación y construcción de metas más allá de cada proyecto en ejecución. Asimismo, posibilitan rescatar los contextos culturales y las experiencias de los sujetos involucrados en la intervención social. Además, implicar a todos los profesionales que implementan cada proyecto, permite generar conocimiento, cuestión clave en el incremento del capital institucional.

Para nosotros, como ACHNU, el proceso de sistematización nos aportó en dos direcciones, tanto en la reflexión más general sobre las políticas públicas como al desarrollo institucional.

Esta publicación es, en definitiva, un esfuerzo más por transformar la sociedad, para hacerla más respetuosa de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Oswaldo Torres G.

Director Ejecutivo
ACHNU

Agosto, 2008.

derechos
de niños
y niñas
compromiso

UN MODELO DE SISTEMATIZACIÓN PARA MEJORAR NUESTRO TRABAJO

"... Los filósofos y los metafísicos han monopolizado la capacidad de pensar. Ello ha permitido grandes cosas, pero ha conllevado también algunas desafortunadas: hemos olvidado que todo ser humano tiene necesidad de pensar, no de un pensar abstracto, sino únicamente de pensar mientras vive... Podemos empezar preguntándonos qué significa el pensar para la actividad de actuar".

Hannah Arendt ¹

Cuando los profesionales² que nos desempeñamos en organizaciones o instituciones pertenecientes al ámbito del desarrollo y la acción social, escuchamos o leemos sobre la importancia de generar conocimiento que permita trascender la dimensión práctica de nuestro trabajo, habitualmente fruncimos el ceño, y nos preguntamos: ¿En qué minuto podemos darnos espacios para esta tarea si nuestro quehacer cotidiano nos demanda tanto tiempo?; ¿cómo aplicar lo que aprendimos en nuestras respectivas trayectorias académicas o formativas, si en la mayoría de ellas nos enseñaron que la investigación y la creación conceptual y teórica son tareas reservadas a las instituciones especializadas o ligadas al mundo académico?

Hace varias décadas -a mediados del siglo pasado-, en el marco de la Academia de Ciencias Sociales y del Servicio Social en América Latina, un grupo de profesionales probablemente se planteó cuestiones similares. Entonces -desafiando la concepción que segmenta el ejercicio profesional en un campo intelectual y otro práctico- comenzó a recuperar, ordenar, precisar y clarificar la información que obtenía a partir de su experiencia, buscando crear conocimiento desde su propia práctica; este fue el inicio de la sistematización.

¹ Cita del texto de Hannah Arendt "De la historia a la acción", usada por Maximiliano Figueroa en "Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt. LOM Ediciones. Chile, 2006.

² Por profesionales entendemos: educadores, trabajadores sociales, sociólogos, antropólogos, profesores, psicólogos y técnicos que se desempeñan en el campo del diseño, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo social.

Algunos años después –en la década de los `70- distintas vertientes de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa continuaron vitalizando el desarrollo de esta nueva forma de construcción del saber. A fines de los 90', luego de un período en que el contexto sociopolítico de América Latina dificultó su desarrollo, la metodología propuesta por la sistematización volvió a cobrar fuerza en un escenario caracterizado por la búsqueda de nuevas y mejores herramientas para perfeccionar la calidad de la intervención social.

Actualmente prima en el quehacer profesional una racionalidad de carácter instrumental, donde se busca fundamentalmente la rapidez de las acciones, su eficiencia y eficacia; sin desconocer la importancia de estos aspectos, el riesgo es que si ellos hegemonizan nuestras acciones, éstas tienden a rutinizarse y se comienzan a asumir esquemas estáticos para interpretar la realidad social. Es por esto que la sistematización –en cuanto espacio de reflexión- representa el rito de detenerse en la marcha de los proyectos sociales y de suspender la condición funcionalista de las relaciones sociales, ya que nos permite tomar la distancia necesaria para identificar, interpretar, analizar, develar, respetar y comprender la realidad en la que trabajamos, interpelando así nuestra intervención y responsabilizándonos de los procesos que se desencadenan colectivamente.

Nuestra experiencia de más de diecisiete años en el ámbito del diseño y ejecución de programas y proyectos orientados a promover y hacer efectivo el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes de nuestro país, nos ha enseñado que el desarrollo institucional y el aporte efectivo a la creación y fortalecimiento de políticas públicas de calidad, se sustentan –en gran medida- en la generación de nuevo conocimiento desde la práctica.

“Un mejor hacer sólo es posible mediante un mejor comprender”³, es una premisa que –mediante la incorporación de la sistematización como un ejercicio continuo en nuestro desempeño profesional- nos ha permitido perfeccionar constantemente la intervención que realizamos.

A través de esta publicación –que contiene seis sistematizaciones y una evaluación de proceso de proyectos desarrollados entre los años 2005 y 2007⁴- la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) quiere hacer un aporte y, al mismo tiempo, invitar a las instituciones del campo

3 Morgan, María de la Luz. “Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización”. En “Sistematización y producción de conocimiento para la acción”. Erika Santibáñez y Carlos Álvarez Editores. Publicado por Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Chile, 1996.

4 Las sistematizaciones fueron realizadas por los equipos profesionales respectivos, con el apoyo metodológico de la directora de esta publicación; exceptuado la referida al proyecto “Construyendo Familia y Comunidad”, que fue elaborada por la asistente social, Carola Aranda. En cuanto a la evaluación de proceso del proyecto de “Mediación Escolar”, su realización estuvo a cargo de la socióloga Valentina Terra.



social y sus profesionales para que conviertan la sistematización en una herramienta de apoyo y perfeccionamiento permanente de su quehacer, y un espacio de enriquecimiento profesional y humano.

Un modelo de sistematización

Este “modelo de sistematización” es una construcción que ha surgido de la interacción entre los aportes realizados –sobre todo en Latinoamérica– por profesionales e investigadores⁵ respecto a la sistematización y la propia experiencia que ACHNU ha ido desarrollando en este ámbito.

Atributos centrales del modelo

- Es holístico: Plantea un ordenamiento analítico que incluye la totalidad de las dimensiones para llevar a cabo una sistematización con rigurosidad y profundidad.
- Todos sus componentes (dimensiones y categorías) están interrelacionados y se influyen mutuamente⁶.
- Es flexible y abierto a una construcción permanente. Entendemos este modelo como un esquema de categorías analíticas que no se validan en sí mismas, sino que su significación –mayor o menor– va a depender de los propósitos de la práctica y de las circunstancias en que ésta se realiza. En este mismo sentido, se plantea como un modelo no acabado, que puede ser adaptado y perfeccionado con nuevos aportes.
- Promueve la pluralidad y la participación: Es un modelo que busca la reflexión participativa, por lo que procura incorporar la mirada de todos los actores involucrados en el proceso de sistematización. En este mismo sentido, posibilita la reflexión en términos de contradicciones, desajustes o distancias.
- Busca empoderar a los profesionales y fortalecer la gestión de las organizaciones e instituciones. La comprensión y la aplicación de este modelo de sistematización tiene el propósito de potenciar y mejorar las capacidades de reflexión, aprendizaje y análisis de la práctica. Además contribuye a reforzar la identidad y el sentido de pertenencia de los profesionales a la visión y misión de sus respectivas instituciones.

⁵ Hemos recogido –fundamentalmente– los aportes de Felix Cadena, Pablo Lapatí, Teresa Quiroz, María de la Luz Morgan, Daniela Sánchez, Eduardo Palma, Sergio Martinic y Horacio Walter.

⁶ Para efectos de una mayor claridad visual del diseño del modelo, que aparece al final de este texto, no se ha graficado la interrelación de todos los componentes, pero este se presenta como una unidad que supone la vinculación entre sus distintas partes.

Dimensiones que lo conforman

El modelo contempla tres dimensiones:

- De Reconstrucción
- Contextual y
- Conceptual

1.- La primera, y punto de partida de este modelo, se refiere a la elaboración de un relato descriptivo sobre la experiencia, "una re-construcción de su trayectoria y densidad, a partir de las narraciones provenientes de los diversos actores y fuentes que puedan "conversar" sobre ella. No se trata de una recopilación de información, sino de la producción consensuada de una etnografía que dé cuenta de los componentes básicos de la experiencia"⁷, que no sólo debe expresar las confluencias, sino también las diferencias, tensiones y matices.

En esta dimensión, el núcleo está constituido por la elaboración participativa y consensuada de un macro-relato, conformado por cuatro categorías internas⁸ fuertemente interrelacionadas:

- **Ordenación:** Es el ejercicio de organización de los hechos y acontecimientos de la experiencia sobre la base de un orden lógico.
- **Distinción de hitos:** Se trata de distinguir, a medida que se va construyendo el macro-relato, aquellas etapas significativas y que implican un punto de inflexión en la experiencia.
- **Identificación de obstaculizadores y facilitadores.**
- **Relevamiento de principales aprendizajes.**

El conjunto de estas categorías -que espacialmente se ubican al centro derecho del modelo- se interrelacionan con una de sus categorías de salida⁹: La reconstrucción histórica de la experiencia, ubicada en la parte superior del modelo.

En cuanto a la Identificación de obstaculizadores y facilitadores, y al relevamiento de principales aprendizajes, ambas se relacionan con otra de las categorías de salida de este modelo: la interpretación, ya que al identificar obstaculizadores, facilitadores y, sobre todo, al establecer aprendizajes, se avanza desde un nivel descriptivo a una fase interpretativa de la práctica.

⁷ Torres, Alfonso. "La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica". En "Sistematización y producción de conocimiento para la acción".

⁸ Hemos denominado "categorías internas" aquellas que conforman el macro-relato, la hipótesis de acción y la contextualización.

⁹ Hemos denominado "categorías de salida" a la reconstrucción histórica de la experiencia y a la interpretación y teorización, ya que ambas son hitos conclusivos del proceso de sistematización.

2.- La dimensión contextual, compuesta por las categorías: contextualización coyuntural y estructural, posibilita la construcción de los escenarios que condicionan y dan sentido a la práctica social, sus procesos e interacciones. Asimismo, esta dimensión contribuye a explicar y dar profundidad a la interpretación de dicha práctica.

3.- La dimensión conceptual también está conformada por un núcleo: la hipótesis de acción; punto de referencia para comprender la práctica, y recurso analítico que permite explicitar las proposiciones y relaciones presentes en el discurso del proyecto. Para su construcción se hace necesario explicitar los conocimientos e interpretaciones que fundamentan la propuesta de trabajo.

Las cuatro categorías internas que se configuran alrededor de este centro son:

- **Fundamentos y supuestos orientadores del proyecto:** Se trata de explicitar los supuestos (teóricos o no) que orientan la práctica.
- **Enfoques conceptuales y teorías sociales:** Consiste en dar cuenta de los enfoques conceptuales presentes en la práctica y de las teorías sociales que sustentan la intervención.
- **Fundamentos ético-políticos de la intervención:** Principios, valores e ideología que orientan la intervención.
- **Estrategias metodológicas desde una perspectiva teórica:** Supuestos, fundamentos y enfoques que enmarcan la estrategia metodológica utilizada.

Estas categorías, que espacialmente se ubican al centro izquierdo del modelo, se interrelacionan con dos categorías de salida: la interpretación y la teorización. Ambas constituyen un momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia.

En lo que respecta a la interpretación, se trata de descomponer la realidad –lo vivido– en distintos elementos, establecer relaciones entre ellos, comprender causas y consecuencias de lo sucedido, establecer de qué forma el contexto influye en la práctica y con qué consecuencias, entre otros.

En la fase de teorización del modelo, se busca relacionar la experiencia con el conocimiento teórico, pero recurriendo a éste a medida que el proceso de análisis lo exige, no como ejercicio independiente. "La construcción de las hipótesis de acción, la formulación y operacionalización

de preguntas y la elaboración de respuestas, van demandando a los(as) sistematizadores(as) hacer precisiones conceptuales cada vez más finas y, en esa medida, recurrir a elaboraciones teóricas sobre los temas que se está abordando en la sistematización"¹⁰.

El momento de interpretación y teorización culmina con el ordenamiento de los aprendizajes, descubrimientos o lecciones que la experiencia y su sistematización ha permitido alcanzar. Se trata de una nueva y diferente mirada a la experiencia: la del "conocimiento producido"¹¹, que generalmente se traduce en sugerencia y recomendaciones para una mejor intervención.

La consecuencia del detallado proceso descrito más arriba nos permite afirmar hoy que hemos logrado ir generando, desde la práctica, nuevos conocimientos sobre la intervención social con niños, niñas y jóvenes en exclusión social de nuestro país. Y es por ello que para ACHNU la sistematización de los proyectos que emprende es un proceso continuo; desde luego, para nutrir de nuevos saberes a sus equipos profesionales, pero también para contribuir a la construcción y mejoramiento de las políticas públicas que abordan la protección y promoción de los derechos infanto-juveniles en Chile.

ACHNU pone el presente libro a disposición de las instituciones y organismos públicos y de la sociedad civil que trabajan en estas temáticas, con los propósitos de aportar los aprendizajes y experiencias recogidas en sus diecisiete años de labor, y dar a conocer un modelo de sistematización aplicable a sus propias intervenciones sociales.

Alejandra Cortés Madaune

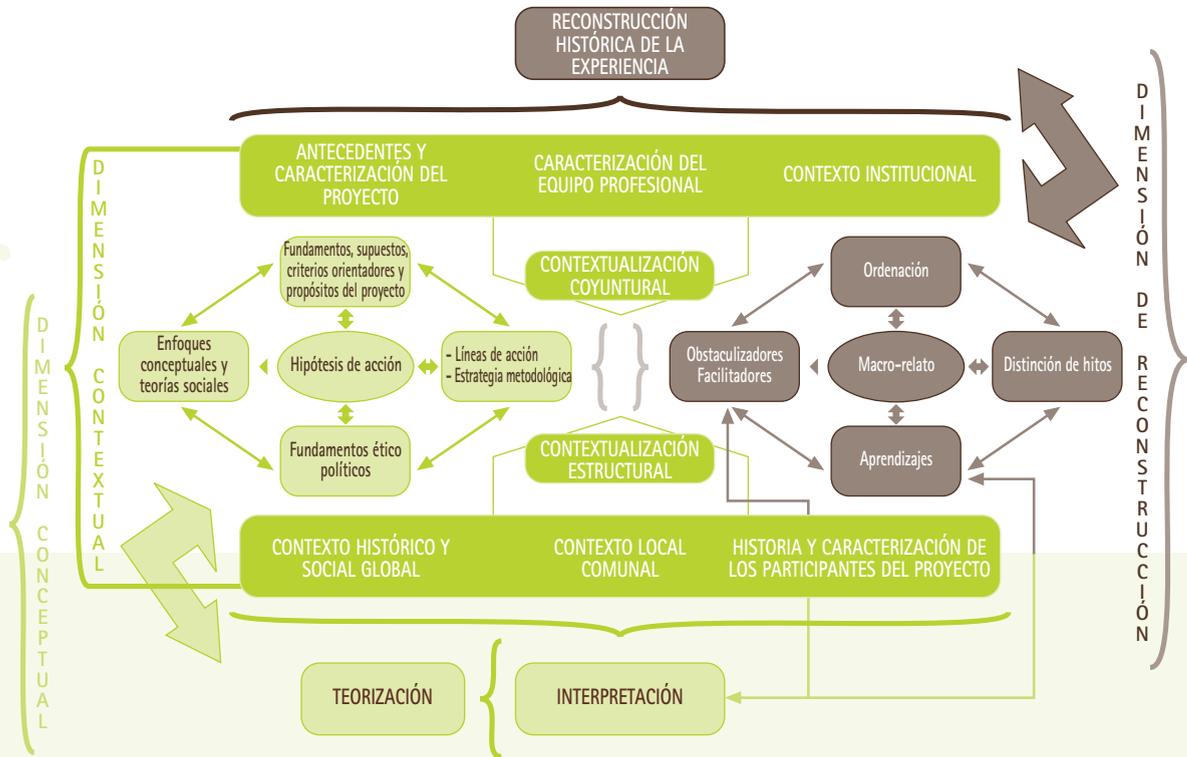
Socióloga

Coordinadora Área de Sistematización y Estudios ACHNU

¹⁰ Op.cit. Morgan, María de la Luz.

¹¹ Ibid.

Diseño de Modelo de Sistematización



Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO



derechos
derechos
compromiso

CENTRO DE DEFENSA DE NIÑOS MALTRATADOS (CEDENIM)



Intervención interdisciplinaria para lograr la reparación jurídica, social y psicológica de las víctimas

Los autores y ejecutores de este proyecto definen el objetivo central de CEDENIM así: "Proveer de acceso a la justicia y de una oportuna y eficaz defensa, asesoría y orientación jurídica, a niños, niñas y adolescentes que hayan sido víctimas de maltrato infantil grave constitutivo de delito. Ello mediante la interposición de las acciones y mecanismos que posibilita la ley, con la finalidad de hacer efectivas las responsabilidades emanadas de la comisión del delito y la reparación de las víctimas, en coordinación con los organismos que correspondan".

A su vez, los componentes estratégicos de este modelo, y que son los que otorgan identidad a la intervención de CEDENIM, son: asistencia jurídica integral; perspectiva ecológica en la intervención; asistencia jurídica personalizada; trabajo en red; y prevención de prácticas revictimizantes.

Luego de tres años consecutivos de un trabajo, que siempre fue mayor que lo presupuestado en sus inicios, los profesionales de CEDENIM concluyen: "No habíamos dimensionado la realidad del abuso sexual y del maltrato infantil en Chile; claramente, no todo sale a la luz pública".

Y añaden: "En estos años de camino recorrido, aprendimos mucho sobre las normativas que regulan la materia objeto de nuestra intervención, pero más hemos aprendido del sufrimiento de cada una de las familias con las cuales nos vinculamos; de sus frustraciones y esperanzas; de la urgencia en el país de programas gratuitos y especializados en infancia y juventud; del derecho que les asiste a las víctimas o sus familias a comparecer en sus procesos y ser parte de ellos; de ser escuchadas. Por sobre todos los aprendizajes, el que nos ha quedado grabado a fuego es el que nos indica que siempre hay que creerle a un niño que entrega un relato sexualizado o que presenta conductas erotizadas con el objeto de indagar porque podríamos estar en presencia de una agresión sexual".



1.- ANTECEDENTES

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) decidió durante el año 2004 externalizar su asistencia jurídica, extendiéndola hacia las instituciones acreditadas para ese fin. En este contexto, licitó proyectos especializados en maltrato infantil constitutivo de delito. La Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) presentó entonces una propuesta innovadora en el ámbito de la intervención jurídica -asociada a la protección de derechos infanto-juveniles gravemente vulnerados- que se constituyó en la primera experiencia de este tipo desarrollada en el país. Acogida por SENAME, la iniciativa de ACHNU dio origen, en septiembre del 2004, al Centro de Defensa de Niños Maltratados (CEDENIM).

Desde su misión institucional y experiencia en los ámbitos de protección y promoción de los derechos infanto-juveniles, ACHNU consideró la intervención jurídica como parte de la reparación integral e interdisciplinaria requerida por niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de delitos. Esta debía estar a cargo de un equipo de profesionales altamente capacitados para abordar la temática del maltrato grave desde lo jurídico y con un enfoque de derechos; es decir, resguardando la titularidad de derechos de los niños y brindándoles un servicio que en todo momento considere sus opiniones y demandas, de acuerdo a la autonomía progresiva de su voluntad e intelecto.

En este mismo sentido, CEDENIM ha puesto el acento en la representación especializada, pues en la mayoría de los casos los intereses de los adultos responsables son contradictorios con los de los afectados, a causa de que los agresores pertenecen o están estrechamente vinculados con las familias de las víctimas.

Con la implementación de este proyecto jurídico, ACHNU amplió su radio de acción desde la prevención hacia la protección de los derechos de la infancia y adolescencia, lo que ha tenido significativos efectos y logros para la institución:

- **Implementar un proyecto de gran envergadura** que, por ser piloto, ha sido rigurosamente monitoreado en su ejecución por SENAME.
- **Explorar un mundo desconocido** hasta entonces en el ámbito de la protección efectiva de los derechos de los niños, en un escenario netamente judicial.
- **Dar a conocer a la institución ante los tribunales de Justicia**, lo que ha resultado en la validación de ACHNU en ese ámbito.

derechos
de niños
y niñas
como
compromiso



- **Obtener el reconocimiento del SENAME** en el área en que se desarrolla el proyecto. Todas sus evaluaciones han tenido una ponderación superior al 95% de logro de los objetivos y metas estipulados.
- **Denunciar casos emblemáticos**, a través de medios de comunicación, haciendo propuestas jurídicas.

1.1 Conformación del equipo de trabajo

Directora	Paulina Solís Arellano (abogada)
Abogados	Samuel Alarcón Velásquez César Serrano Rodríguez Cristián Quezada Garrido
Asistente Social	Catherine Díaz Gutiérrez
Procurador	Hugo Valenzuela Cortés
Socióloga	Alejandra Cortés Madaune
Secretaria	Nury Retamales Díaz
Correo electrónico	cedenim@achnu.cl / juridico@achnu.cl

1.2 Características de los casos atendidos

Niños y adolescentes de 0 a 18 años de edad, que hayan sido víctimas de maltrato infantil constitutivo de delito en todo el territorio jurisdiccional de la Ilustre Corte de Apelaciones de Santiago ¹.

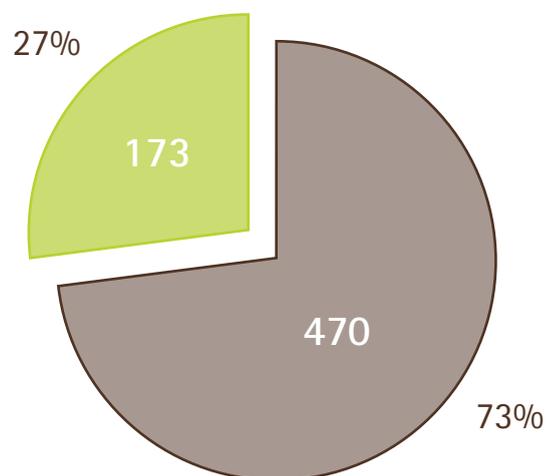
CANTIDAD DE NIÑOS(AS) ATENDIDOS

Entre noviembre de 2004 y abril de 2008	643
--	-----

¹ Corresponde a las comunas de Santiago, Renca, Quilicura, Huechuraba, Independencia, Conchalí, Recoleta, Providencia, Las Condes, Vitacura, Lo Barnechea, Ñuñoa, La Reina, Macul, La Florida, Maipú, Cerrillos, Estación Central, Pudahuel, Quinta Normal, Cerro Navía, Lo Prado, Colina, Lampa y Til-Til.

Los siguientes gráficos muestran algunas de las variables que, mediante un análisis estadístico descriptivo², dan cuenta de los datos recopilados por CEDENIM entre noviembre de 2004 y abril de 2008³.

SEXO DE LA VÍCTIMA

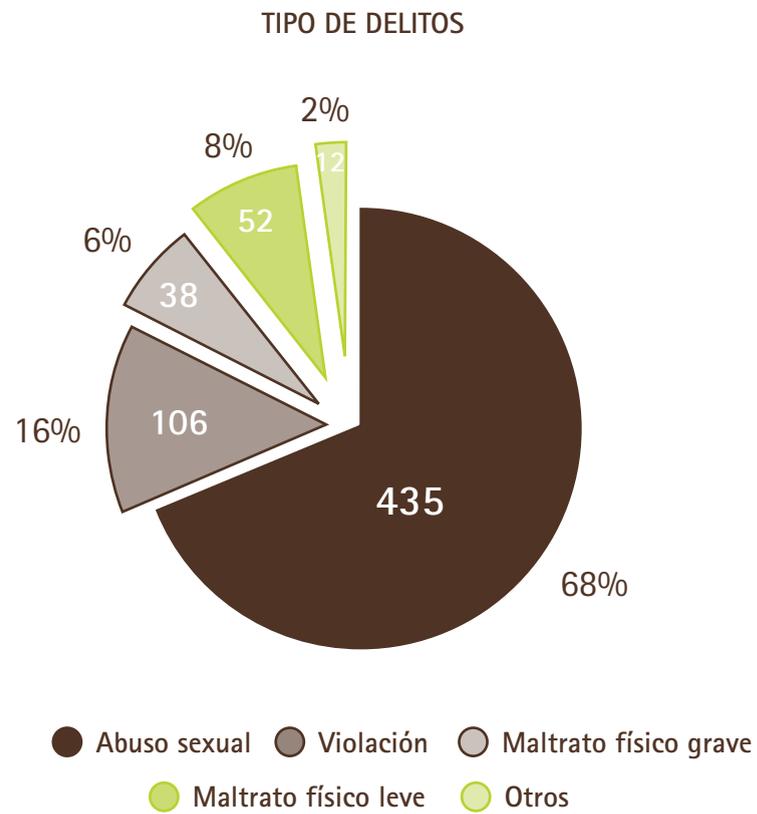


● NIÑAS ● NIÑOS

El gráfico nos muestra que el 73% de los casos corresponde a niñas, mientras que el 27% son niños gravemente vulnerados en sus derechos.

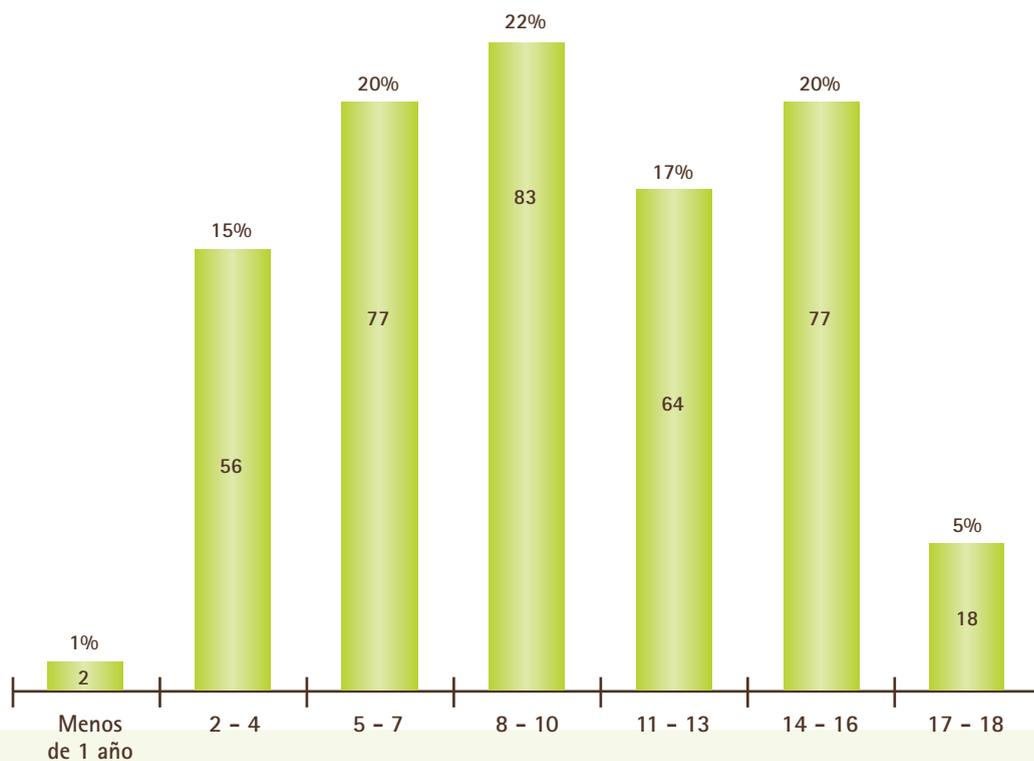
² Un completo análisis descriptivo de los datos recogidos entre noviembre de 2004 y abril de 2008 se encuentra disponible en ACHNU.

³ Exceptuando los correspondientes a la variable "rangos de edad", ya que ésta se empezó a considerar desde noviembre del año 2006.



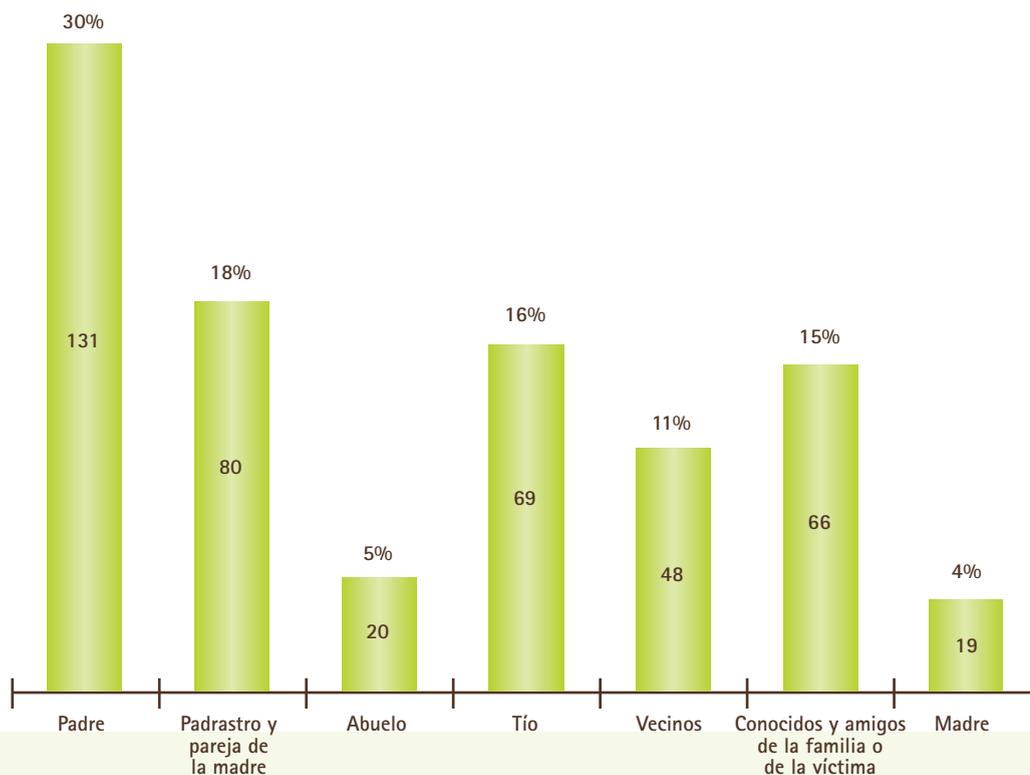
En cuanto al tipo de delito que se denuncia, mayoritariamente corresponde al "abuso sexual" con un 68% del total de casos. Le sigue, con un 16%, la violación. En cuanto al maltrato físico leve y grave suman un 14%.

RANGOS DE EDAD DE NIÑOS Y NIÑAS



Un 42% de los niños atendidos en CEDENIM tienen edades que fluctúan entre los 5 y 10 años. También se destaca, con un 20% del total de casos, el rango entre 14 y 16 años. En los extremos del gráfico, se ubican víctimas de menos de 1 año y de entre 17-18 años, con un 1% y 5%, respectivamente.

PARENTESCO/RELACIÓN DEL AGRESOR(A) CON LA VÍCTIMA



Sobre el parentesco o relación del agresor con los niños -considerando aquellos victimarios que cometen los más altos porcentajes de delitos- aparece en primer lugar el padre, con un 30%; seguido por el padrastro y pareja de la madre con un 18%. También es importante destacar que el 55% de las agresiones son cometidas por un pariente directo de los niños (padre, abuelo, tío y madre).



2.- OBJETIVO GENERAL DE CEDENIM

Proveer de acceso a la justicia y de una oportuna y eficaz defensa, asesoría y orientación jurídica, a niños, niñas y adolescentes que hayan sido víctimas de maltrato infantil grave constitutivo de delito. Ello mediante la interposición de las acciones y mecanismos que posibilita la ley, con la finalidad de hacer efectivas las responsabilidades emanadas de la comisión del delito y la reparación de las víctimas, en coordinación con los organismos que correspondan.

2.1 Actividades involucradas

Niños y adolescentes de 0 a 18 años de edad, que hayan sido víctimas de maltrato infantil constitutivo de delito en todo el territorio jurisdiccional de la Ilustre Corte de Apelaciones de Santiago .

A)

- Relación de los hechos: tomar nota de ellos tal como ocurrieron, a partir del testimonio del adulto responsable u organismo derivador.
- Recopilación de antecedentes a través de organismos derivadores de los casos que se evalúan.
- Interposición de las acciones judiciales correspondientes.
- Seguimiento de las causas ante tribunales, por parte del equipo jurídico.

B)

- Presentación formal del equipo socio-jurídico ante nuevos organismos derivadores.
- Seminario de profundización del vínculo entre red de la calificación pericial y reparatoria⁴ y defensa jurídica.
- Entrega de ficha de informe cuatrimestral a organismos derivadores.
- Mantención actualizada de base de datos de organismos dedicados a la promoción y protección de los derechos de los niños y adolescentes.
- Actualización del catastro de las instituciones dedicadas a la atención de niños gravemente vulnerados en sus derechos, dentro de la jurisdicción de la Corte de Apelaciones de Santiago.

⁴ La red de calificación pericial y reparatoria está conformada por organismos del sector público y privado (SENAME, Servicio Médico Legal y Programas Especializados de Maltrato) especializados en maltrato infantil grave y contribuye a proveer de medios de prueba en los procesos judiciales.



- C)
- Recopilación de antecedentes que justifiquen acciones ante los tribunales.
 - Activación de la red local de protección: Carabineros, Policía de Investigaciones, juntas de vecinos, establecimientos educacionales y organismos derivadores, entre otros, para que en conjunto y de acuerdo a las funciones y roles de cada uno, asuman la protección de las víctimas.
 - Visitas domiciliarias de la asistente social, cuando el caso lo requiera.
- D)
- Presentación formal del equipo socio-jurídico ante el Ministerio Público.
 - Seminario con los fiscales adjuntos que corresponda.
- E)
- Elaboración de material informativo.
 - Aplicación del equipo socio-jurídico del protocolo⁵ de atención personalizada a los patrocinados, a las familias y a la víctima.
 - Validación del protocolo de atención a través de una pauta de evaluación sobre el servicio entregado a los adultos responsables.

2.2 Vías de ingreso

Derivaciones desde la red de organismos colaboradores del Servicio Nacional de Menores (SENAME); tribunales de familia, tribunales de garantía, fiscalías locales y unidades de atención a víctimas y testigos, del Ministerio Público.

⁵ El protocolo de atención personalizada es una metodología de intervención jurídica que contempla los siguientes etapas:

- Recepcionada la derivación, se asigna inmediatamente la causa a un abogado.
- Dentro de las 24 horas siguientes, se toma contacto con el adulto responsable o se envía carta solicitando su concurrencia a CEDENIM. Tiempo de espera para respuesta: 7 días.
- Con respuesta: Entrevista personalizada con patrocinados (adultos) a la cual asiste abogado y asistente social. Recopilación de antecedentes relevantes.
- Redacción de querrela e interposición de la misma.
- Entrevista con la víctima, cuando corresponda.
- Sin respuesta del adulto responsable: CEDENIM interpone la querrela en representación de la víctima, ofreciendo fianza de calumnias, habida consideración la supremacía del interés superior del niño que inspira al proyecto y su institución patrocinadora.
- En reforma procesal penal, existiendo antecedentes que acrediten la participación criminal y la existencia del delito y, sin existir adulto responsable, se interpone querrela de conformidad al artículo 111 del CPP, o se solicita la designación de curador ad litem.



2.3 Cobertura territorial

El convenio suscrito con SENAME contempla el ingreso anual de 180 causas o acciones legales interpuestas en casos de maltrato infantil grave, con ocurrencia en el territorio jurisdiccional de la Ilustrísima Corte de Apelaciones de Santiago, es decir, con exclusión de la zona sur de la capital.

Mayoritariamente, los sujetos atendidos viven en sectores socioeconómicos vulnerables, aunque aproximadamente el 3% pertenece a niveles altos, que ha ingresado por ser víctima de delitos sexuales provocados por un agresor único conocido.

3.- OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Dar a conocer el modelo de intervención jurídica de CEDENIM, con el propósito de incidir en una política pública de protección y ejercicio efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas de maltrato grave constitutivo de delito, a fin de hacer verdadera y real la garantía constitucional de igualdad ante la ley en el acceso a la representación letrada.

El modelo de intervención supone componentes y estrategias, cuyos ejes son:

- Protección y reparación jurídica; y
- articulación en un modelo y sistema de atención.

4.- TESTIMONIO: HISTORIA Y PASOS DE UN PROYECTO PIONERO

Instalación y difusión de CEDENIM

“Todo comienza cuando nos reunimos por primera vez en nuestra pequeña oficina, arreciada por el sol del verano que se acerca. Claridad en estos inicios, a decir verdad, no teníamos mucha. Miles de preguntas, y la búsqueda de las respuestas. Nuestra carta de navegación por esos días era el proyecto jurídico que habíamos construido y los lineamientos o bases técnicas del Servicio Nacional de Menores. Además de una gran vocación y entusiasmo.

de derechos
de niños
de niñas
de adolescentes
de jóvenes
de víctimas
de delincuentes
de agresores
de familias
de comunidades
de territorios
de países
de mundos
de compromisos



Recordamos el momento en que ACHNU nos invita a ser parte de este proyecto piloto. Se requería abogados "todo terreno", y eso éramos nosotros. Una de las primeras oportunidades se dio cuando tuvimos que entregar orientación jurídica a niños y jóvenes de la caleta del Puente Loreto. Ese día de invierno hacía frío y lloviznaba. Partimos muy temprano, en compañía de profesionales de otro programa. Llegamos al borde Mapocho y literalmente nos descolgamos por uno de los muros contenedores hasta llegar al lecho del río. En una especie de carpa de lona se encontraban, guarecidos del frío y de la lluvia, unos ocho jóvenes. Sus caras daban cuenta de una noche agitada, de intenso carrete.

Al comienzo, el recibimiento fue hostil; pero de a poco nos fuimos transformando en los "tíos abogados", en una diminuta luz de esperanza. Esa marca perdura hasta hoy en quienes aún somos parte de este desafío.

El proyecto contemplaba un mes de instalación. Mes que se tradujo tan sólo en una semana, debido a que SENAME nos transfirió las causas de otra iniciativa que había finalizado. Con más de ochenta casos, iniciamos un arduo trabajo de ubicación de adultos responsables a fin de asumir la representación jurídica de los afectados. Así comenzamos a conocer de frente la cara del dolor humano.

Simultáneamente, realizamos una intensa difusión del proyecto con los organismos colaboradores del SENAME y los tribunales del crimen. A nivel local, ésta se centró en aquellos colaboradores del Servicio, con presencia en los territorios en que trabajaríamos. Específicamente, coordinamos reuniones de presentación con las Oficinas de Protección de Derechos de las comunas (OPD), centros especializados en terapia reparatoria y centros de tránsito y diagnóstico, que efectúan evaluaciones periciales.

Además, la difusión se realizó con Carabineros de Chile, municipalidades, Policía de Investigaciones, escuelas y juntas de vecinos, lo que permitió integrarnos a redes de infancia instaladas en las comunas. Muchas reuniones, horas de charlas y capacitaciones, que rindieron sus frutos: De ahí en adelante las derivaciones de casos no pararon. No habíamos dimensionado la realidad del abuso sexual y del maltrato infantil en Chile; claramente, no todo sale a la luz pública.

Al comienzo fue increíble darnos cuenta cómo cada uno de los objetivos que nos habíamos propuesto se iba materializando. Nos resultó sorprendente caer en cuenta que estábamos respondiendo a una necesidad pedida a gritos por la gente: acceso a la representación jurídica oportuna y especializada, basada en un trato digno y en pro del interés superior de las víctimas.



En este camino, y sin darnos cuenta, fuimos generando un modelo de atención o protocolo para nuestros atendidos, el que buscaba hacer menos traumático y más soportable su paso por el doloroso y prolongado proceso judicial. Se instalaron como principios básicos de la intervención, el interés superior del niño, la autonomía progresiva, el enfoque de derechos, el buen trato, y el derecho a la información".

Readecuándonos a la realidad de las víctimas

"Una vez que terminamos la etapa de instalación y difusión del proyecto, advertimos que no se adecuaba totalmente a las demandas reales de los sujetos de intervención, toda vez que existían numerosos casos sin adulto responsable dispuesto a querellarse en representación de la víctima. Buscando la solución, planteamos esta seria dificultad al director y coordinadora ejecutiva de ACHNU; luego de muchas reuniones, se tomó la decisión de que en ausencia de adulto responsable, representaríamos directamente a las víctimas, aún a riesgo de nosotros mismos y del patrimonio institucional. Fue así como empezamos a actuar conforme a lo acordado, por intermedio de la figura legal fianza de calumnias⁶. Pudimos respirar tranquilos: lo prometido se estaba cumpliendo; ningún niño, niña o joven ingresado al programa quedaría sin representación ante los tribunales.

Así las cosas, comenzó a hacerse pública la forma de intervenir de estos abogados itinerantes que llegaban a las casas de quienes los necesitaran, y la demanda fue en aumento día a día. Los recursos eran escasos, pero no insuficientes. Siempre fue posible pedir rebajas y más rebajas en el monto de la fianza, lo que de alguna manera nos deparó prestigio en el circuito judicial.

Gracias al cumplimiento de los objetivos planteados y de los compromisos adquiridos, nuestro proyecto comenzó a empoderarse cada vez más, y nuestro discurso empezó a ser valorado por las instituciones que nos derivaban casos. Los agradecimientos empezaban a llegar y crecía la responsabilidad para con las familias.

⁶ La fianza de calumnias es una figura jurídica utilizada en aquellos casos en que no existe representante legal que ejerza la acción penal pública por la víctima; ésta es ejercida entonces por los profesionales del proyecto, que al no ser los directamente afectados por el delito, ni tener vínculo con el ofendido, deben ofrecer la respectiva fianza como un requisito para la interposición de la querrela criminal, la cual se traduce en la consignación de una suma de dinero cuya cuantía fija el tribunal, en el caso del territorio jurisdiccional de la I. Corte de Apelaciones de Santiago.

En la Reforma Procesal Penal esta figura no se contempla, limitando aún más el ejercicio de la acción jurídica.



En esta etapa de adecuación, coincidimos en que debíamos hacernos cargo de todas las aristas de los casos y garantizar el efectivo ejercicio de cada uno de los derechos que les asistían a las víctimas, lo que generó más de una dificultad. El ámbito de intervención del proyecto se amplió a los tribunales de familia, en causas proteccionales. Así, nuestra acción no sólo estaba limitada a los tribunales que conocían casos penales, sino que a la judicatura en su conjunto, en cuanto conocieran casos de vulneraciones graves de derechos de nuestros defendidos.

Comenzamos a actuar ante tribunales de garantía, tribunales de familia, Corte de Apelaciones y fiscalías militares; ante estas últimas, en causas en que jóvenes infractores de la ley penal sufrían vulneración institucional de derechos, entre otros. Abogamos por el ejercicio de la acción civil, en lo referido a reclamar indemnizaciones para las familias en razón de que todo delito genera irremediamente un daño que debe ser reparado; para ello actuamos en coordinación con las Corporaciones de Asistencia Judicial correspondientes.

La asistente social del proyecto empezó a gestionar cupos y a derivar a las víctimas a terapia reparatoria; también hicimos un seguimiento de este proceso, cuyo resultado iba en directo beneficio de las causas, en cuanto lográbamos importantes medios de prueba que acompañábamos al proceso, dando cuenta del estado de situación de la terapia que recibía la víctima.

Decidimos ampliar la intervención del proyecto más allá de los lineamientos técnicos entregados por SENAME, en el entendido que la asistencia jurídica debía ser integral y no limitada sólo a lo penal, ya que en algunos de los casos, la interrupción de la vulneración no pasaba solamente por lo resuelto por la justicia criminal. En atención a esto, nos dimos cuenta que los actores involucrados tenían una lupa diferente para cada caso y que, actuando de manera conjunta, la solución entregada a las víctimas y sus familias debía necesariamente ser interdisciplinaria y sostenida en el tiempo.

Hace su debut la Reforma Procesal Penal⁷

"No todo fue fácil. Se suscitaron algunas dificultades o nudos críticos. Salvado el escollo que se nos presentó con los tribunales del crimen en aquellos casos en que no existía representante legal o, existiendo, éste era el agresor, en junio de 2006 entra en vigencia en la Región Metropolitana la Reforma Procesal Penal, que nos depararía nuevos desafíos, ya conocidos por el equipo.

⁷ La Reforma Procesal Penal se inició el 16 de junio del 2005 en algunas regiones, y un año después, en la Metropolitana. La principal modificación que estableció fue la separación de funciones entre quienes investigan y quienes juzgan, creándose la institución del Ministerio Público encargado de la persecución penal a través de juicios orales y públicos.



Una vez más, la representación jurídica se veía afectada. Ya no podíamos comparecer en causas de connotación social pública, ejerciendo directamente la acción penal, porque la figura de la fianza de calumnias había sido derogada. Ahora, en forma expresa, el nuevo Código Procesal Penal exigía representante legal para interponer querrela. Así, en la nueva justicia penal, si la víctima no tenía representante legal, no podía querrellarse. Nuevamente a pensar. Y como cuatro cabezas lo hacen mejor que una, encontramos una nueva estrategia procesal: nos transformaríamos en curadores para el litigio.

Al comienzo, la solicitud de designación de curador la presentamos directamente ante los tribunales de garantía y no nos fue del todo bien. Nuestra solicitud fue denegada, pero nos indicaron el camino a seguir: "Ocúrrase ante quien corresponda". Y, ¿quién más competente para conocer nuestra pretensión que los tribunales de familia?

Realizamos un exhaustivo análisis de la normativa vigente en materia de infancia y adolescencia. Nos sumergimos en las normas del Código Civil relativas a las curadurías, y en la ley 16.618 de Menores. En esta última descubrimos lo dispuesto en su artículo 57, y luego encontramos la respuesta definitiva en el artículo 19 de la Ley 19.968 de tribunales de familia.

En efecto, dicha norma establece que "en todos los asuntos de competencia de los juzgados de familia en que aparezcan involucrados intereses de niños, niñas y adolescentes, o incapaces, el juez deberá velar porque éstos se encuentren debidamente representados. El juez designará a un abogado (...) en los casos en que carezcan de representante legal o cuando por motivos fundados, el juez estime que sus intereses son independientes o contradictorios con los de aquél a quien corresponda legalmente su representación. La persona así designada, será el curador ad litem del niño; es decir, representará sus intereses en juicio, por el sólo ministerio de la ley, y dicha representación se extenderá a todas las actuaciones del juicio".

Con esta herramienta jurídica debajo del brazo, comenzamos a accionar en la justicia de familia; previamente, nos coordinamos con las instituciones que nos derivaban los casos, pues no podíamos nosotros mismos comparecer en calidad de requirentes solicitando la aplicación de una medida de protección o de una cautelar especial, al mismo tiempo que pidiendo la designación de curador para la litis o representante para el juicio; perdíamos imparcialidad y objetividad ante el tribunal.

Entonces, la estrategia fue la siguiente: la institución que nos derivaba el caso debía requerir al tribunal de familia la designación de un curador ad litem, proponiendo que esa designación

derechos
de
niños
y
jóvenes
compromiso



recayera en un abogado de nuestro proyecto. Nosotros preparábamos el escrito y luego, ya con la designación en mano, deducíamos la correspondiente querrela criminal en representación directa de la víctima.

En el camino fuimos adecuando cada vez más las solicitudes, hasta pedir derechamente que, con el mérito de la designación de curaduría, se nos habilitara para actuar en sede penal. Y así fue. Con una resolución de un tribunal de familia, actuamos ante los tribunales penales.

Entendimos con ello que en los casos de vulneraciones graves de derechos, específicamente en presencia de hechos que revisten caracteres de delito, es obligación del juez de familia ponerlos en conocimiento del Ministerio Público, por lo que esta derivación responde a una actuación del juicio de familia que valida la designación de curador para el litigio en garantía.

Ahora podíamos actuar en representación de las víctimas en los casos que ameritaran. Nada ni nadie nos iba a parar. Ningún niño, niña o joven se quedaría sin el ejercicio legítimo de sus derechos. Hasta hoy tenemos claro que ese es el camino que debemos seguir”.

Un alto en el camino: Debemos suspender las derivaciones

“Nuestras ansias de no dejar a ninguna víctima sin reparación jurídica, nos pasaron la cuenta. De los 180 casos comprometidos en el convenio con SENAME, llegamos a superar los 300 ingresos, lo que significó la atención de más de 600 afectados, en tanto que una causa puede involucrar a más de un afectado. Por esta razón, nos vimos obligados a suspender las derivaciones por el tiempo necesario para descongestionar el proyecto y cumplir con la atención personalizada que cada caso merece. Las listas de espera no son una alternativa para nosotros.

Con la esperanza de contar con nuevos cupos, solicitamos al Servicio el aumento de plazas o de profesionales, cuestión que está por resolverse.

En estos años de camino recorrido, aprendimos mucho sobre las normativas que regulan la materia objeto de nuestra intervención, pero más hemos aprendido del sufrimiento de cada una de las familias con las cuales nos vinculamos; de sus frustraciones y esperanzas; de la urgencia en el país de programas gratuitos y especializados en infancia y juventud; del derecho que les asiste a las víctimas o sus familias a comparecer en sus procesos y ser parte de ellos; de ser escuchadas. Por sobre todos los aprendizajes, el que nos ha quedado grabado a fuego es aquél que nos indica que siempre hay que creerle a un niño que entrega un relato sexualizado o que presenta conductas erotizadas con el objeto de indagar, porque podríamos estar en presencia



de una agresión sexual. Los adultos somos quienes falseamos su historia en nuestro beneficio, buscando expiar nuestras culpas a través de sacrificar su inocencia. Y ésta debe protegerse, comenzando por introducir una modificación al Código Procesal Penal que establezca como principio inspirador de la reforma procesal penal, la presunción de credibilidad en materia de delitos sexuales contra menores de edad".

5.- HIPÓTESIS DE ACCIÓN

Situación Inicial:

Niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas de maltrato constitutivo de delito, no cuentan con atención jurídica especializada y con enfoque de derechos, lo que los expone a una situación de doble vulneración.

Intencionalidad:

Proveer una oportuna y eficaz defensa, acceso a la justicia, asesoría y orientación jurídica a niños, adolescentes y sus familias, que hayan sido víctimas de maltrato infantil grave constitutivo de delito. Ello mediante la interposición de las acciones y mecanismos que posibilita la ley, con la finalidad de hacer efectivas las responsabilidades emanadas de la comisión del delito y la reparación de las víctimas, en coordinación con los organismos que correspondan.

Situación deseada:

Víctimas de maltrato infantil constitutivo de delito cuentan con acceso oportuno a un modelo de asistencia jurídica especializado e integral, lo que posibilita su rehabilitación y la restitución y el ejercicio de sus derechos vulnerados.

6.- MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

6.1 Intervención y protección jurídica, basada en enfoque de derechos

Es la puesta en marcha de los mecanismos protectores (acciones legales) contemplados en la legislación vigente, con los siguientes objetivos:

- **Interrumpir y poner término** a la situación de vulneración grave de derechos de niños, niñas y adolescentes;

derechos
de niños
y niñas
compromiso



- **Ejercer la acción punitiva**, en la búsqueda activa de una sanción penal como forma de reparación jurídica desde el aparato estatal;
- **Apoyar la reducción** de la victimización secundaria en el proceso, mediante la representación judicial;
- **Devolver la seguridad** a las víctimas y a sus familias, contribuyendo al contexto protector en el corto, mediano y largo plazo;
- **Intervenir haciendo realidad en la práctica** los derechos de las víctimas contemplados en el artículo 109 del Código Procesal Penal⁸.

Todas estas acciones se llevan adelante en coordinación con los organismos responsables de terapias reparadoras del daño causado, atendida la necesidad de la recuperación integral e interdisciplinaria de las víctimas de delitos graves y violentos.

6.2 Mejor interés de las víctimas

El artículo 3º de la Convención sobre los Derechos del Niño establece en su numeral primero: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño". Así, en el supuesto de existir conflicto de derechos de igual rango que involucre a niños y adolescentes, esta norma da prioridad a los derechos de éstos por sobre los de otros sujetos.

En efecto, las víctimas tendrán derecho a que su interés sea considerado de manera prioritaria en todas las medidas adoptadas, ya sea por la autoridad, las instituciones que lo tengan a su cargo, los padres, y los cuidadores, entre otros. Esto implica respetar sus atributos y derechos ante el Estado, la sociedad y la familia, en el desarrollo progresivo y ejercicio autónomo de los mismos.

Bajo esta prioridad, el proyecto ha dirigido su intervención en el sentido de que, antes de adoptar medidas que limiten o lesionen el ejercicio pleno y efectivo de los derechos de niños y jóvenes, se adopten aquellas medidas que los promuevan y protejan.

⁸ Artículo 109: Se refiere al derecho a presentar querrela y hacerse parte en el proceso penal. En el caso de menores de 18 años, a través de un representante legal.



6.3 Representación jurídica basada en el enfoque de derechos

La representación jurídica supone actuar en lugar y nombre de la víctima en el ejercicio de la acción penal.

En concreto, CEDENIM la entiende como la representación ante los tribunales de justicia del interés particular de niños y adolescentes que hayan sido víctimas de vulneraciones de derechos y los de sus familias, cuando ésta contribuye a su protección. Ello supone utilizar como estrategia la impetración de las correspondientes acciones judiciales que permitan asegurar esa protección y el pleno ejercicio de sus derechos, conforme a la igualdad de las personas ante la ley -consagrada en el artículo 19 N° 2 y N° 3 de la Constitución Política de la República-, aportando a su proceso reparatorio. Esto último significa que CEDENIM es parte de todas las acciones tendientes a rehabilitar en sus derechos a las víctimas de delitos, ya sean de orden social, psicológico y jurídico, para permitirles elaborar el daño y poder continuar su vida.

7.- ESTRATEGIA METODOLÓGICA

7.1 Protección y reparación jurídica

Asistencia jurídica integral

Además de la representación jurídica ante los tribunales penales, la intervención del proyecto fue ampliada a todas las aristas de los casos, a fin de garantizar el pleno y efectivo ejercicio de los derechos que les asisten a las víctimas. Por ello, CEDENIM interviene ante tribunales de garantía, tribunal oral en lo penal, Ministerio Público, tribunales del crimen, tribunales de familia y justicia militar.

En el caso de los tribunales de familia, se comparece en calidad de requirentes de medidas de protección o de medidas cautelares especiales, en atención a la gravedad del delito; ante la justicia militar o fiscalías militares, en casos de vulneración grave de derechos de personas menores de 18 años, en conflicto con la ley penal.

derechos
democráticos
como compromiso



Intervención jurídica frente a la falta de adulto responsable

Con el antiguo Procedimiento Penal, ante la falta de adulto responsable en la interposición de la querrela, lo hacía un representante legal de ACHNU, mediante el ofrecimiento de fianza de calumnias, cuya cuantía era determinada por el tribunal para su posterior consignación en la respectiva cuenta corriente. A partir de la vigencia de la Reforma Procesal Penal, se recurre a la figura del "Curador Ad-Litem", contemplada en el artículo 19 de la Ley 19.968 de los tribunales de familia.

De esta manera, la institución que deriva el caso requiere al tribunal de familia la designación de un curador ad litem, proponiendo que ésta recaiga en un abogado del proyecto. Inmediatamente después, se deduce la correspondiente querrela criminal en representación directa de la víctima.

Perspectiva ecológica en la intervención

Con apoyo de la asistente social de CEDENIM, se efectúa un estudio pormenorizado de cada caso en particular, para posteriormente aplicar el modelo ecológico en la implementación de la estrategia, en cuanto no es factible considerar al niño como ajeno a su entorno familiar, cultural, social e institucional.

De los numerosos modelos de intervención analizados, el más adecuado resulta ser el inspirado en la Teoría General de Sistemas⁹, en el cual se entiende a las víctimas sumidas en un contexto familiar, social, cultural e institucional, que se influencia recíprocamente y perdura en el tiempo.

Asistencia jurídica personalizada

En el marco de esta estrategia, la asistencia jurídica prestada es personalizada y directa. Cada abogado tiene la obligación -y, como contrapartida, cada vulnerado el derecho- de mantener contacto permanente con las víctimas; realizar visitas jurídicas domiciliarias; coordinar la entrega periódica de información relativa al caso; y concurrir con las víctimas y sus familias a cada una de las diligencias derivadas de la causa. Esto se traduce en un acompañamiento efectivo durante todo el proceso judicial, de modo que la disponibilidad de los profesionales para la atención de los beneficiarios sea efectiva desde el ingreso del caso hasta su egreso.

⁹ En un sentido amplio, la Teoría General de Sistemas (TGS) se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y, al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias. En tanto paradigma científico, la TGS se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen. En "Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas" de Marcelo Arnold, Ph.D. y Francisco Osorio, M.A. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. 2003.



Trabajo en red

El trabajo en red, en sintonía con la perspectiva ecológica de la intervención, ha sido un eje estratégico de CEDENIM. Esto permitió, en una primera etapa, difundir el proyecto y simultáneamente vincularse con organizaciones, instituciones y redes territoriales ligadas a las temáticas de la infancia, para comenzar a colaborar desde la especificidad de este proyecto, en capacitación y asesoría en la temática de maltrato infantil grave y delitos sexuales. Además, producto de los vínculos generados, CEDENIM empezó a recibir derivaciones de casos por parte de estas entidades y logró su colaboración en la atención de víctimas que necesitaban otro tipo de apoyo, como por ejemplo, atención psicológica.

A partir del conocimiento y la valoración de la labor de CEDENIM en diferentes comunas de Santiago, el proyecto pasó a integrar redes infanto-juveniles en Lo Prado, Quilicura, Ñuñoa, Peñalolén, Cerro Navia y Quinta Normal; donde participa permanentemente aportando desde su conocimiento y experiencia, en el ámbito de la atención jurídica a niños gravemente vulnerados en sus derechos. Concretamente, CEDENIM colabora en la realización de diagnósticos locales, desarrollo de iniciativas a favor de la infancia y propuestas para abordar la atención jurídica desde el ámbito local; de esta forma, el proyecto ha pasado a constituirse en un recurso de la oferta programática en infancia de estas comunas.

La vinculación de los abogados -con apoyo de la asistente social- a redes locales de protección a la víctima y su familia, es parte consustancial del trabajo de CEDENIM. De este modo, se busca una atención integral para los niños, que permanezca más allá del tiempo de judicialización del caso. En esta acción, es resorte de la asistente social, tanto la derivación del caso a los organismos colaboradores que cuenten con programas especializados en maltrato, como su posterior seguimiento.

La relación del abogado y de la asistente social con quienes son responsables de la reparación de las víctimas se mantiene durante todo el proceso y, de manera posterior, en aquellos casos en que los agresores cumplen la condena en libertad, porque el riesgo de una nueva vulneración se mantiene latente. En la práctica, la vinculación se hace efectiva a través de mesas de trabajo, a fin de determinar en conjunto las mejores estrategias para generar medios de prueba beneficiosos para la causa, como evaluación de daños o informes de la situación del momento y de la terapia. Esta labor de colaboración responde además a la necesidad de evitar cualquier acción o diligencia de investigación que revictimice a niños y adolescentes vulnerados.

derechos
de niños
y niñas
como
compromiso



Prevención de prácticas revictimizantes

Desde el inicio del programa se tomó la decisión de no intervenir directamente con las víctimas, a fin de no ejecutar acciones que generen nuevo daño; así se evita la reiteración de relatos de abuso sexual, por aplicación del principio de credibilidad instalado en el programa, y dado que existen mecanismos destinados a proveer al profesional de la información requerida para la interposición de la acción que corresponda, principalmente basada en el trabajo en red con los organismos derivadores. De este modo, el vínculo directo se hace con el adulto significativo o responsable y con las víctimas, sólo cuando sea solicitado por ellas. Bajo este supuesto, los profesionales han entendido que en cada caso, el tipo de vínculo con el niño, en tanto sujeto de derechos, es sanador, por tanto, parte integrante de la reparación.

7.2 Pasos metodológicos

- Recepción de casos a través de organismos derivadores
- Evaluación y asignación
- Entrevista con el adulto responsable
- Reunión del equipo profesional para definir estrategia jurídica y social de la intervención
- Interposición de las acciones legales que en derecho correspondan
- Vinculación con el Ministerio Público
- Seguimiento y tramitación de los casos
- Vinculación con las familias de las víctimas
- Vinculación con los organismos derivadores
- Vinculación con las instituciones responsables de las terapias reparatorias

7.3 Métodos y técnicas de cada fase

Recepción de casos a través de organismos derivadores

Los organismos derivadores son entidades públicas y/o privadas dedicadas al área infanto-adolescente –fundamentalmente red SENAME, tribunales de justicia y Ministerio Público– que derivan a CEDENIM niños que han sido víctimas de delitos sexuales y maltrato infantil grave. Por intermedio de la ficha de derivación, se recepciona el caso por la vía más rápida. Generalmente, es a través de correo electrónico. Si los antecedentes son insuficientes, su recopilación es de responsabilidad de la asistente social, con apoyo de algunos de los abogados del equipo.



Completada la carpeta individual del caso, se lo ingresa a la base de datos del programa, además de a la base SENAINFO. Simultáneamente, se traspasa información a Estudios de ACHNU para elaborar estadísticas posteriormente. Se realiza la citación a entrevista del representante legal en un plazo no superior a siete días.

Evaluación de casos y asignación

La evaluación técnica de los casos es responsabilidad de la directora del proyecto, quien determina si los hechos son constitutivos de delito, el tipo de hipótesis legal aplicable, tribunal competente, y acción legal a deducir, entre otros. Este proceso cuenta con apoyo del o la profesional asistente en el trabajo en red. Es en esta etapa cuando se evalúan las acciones o medidas de protección o cautelares a requerir, según la gravedad del delito. La asignación del caso también la efectúa la directora.

Entrevista con el adulto responsable

En la generalidad de los casos, se cita al adulto responsable a la oficina de CEDENIM. La entrevista se efectúa en estricta privacidad, considerando la naturaleza de los delitos materia de intervención. Se entrega información del proceso penal y el enfoque de derechos e interés superior del niño. Se le explica que ejercerá la representación legal en el entendido de que es el garante de los derechos de la víctima y que las consecuencias de las decisiones tomadas por todos los actores serán asumidas por el niño. Asimismo se da a conocer el significado de hacerse parte en el proceso penal por medio de la interposición de la respectiva querrela, los pasos a seguir luego de interponerla, los posibles escenarios a enfrentar, en qué consiste un juicio oral y la extensión de la pena a la que es posible aspirar.

Además, se informa que los servicios otorgados por CEDENIM son remunerados por el Estado, específicamente por SENAME, por lo que les asiste el derecho de exigir resultados, avances e información del proceso.

La entrevista la lleva a cabo el abogado asignado al caso y la asistente social. Se aplica el protocolo de atención basado en el buen trato y en el acceso oportuno a la justicia y a la información.

Finalmente, el abogado asignado solicita al adulto responsable medios de prueba.



En caso de manifestar su intención de no querellarse, el representante legal no es obligado a deducir acción alguna; se implementan entonces las estrategias de curador para la litis, en coordinación con el programa de reparación.

Reunión de equipo profesional para decidir estrategia jurídica y social

Dada la complejidad de cada causa, la estrategia procesal y el plan de intervención individual, se trabaja con todo el equipo profesional. Se analiza el tipo penal en relación al hecho concreto, qué pruebas existen y qué diligencias es importante solicitar. Si aún no se ha formalizado la investigación, se analiza la posibilidad de solicitar cautelares en juzgados de familia¹⁰ (en caso de que el organismo derivador no la haya hecho).

Se efectúa también una evaluación de todas las posibilidades jurídicas y recursos legales aplicables con la finalidad de poner término a la vulneración, lograr la sanción de los responsables y obtener la restitución de los derechos conculcados de las víctimas y sus familias, entendiendo que éstas también sufren el daño generado por la comisión del delito.

Interposición de acciones legales

Una vez determinada la estrategia y el plan de intervención, el abogado designado al caso redacta la respectiva querrela criminal y/o la medida de protección a interponer, y coordina con el representante legal o adulto responsable su concurrencia al tribunal competente. Si los antecedentes son insuficientes, se ingresa un escrito denominado "Patrocinio y Poder", con el cual se recaban antecedentes directamente de la carpeta de investigación del Ministerio Público. De existir dificultades en el traslado del patrocinado, CEDENIM se hace cargo, ya sea entregando dinero para transporte o retirando a la persona desde el lugar indicado o, en último caso, autorizando y costeadando la firma del patrocinado ante notario.

Luego se fija día y hora para interponer el escrito ante el tribunal de garantía que corresponda, citando al adulto responsable, ya que este es un trámite que se debe realizar personalmente. Las medidas de protección se solicitan directamente al tribunal de familia, sin concurso del adulto responsable y a nombre de CEDENIM, ya que la ley otorga esta posibilidad.

¹⁰ Cautelares tales como: abandono del agresor del domicilio de la víctima; prohibición de acercamiento del agresor a la escuela, domicilio o lugar de trabajo de la víctima; entrega del cuidado personal de la víctima a un familiar o un tercero, e ingreso de la víctima a un Centro Residencial de Protección Simple, de dependencia del SENAME.



De no contar la víctima con representante legal, se solicita al organismo derivador concurrir a los tribunales de familia, solicitar la designación del curador para la litis, y proponer a abogados del Centro, para posteriormente concurrir a Garantía a deducir la acción correspondiente en esa calidad.

Cabe hacer mención que en el caso de niños sujetos de medidas cautelares o proteccionales de internación en régimen simple, se han logrado resultados positivos con la utilización de lo dispuesto en el artículo 57 de la Ley 16.618 de Menores¹¹, en cuanto la interposición de querellas por parte de directores de los establecimientos responsables de esas internaciones, han sido declaradas admisibles por la justicia.

Vinculación con el Ministerio Público

Ingresada y declarada admisible la querella o medida cautelar por el tribunal competente, se gestiona una entrevista con el fiscal a cargo, conjuntamente con la solicitud de copia digitalizada de la carpeta de investigación. De no lograrse contacto con el fiscal, se hace con el abogado ayudante. La comunicación más fluida con los fiscales adjuntos es el correo electrónico.

Las relaciones con el Ministerio Público se dan desde la cooperación por perseguir un objetivo común, y desde la independencia, dado que los intereses de la víctima y los del ente persecutor no necesariamente coinciden. En ese entendido, se aportan pruebas a la investigación y se intercambian opiniones respecto de lo que es más adecuado procesalmente para la causa; durante las audiencias, se busca potenciar la defensa de los intereses de las víctimas, consensuando una estrategia común con el fiscal a cargo del caso y, de no ser posible, se recurre autónomamente a las herramientas legales existentes.

Tramitación y seguimiento

La tramitación de la causa implica la participación en audiencias, en alegatos en la Corte, y en el aporte de medios de prueba y generación de las mismas, mediante solicitud de diligencias de investigación.

¹¹ Art. 57, ley 16.618 de Menores: "En tanto un menor permanezca en alguno de los establecimientos u hogares sustitutos regidos por la presente ley, su cuidado personal, la dirección de su educación y la facultad de corregirlo corresponderán al director del establecimiento y/o al jefe del hogar sustituto respectivo. La facultad de corrección deberá ejercerse de forma que no menoscabe la salud o desarrollo personal del niño, conforme al artículo 234 del Código Civil. La obligación de cuidado personal incluirá la de informar periódicamente al juez de menores sobre la aplicación de la medida decretada".



Se trata de impulsar el avance del proceso, verificando el estado de las acciones ordenadas por el Ministerio Público, solicitando otras que sean pertinentes, concurriendo a las audiencias e interponiendo todos los recursos procesales y administrativos que el Código Procesal Penal otorga al querellante.

Vinculación con la familia

Se inicia con la entrevista de ingreso al adulto responsable y continúa de manera permanente para entregar información respecto del estado de la causa y para asegurar la terapia reparatoria de la víctima, mediante las visitas a domicilio y el acompañamiento durante las diligencias de prueba que ordena el Ministerio Público, cuando sea imprescindible para la familia.

Vinculación con organismos derivadores

Se les informa de la recepción de la causa, designación de abogado, estado de avance del proceso judicial y resultado final del mismo. Se aprovecha el vínculo del organismo derivador con el adulto responsable para entrevistarlo en sus instalaciones dado que, muchas veces, ellos mismos se constituyen en medios de prueba. La relación es más estrecha aún en el caso de solicitarse medidas de protección ante los tribunales de familia, ya que éstas se basan en informes elaborados por los organismos derivadores.

Vinculación con institución responsable de la terapia reparatoria

Es un trabajo conjunto, que consiste en la recopilación de información actualizada de la terapia reparatoria de la víctima; ello permite contar con nuevos antecedentes para aportar a la causa, específicamente con las evaluaciones del proceso de reparación, además de los informes de daño de las víctimas, cuyos peritos depondrán posteriormente en la audiencia de juicio. Desde ambas partes se entrega información de los avances y retrocesos en los procesos.

Además, se solicita información respecto de la efectiva concurrencia del niño a terapia, y se indaga acerca de nuevas revelaciones constitutivas de medios de prueba del daño producido por el delito.



8.- MODELO METODOLÓGICO

Para diseñar el modelo se tuvo en cuenta:

- a) La estrategia metodológica implementada por CEDENIM;
- b) el carácter sistémico de su modelo de intervención y protección jurídica, sustentado en un enfoque de derechos en que el niño, en tanto sujeto de ellos, está en el centro del sistema y rodeado por sus contextos familiar, social e institucional y;
- c) una relación de mutua influencia que permite contextualizar y personalizar la atención para cada caso.

Los componentes estratégicos de este modelo, ya descritos, y que otorgan identidad a la intervención de CEDENIM, son:

- Asistencia jurídica integral
- Perspectiva ecológica en la intervención
- Asistencia jurídica personalizada
- Trabajo en red
- Prevención de prácticas revictimizantes

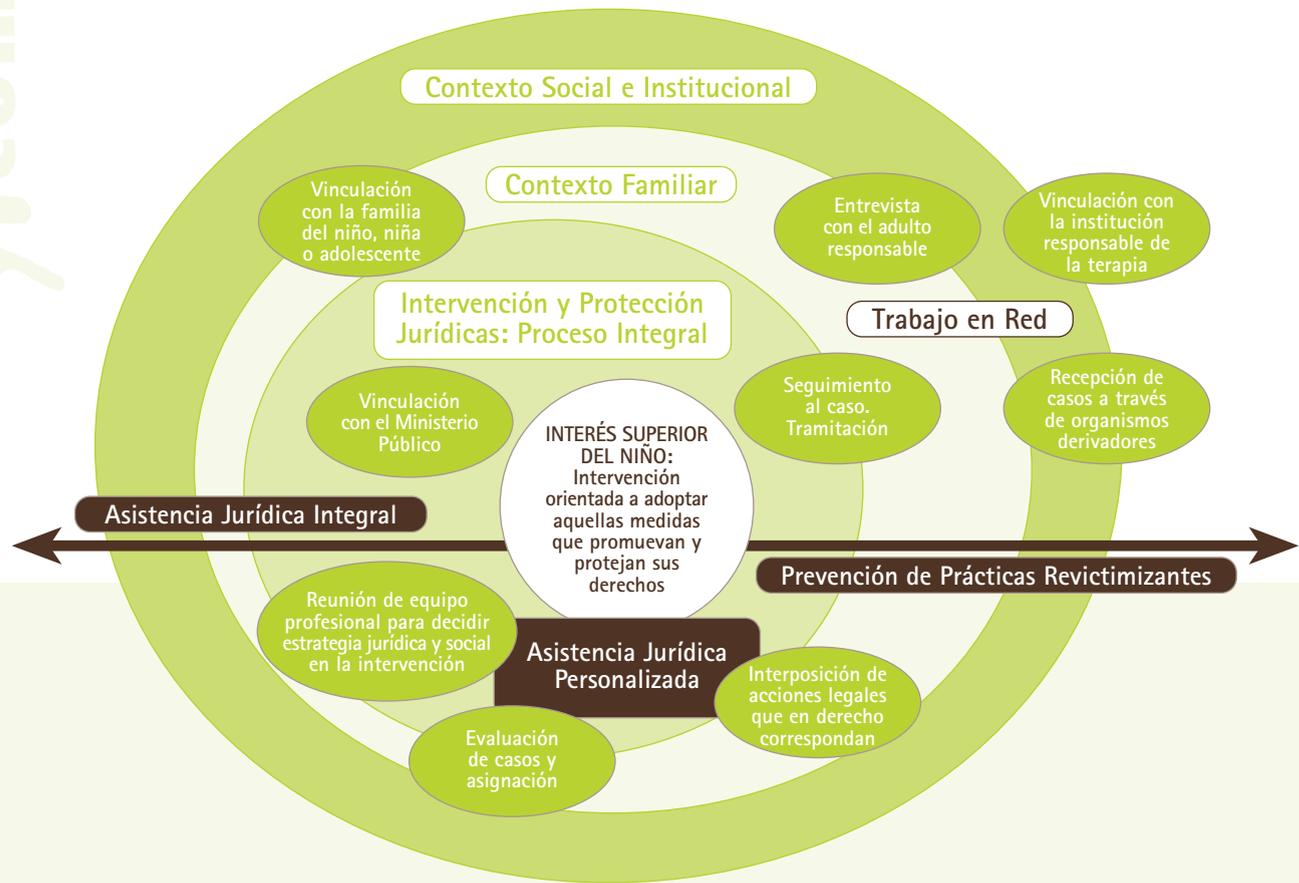
Las estrategias y/o herramientas metodológicas, interconectadas entre sí y que funcionan como dispositivos que permiten llevar a cabo los propósitos de los componentes estratégicos del modelo¹², son:

- Recepción de casos a través de organismos derivadores
- Evaluación de casos y asignación
- Entrevista con el adulto responsable
- Reunión de equipo profesional para decidir estrategia jurídica y social en la intervención
- Interposición de acciones legales que en derecho correspondan
- Vinculación con el Ministerio Público
- Tramitación y seguimiento al caso
- Vinculación con la familia del niño, niña o adolescente
- Vinculación con institución responsable de la terapia reparatoria

Estas estrategias y/o herramientas se utilizan durante todo el proceso de intervención y se interrelacionan entre sí, al igual que los componentes estratégicos, de manera de otorgar una atención integral al niño y su familia.

¹² La construcción de este modelo considera como referente la propuesta elaborada en "Movilización Comunitaria: Un modelo de prevención de la transmisión sexual del VIH entre hombres homosexuales de Chile". Sistematización del Modelo Comunitario. Corporación Chilena de Prevención del SIDA 1987-2002. SIDACCIÓN. Santiago de Chile. 2002.

Modelo Metodológico



Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO



9.- PRINCIPALES DIFICULTADES DEL MODELO

- **El nudo crítico más importante** al que se enfrentó el proyecto resultó ser la representación jurídica de las víctimas en ausencia de representante legal, latamente abordada en esta sistematización. En efecto, las personas menores de dieciocho años están imposibilitadas de procurarse por sí mismas la debida defensa y protección jurídica que su situación requiere.
- **La disparidad de criterios con la magistratura** al momento de resolver un asunto sometido a su conocimiento en torno a los requerimientos del curador para la litis.
- **Ausencia de disposiciones legales expresas** que entreguen facultades de representación de las víctimas a organismos públicos e instituciones colaboradoras.
- **Insuficiencia de recursos humanos y materiales.** La demanda sobrepasa con mucho la oferta existente. Al mismo tiempo, el gran volumen de causas patrocinadas por cada abogado atenta contra la atención personalizada comprometida como objetivo del proyecto y contra el acceso oportuno a la justicia. Dicho de otra forma, físicamente es imposible comparecer a tres audiencias decretadas simultáneamente, y constituye un problema ético decidir a cuál se concurre.

10.- PRINCIPALES LOGROS

- **Acceso a asistencia jurídica especializada e integral** en casos de maltrato infantil constitutivo de delito.
- **643 niños, niñas y adolescentes** víctimas de maltrato infantil grave, atendidos por el proyecto entre noviembre del 2004 y abril del 2008.
- **401 querellas interpuestas** a consecuencias de maltrato infantil constitutivo de delitos actualmente vigentes, durante el período señalado.
- **48 sentencias condenatorias** en maltrato infantil grave; 6 sentencias absolutorias en el mismo período.
- **Trabajo en red** coordinado mediante la generación de vínculos de cooperación y colaboración recíproca con instituciones responsables de la atención social y psicológica, relevante para el éxito de los procesos judiciales y la reparación de las víctimas.
- **Generación de estrategias procesales** de intervención en causas penales sin representante legal.
- **Construcción de una base de datos** con los casos atendidos por CEDENIM y análisis estadístico descriptivo de los mismos.

derechos
de niños
como
compromiso



11.- CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

- 1.- La rehabilitación y devolución de los derechos vulnerados responde a una intervención interdisciplinaria que involucra la reparación jurídica, social y psicológica de las víctimas y sus familias.
- 2.- La necesidad de que sea admitido el principio de credibilidad de las víctimas de abuso sexual, con el objeto de prevenir y evitar la generación de daños posteriores y acciones revictimizantes.
- 3.- Reconocimiento de la igual protección ante la ley de las personas menores de dieciocho años, víctimas de hechos que revistan caracteres de delito (derecho a la defensa jurídica, Art. 19 N° 3 Constitución Política).
- 4.- El modelo de representación jurídica es viable en cuanto no se exceda de un número determinado de causas por abogado patrocinante, que permita la atención directa, personalizada y periódica de cada víctima, dado que el acompañamiento y la contención del profesional durante todo el proceso judicial es fundamental para sortear con éxito un procedimiento de esta naturaleza.
- 5.- Incidir en la política pública de infancia con el objeto de procurar cautela, protección y efectivo ejercicio de los derechos de niños y adolescentes en los procesos judiciales, mediante la representación de sus intereses por parte de organismos públicos o privados que disponga la ley.
- 6.- Se hace necesaria por parte del Estado la creación de la figura del "Defensor del Niño" que garantice el efectivo y pleno ejercicio de los derechos de las víctimas de delitos violentos, menores de dieciocho años de edad.
- 7.- Lograr la modificación de la normativa vigente en la materia, objeto de la presente sistematización, adecuándola a la realidad del país.
- 8.- Insuficiencia de centros especializados y de profesionales capacitados para realizar pericias, lo que prolonga innecesariamente las investigaciones criminales, con el consiguiente desgaste de las víctimas y sus familias.

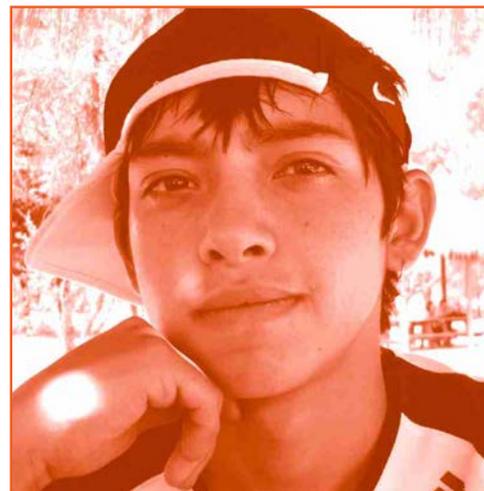
Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes



DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
dem por compromiso

NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE CALLE (NÍSICA)



Intervención fundada en la calidad del vínculo

El equipo profesional de NÍSICA coincide en que su mayor aprendizaje en esta intervención fue "en y desde la calle...espacio que suele ser más protector e íntimo para los niños que su entorno familiar". En la calle conoció a los niños, niñas y adolescentes con los que trabajó y, con ese acopio de información, las estrategias y técnicas desarrolladas consideraron los códigos y las formas de relacionarse y de comunicarse adquiridos por los sujetos en su deambular callejero.

NÍSICA entiende el vínculo como una herramienta imprescindible para lograr un proceso de cambio en el niño, y fue la estrategia metodológica más significativa porque hizo posible la confianza, el respeto y el reconocimiento de las individualidades y, como consecuencia, que el niño se sienta en un ambiente cómodo y protegido para relatar y resignificar su experiencia.

Asimismo, esta técnica permite fortalecer la relación entre el niño y su familia porque, en concreto, es a través de ella que se demuestra el compromiso del equipo. Además, busca desarrollar una actitud proactiva y autónoma para generar capacidades luego del egreso.

En resumen, reconociendo la calle como un espacio vital de socialización para estos niños, el proyecto se sustenta en una concepción de éstos como sujetos capaces de producir cambios orientados a mejorar y sostener una percepción crítica y positiva de sí mismos.



PRESENTACIÓN

La Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, ACHNU, llevó a cabo el año 2003 la primera investigación sobre las características y magnitud de niños, hombres y mujeres, en situación de calle en Chile¹. Como resultado de los hallazgos y conclusiones de dicho trabajo, surgió el desafío de desarrollar una metodología de intervención con un grupo de ellos, en tanto viven una situación de exclusión social y son víctimas de graves vulneraciones de derechos. Este fue el origen institucional del proyecto "Niños y Niñas en Situación de Calle - Peñalolén" (en adelante, NÍSICA).

A partir de la investigación, ACHNU redefinió estos sujetos como "niños callejeros", luego de concluir que la calle es su espacio de socialización principal, donde adquieren una forma de ser transitoria. Es decir, el concepto de "niño callejero" pone el acento en la trascendencia de la vida de calle, restando relevancia a la distinción, más clásica de los años '70 y '80, entre niños de y en la calle, asociada a la mantención o no del vínculo con su familia.

La nueva denominación dibuja otras fronteras y relaciones y hace más compleja la relación entre el niño o adolescente y la sociedad y sus instituciones. Desde esta premisa, se ve más claro que no existe una experiencia ni trayectoria única, a la vez que se rescata una característica histórica: el vagabundaje de los niños "huachos" que recorrían -con o sin sus madres- la geografía del país en los siglos XIX y principios del XX.

NÍSICA inició sus actividades en julio del año 2005, con el apoyo del Servicio Nacional de Menores (SENAME), formando parte de la línea de programas de atención especializada de este organismo gubernamental.

1.- ANTECEDENTES

1.1 Breve historia

Producto de una inusual demora en la aprobación definitiva del proyecto, el equipo originalmente involucrado en su diseño fue reemplazado por otro, conformado específicamente para dar inicio al trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle de la comuna de Peñalolén. Integraron el grupo un antropólogo, como director del proyecto, una dupla psicosocial, dos

¹ Investigación: "Niños de la Calle" ACHNU-SENAME, 2003. Estudio cuali-cuantitativo realizado a nivel nacional, por un equipo profesional de ACHNU y la Universidad Central, coordinado por Osvaldo Torres G. y Klaudio Tuartek, que tuvo por objetivo dimensionar y caracterizar la situación del momento.



educadores y un abogado. Al cumplir un año de funcionamiento, fueron incorporadas una psicóloga y una secretaria, y uno de los psicólogos asumió la dirección. Además, y a lo largo del período de ejecución, llegaron seis alumnas en práctica de la carrera de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica.

Al comienzo, la intervención se focalizó en niños y adolescentes menores de 18 años, en condición de calle permanente o durante el día. Esta característica se asocia a numerosas otras situaciones de vulneración de derechos de mayor o menor gravedad: exclusión de la escolaridad y de los servicios de salud; negligencia o falta de cuidados de adultos en su crecimiento y desarrollo integral; carencias nutricionales; falta de acceso al descanso, la recreación y la cultura; maltrato; abuso sexual; explotación sexual comercial; consumo de drogas y utilización de adultos para la comisión de delitos.

La mayoría de estos niños formaba parte de familias constituidas sólo por el padre, la madre u otros adultos que cumplían el rol parental. Dichas familias se caracterizaban por vivir en condiciones de pobreza y extrema pobreza, donde los adultos tenían trabajos esporádicos en el sector informal. Además, presentaban violencia intrafamiliar, consumo o dependencia de alcohol o drogas y, en su gran mayoría, condiciones de hacinamiento en las viviendas. Pese a estas situaciones, no recibían beneficios de otros programas o servicios estatales, por desconocimiento de sus derechos, por desesperanza o simple negligencia. Por tanto estaban excluidos de programas como Chile Solidario, Auge, becas y subsidios habitacionales, entre otros.

Se partió de la base que el principal objetivo de la intervención consistiría en proteger a los niños y sus familias, y contribuir al proceso reparatorio de aquellos afectados por grave vulneración de sus derechos. La labor se realizaría desde un enfoque individual, familiar y comunitario.

1.2 Características del proyecto

Nº de niños ²	70
Nº de familias	44
Zona geográfica	Peñalolén Alto
Periodo de ejecución	julio 2005 - a enero 2008

² El número de niños y familias corresponde al periodo julio 2005-enero 2008.



1.3 Conformación equipo de trabajo

Directora	Erna Muñoz Sepúlveda (asistente social)
Dupla psico-social	Ramiro Tapia Saavedra (asistente social) Asiriy Piwonka Echenique (psicóloga)
Educadores	Georgina Valdovinos Navarro Luis Muñoz Hidalgo
Recepcionista	Rocío Oyarce Galaz
Correo electrónico	ninospenalolen@achnu.cl

1.4 Objetivos específicos

- **Establecer y calificar las situaciones de vulneración de derechos** que afectan a niños y adolescentes en situación de calle.
- **Efectuar las intervenciones psicológicas, sociales y jurídicas** que correspondan para interrumpir las prácticas de vulneración de derechos.
- **Fortalecer los recursos personales, familiares y comunitarios** para mejorar el bienestar integral, propiciando procesos psico-participativos colectivos³.
- **Promover el acceso de los niños y adolescentes y de sus familias** a las redes sociales y comunales de protección y prestación de servicios, tales como educación, salud, cuidado diario, vivienda, capacitación, etc.

1.5 Acciones transversales a todo el proyecto

- **Atención psicosocial y física** a quienes lo requieran.
- **Atención y orientación** de casos que ameritan intervención jurídica.
- **Coordinación** con instancias de tratamiento especializado para derivación.
- **Actividades** recreativas y formativas.
- **Visitas** domiciliarias.

³ Se entiende por procesos psico-participativos colectivos, desde la intervención de NÍSICA, la generación de condiciones para el fortalecimiento familiar, poniendo énfasis en la potenciación de relaciones democráticas el interior de la familia, en el reconocimiento de los derechos de todos sus miembros, y en la incorporación de manera activa en su comunidad, utilizando recursos propios, institucionales y socioculturales, haciéndose parte de ellos y considerándose como protagonistas de su desarrollo y transformación, y de su comunidad.



- **Vinculación** con familiares o adultos significativos.
- **Trabajo de calle.**
- **Relación permanente con instituciones** de prestación de servicios⁴.

2.-PRESENTACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de la intervención realizada por NÍSICA durante el período 2005-2007 en el sector de Peñalolén Alto, tiene el propósito de definir un modelo a partir de la práctica, y generar un aprendizaje en el equipo que permita presentar esta experiencia en beneficio de otros proyectos en igual línea.

2.1 Objeto

Revisar la experiencia realizada por NÍSICA durante 2005-2007 en Peñalolén Alto.

2.2 Objetivo

Definir un modelo metodológico de intervención a partir de la práctica.

2.3 Ejes

Las estrategias metodológicas implementadas durante el desarrollo del proyecto.

2.4 Hipótesis de Acción

Situación Inicial: Niños, niñas y adolescentes gravemente vulnerados en sus derechos, que se encuentran en situación de calle, en condición de pobreza, con lazos familiares débiles y fuera del sistema de educación, circunstancias que los exponen a un contexto de alto riesgo social.

⁴ Se denomina así a los organismos, entidades públicas o privadas que ofrecen servicios o beneficios dirigidos a las personas, preferentemente aquellas que se encuentran en situación de pobreza.



Intencionalidad: Con el fin de que sean considerados sujetos de derechos, implementar y llevar a cabo estrategias metodológicas reparatorias, de protección, prevención y de asistencia, para reforzar en los niños sus vínculos familiares, integrarlos al sistema escolar, darles apoyo jurídico, vincularlos con redes de prestación de servicios y lograr que participen en su comunidad.

Situación deseada: Los sujetos mejoran su calidad de vida asociada a su condición de “niños callejeros”, mediante el fortalecimiento de sus lazos familiares, el apoyo para la inserción en el sistema educativo y en su comunidad, con el propósito de lograr y sostener una auto-percepción crítica y positiva.

3.- CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se aplicó en un sector con altos índices de pobreza, lo que se refleja en desempleo, abandono del sistema escolar, analfabetismo, y problemas habitacionales. Al interior de los sitios se encontraron micro-campamentos⁵, caracterizados por una gran cantidad de subarriendos, allegados y otras problemáticas que afectan la vida familiar y por ende, el desarrollo integral de los niños y adolescentes.

La labor municipal en pos de la creación de una política local en materias de infancia, permitió trabajar en un contexto privilegiado. La existencia de una Oficina de Protección de Derechos (OPD), más la Red Infanto-Juvenil (RIJ), facilitaron la intervención de ACHNU y posibilitaron acciones mancomunadas en beneficio de la población infanto-juvenil. Este apoyo permitió también ampliar el universo de relaciones con dirigentes vecinales, agentes sociales claves, y parte de la comunidad.

Es importante destacar que en el sector de Peñalolén Alto, la fuerte identidad y la capacidad organizativa de buena parte de sus habitantes, hizo posible desarrollar la labor sin mayores o importantes contratiempos, ya que éstos reconocieron su importancia.

Asimismo, el hecho de pertenecer a una institución con una larga trayectoria en el ámbito de los derechos infanto-juveniles, y que cuenta con profesionales de diferentes disciplinas, permitió al equipo retroalimentar y mejorar permanentemente su intervención.

⁵ Definidos éstos como un grupo relativamente pequeño de personas, que se organizan para establecer en el mismo terreno su lugar de vivienda junto a sus respectivas familias, o propietarios que dividen sus sitios para obtener un ingreso extra. Además, en ocasiones implementan estrategias conjuntas para lograr satisfacer sus necesidades básicas.



4 TESTIMONIO DE LA EXPERIENCIA

4.1 Tocando puertas

"Somos cinco personas recorriendo de arriba abajo calles, plazas, sedes vecinales, y algunos atractivos locales que ofrecen una lúdica y onerosa actividad: las máquinas para "ganar plata". La avenida Las Parcelas ya se nos hace más corta. Es pleno invierno y cargamos algunos temores con nosotros, pero nuestro entusiasmo e interrogantes no declinan.

Cerca de la tan renombrada, temida y discriminada "Toma Nasur", bajo plena lluvia, encontramos en un almacén a una vecina que nos lleva donde una dirigente del grupo solidario de la parroquia del sector. La señora se entusiasma tanto con nuestro proyecto que nos ofrece un reconfortante café con galletitas, al mismo tiempo que invita por teléfono a otras amigas para que nos conozcan. Llegan dos vecinas y ahí nos enteramos del reciente "Cabildo de la Solidaridad", donde participaron. Más tarde, una de ellas nos entregaría datos de un niño de la calle. Todo esto ocurre en el sector de "La Cuco", o La Alborada, que pertenece a la Unidad Vecinal 9. Ahí también conocemos a don José, presidente de la Junta de Vecinos; y a la señora Gloria, quien se muestra muy dispuesta a colaborar y nos ofrece la sede para que en determinados días podamos utilizarla en actividades con niños y adolescentes. Luego tomamos contacto con la señora Luisa, voluntaria del Centro Cultural Arcoiris, donde participan niños y niñas en edad pre-escolar.

Otro día nos acercamos a la señora Alicia, quien vive en Río Claro; trabaja voluntariamente con un pequeño grupo de niños de la Unidad Vecinal 2. También conocemos a la señora Delia, dirigente del grupo Adultos Mayores. Otra nueva amiga y aliada sería Mariela, dirigente también de la Unidad Vecinal N° 2, quien nos va entregando nuevos datos de niños y adolescentes. También recibimos apoyo de Eliana, voluntaria que solidariamente reúne a niños y jóvenes en el Centro de Acogida Buen Samaritano.

Más tarde, visitamos colegios del sector; en el Matilde Huici Navas, nos reciben como "salvadores", pues tienen varios niños que les preocupan y para los cuales no tienen respuesta; esperan de nosotros un milagro. Muchos de ellos engrosarán la lista de nuestro programa. También nos acercamos a sus padres, quienes aceptan nuestra intervención, comprendiendo que es una posibilidad que aportará al desarrollo de sus hijos. Vamos generando confianza, compartimos experiencias y, poco a poco, nos permiten entrar a sus casas para colaborar, proponer y conocer. Verbos todos que van enriqueciendo nuestras propias vidas.



Se avanza luego en las relaciones con instituciones de la comuna, logrando establecer redes de apoyo que aportan a la restitución de derechos de los niños, niñas y adolescentes".

"El Día del Niño"

"Pasado un año, podemos sentirnos parte del territorio y de su gente. Peñalolén es una comuna con identidad, historia, organización y también una serie de problemas que se repiten y afectan la existencia de sus habitantes más pequeños. Nosotros queremos quedarnos. Somos personas con distintas experiencias, profesiones y edades, que deseamos conformar un buen equipo sin perder de vista los objetivos del proyecto. Nos informamos de cómo los habitantes del sector sufren vulneración de sus derechos, y logramos conocer más profundamente a los niños y adolescentes en situación de calle. Estos conviven con realidades que les producen daño, se reconocen disminuidos en sus capacidades, saben que podrían tener otras existencias y esto los pone agresivos, insolentes, desparpajados, pero nos aceptan, nos reciben para que nosotros intervengamos en los temas que ellos no alcanzan a dilucidar.

Con voluntad vamos abriendo caminos que nos llevan a compartir e integrarnos a la Red Infanto Juvenil de la comuna (RIJ)⁶, con varios años de experiencia. Nos enteramos que, al igual que nosotros, un CCIJ⁷ realiza actividades en la Unidad Vecinal 2 (San Judas Tadeo), y nos reunimos para desarrollar nuestra primera acción en red, donde participan vecinos y vecinas: celebramos el Día del Niño. Pronto nos integramos a los cabildos de las unidades vecinales, promovidos por el municipio, con el objeto de lograr mayor información y relaciones con diferentes organizaciones de la comuna.

Comienzan las derivaciones; aparecen casos complejos como las "niñas arañas" -denominadas así por los medios de comunicación porque trepaban por los edificios para robar-, y su familia, las que concentran buena parte de nuestras energías y nos absorben el quehacer que este caso demanda.

⁶ RIJ, organizada el año 2002, está compuesta por 30 organizaciones. Su objetivo central es promover espacios de protagonismo y participación infanto-juvenil; ha realizado importantes acciones, orientadas a la incidencia en el ámbito local en la temática de infancia y juventud, entre las que destacan: promoción de la ciudadanía infanto-juvenil, organización de cuatro seminarios en asociación con distintas universidades, y elaboración del documento de sistematización de la experiencia Foro Social de Infancia y Juventud Peñalolén: "Tu Voz Nuestra Voz".

⁷ CCIJ: Centro Comunitario Infanto Juvenil, pertenecen a la línea programática de Prevención financiada por SENAME.



Innumerables veces tratamos de ubicar y conversar con adolescentes que podrían ingresar al proyecto. Los contactamos y se nos pierden, son como luciérnagas que al momento de llegar hacia ellas, se nos escabullen de los dedos. Pueden ser muchos los temores y fracasos que han vivido y que los hacen dudar de ellos mismos y del posible apoyo u orientación que nosotros podríamos darles, pero al insistir nos van sintiendo más cercanos que extraños”.

4.2 Sentándonos a la mesa

“Los niños, sus familias, organizaciones comunitarias e instituciones nos reconocen. Comienza entonces una etapa que requiere del esfuerzo de todo el equipo, caracterizada por el fortalecimiento de los vínculos con aquellos con quienes nos relacionamos. Nos sentamos a planificar y definimos que para lograrlo era necesario reforzar las actividades con los niños y sus familias, trabajando el equipo en pleno o en duplas que se alternaran, de manera tal que todos los profesionales mantuvieran contacto permanente con los participantes.

Los encuentros semanales en las sedes sociales San Judas Tadeo y Nueva Palena son bautizados como talleres por los mismos participantes y a ellos nos integramos todos; nadie puede faltar, de lo contrario, los mismos niños se encargarán de pedir la respectiva explicación.

Esta experiencia nos demuestra que el camino elegido para afianzar la relación es el correcto; sin embargo, más adelante se hace necesario repensar esta estrategia, ya que en el proceso nos fuimos dando cuenta de que el trabajo grupal numeroso y con diferentes rangos de edad, dificulta llevar a cabo una intervención más eficaz. Y, por otro lado, los niños comienzan a demandar atención específica de algunos miembros del equipo.

Recién instalados, también somos todos los profesionales los que participamos en las visitas domiciliarias; nuevamente nos organizamos en duplas para concurrir a los hogares, porque la intención es conocer a las familias más profundamente y que, de la misma manera, ellas tomen contacto directo con nosotros. Esta decisión nos permite fortalecer día a día los vínculos de confianza, así como ellas nos abren las puertas de sus casas y nos invitan a conocer a cada uno de sus integrantes, nosotros también podemos presentar nuestro proyecto de manera más detallada y en un clima de mayor intimidad.

Nos damos cuenta de que se hace necesario prestar asistencia u orientación jurídica a niños y adultos significativos, frente a vulneraciones constitutivas de delito, o acompañarlos en situaciones que lo ameriten. Para esto también trabajamos en duplas, acompañados por el abogado del proyecto, para que padres e hijos se sientan más cómodos y confiados. La experiencia nos va



demostrando que cuando un niño vive una situación de crisis -por ejemplo, cuando infringe la ley- le da mucha significación al acompañamiento del equipo y le permite realizar pequeños pero positivos procesos de cambio".

A redefinir el perfil de los niños

"En nuestro primer contacto con la supervisora de SENAME constatamos que algunos niños y adolescentes con los que trabajamos no cumplen con la definición o perfil que tiene dicha institución de "Niños en Situación de Calle"⁸. Esta diferencia se produjo porque, al momento del ingreso, uno de nuestros criterios para la admisión fue la vulneración de derechos grave, aunque no existiera una situación de calle tan recurrente. En este sentido, la pauta para intervenir alude a que la estadía en la calle se produzca en un contexto de alto riesgo.

Finalmente, nos vimos obligados a redefinir el perfil de los niños con los que estábamos trabajando e ingresar a aquellos que forman parte del concepto "niños en la calle", un grupo muy significativo en Peñalolén. Es así como debimos egresar a diecisiete participantes que se encontraban en un contexto menos vulnerable.

4.3 Sale el sol

"Termina el período escolar. Comienza el verano, lleno de sol y ganas de hacer cosas distintas. En esta fase centramos nuestra labor en los paseos y salidas de carácter recreativo. De las diferentes actividades, las que provocan mayor entusiasmo y convocatoria son las que implican cambiar lo habitual: la casa, la calle, el barrio. Piden visitar lugares de los que tienen noticias o que ya conocieron en paseos escolares.

Organizamos salidas masivas, que ya son parte de NÍSICA: vamos al zoológico, a centros recreativos y conseguimos cupos para que algunos niños participen en cursos de natación; el equipo concurre en la mañana para observarlos, y comprobamos que algunos asisten con sus madres. Además, siempre hay dos de nosotros que los acompañan y demuestran interés por sus aprendizajes.

⁸ Dicha confusión surge, debido a que el concepto "Niños en Situación de Calle" se refiere a una población que se caracteriza por encontrarse en un proceso continuo y gradual de transición respecto a la situación de vivencia de calle, dependiendo principalmente del vínculo que mantiene con su familia. De esta forma, los clasifica en dos grandes grupos: A) Niños o niñas que mantienen un vínculo con la familia (padres u otros), pero que pasan gran parte del tiempo en la calle, desarrollando actividades de sobrevivencia y vinculación social. Dichos niños son los denominados "niños y niñas en la calle"; y B) Niños o niñas que definitivamente han pasado a vivir en la calle y pierden el vínculo con su familia y a quienes se les denomina "niños y niñas de la calle".



El curso de natación tiene especial acogida en quienes ven en él la oportunidad de tener quince días de piscina. Las salidas a actividades comunales, como las realizadas a dependencias de la Municipalidad, son prácticamente generadas por nosotros, pues los niños las desconocen.

Los invitamos al Museo Interactivo Mirador (MIM) en un día de calor excesivo. Los helados sirven como estímulo para caminar las cerca de doce cuadras que recorrimos. La mayoría de los niños viaja por primera vez en metro.

Siempre nos enfrentamos a situaciones desconocidas, que nos llevan a aplicar nuevas estrategias. Por ejemplo, nuestra falta de experiencia para salir con grupos grandes nos obligó a reducir su tamaño. Además, tuvimos la oportunidad de personalizar más la atención y enriquecer el vínculo que construimos con los niños. Esta experiencia la aplicamos en las visitas a las exposiciones de CODELCO y a "Cosmos en la Visión de las Culturas Precolombinas Mexicanas".

Llegamos a la culminación de esta etapa; la actividad escogida para el cierre de la temporada de vacaciones fue la realización de un concurso para bautizar definitivamente nuestro proyecto. Y son los propios participantes quienes deciden, en votación abierta, el nombre que llevamos desde ese momento con todo orgullo: NÍSICA".

4.4 De vuelta a clases

"Se acaban las vacaciones y la mayoría de los participantes se incorpora nuevamente a clases. Es así como las actividades, luego de haber estado centradas en la recreación, se vuelcan casi por completo al contacto con los colegios y la planificación de algunos talleres.

En ese periodo se integran al equipo cuatro alumnas en práctica de la Universidad Católica. Una de las primeras actividades que se planifica con ellas es la realización de un taller sobre sexualidad. Otra de sus tareas es diseñar y ejecutar un segundo taller, en esta misma temática, pero adecuado a los niños más pequeños.

Paralelamente, se recaban antecedentes que hacen presumir el involucramiento de niñas y adolescentes en situaciones de explotación sexual comercial. El equipo profesional aborda el tema con las niñas y sus familias, de manera de obtener todos los antecedentes pertinentes para hacer una derivación a un programa especializado. En forma simultánea, continuamos con los talleres de sexualidad.



A medida que se produce la incorporación a clases, nos volcamos a las escuelas y colegios para renovar su vinculación con nuestro proyecto. Es un proceso bastante complejo, pues los niños con que trabajamos y que asisten a alguna escuela, normalmente son considerados "problema" por diversas razones, por lo cual somos depositarios de los malestares de los profesores, orientadores y apoderados.

Teniendo la experiencia de las primeras derivaciones provenientes de esos establecimientos, nuestro manejo de la situación mejora sustancialmente: dejamos en claro los ámbitos en los cuales trabajamos, y la ayuda específica que podemos ofrecer a la comunidad-escuela, a la vez que les solicitamos la suya en la intervención con los niños.

La situación más crítica se produce a raíz de la erradicación de aproximadamente dos mil familias de la Toma Nasur de Peñalolén, entre las que se encontraban algunas con las que habíamos trabajado en cierto momento. Parte de nuestros esfuerzos se vuelcan entonces a acompañarlas en su proceso de salida del campamento y de ruptura de lazos por largo tiempo formados. Este trabajo se realiza durante los fines de semana, y en forma coordinada con la Oficina de Protección de Derechos (OPD), y un grupo de profesionales que conforman la Red Infanto Juvenil de Peñalolén".

Ultima noche en "Toma Nasur"

"La erradicación obliga a varias familias a movilizarse para asegurarse un cupo en el proceso de postulación al subsidio habitacional; las incentivamos a lograr un ahorro mínimo, trabajo arduo considerando que estos grupos no tienen esa costumbre, sobre todo porque sus necesidades inmediatas superan con creces sus posibilidades de juntar dinero. En definitiva, y contando con el apoyo del proyecto, las familias pueden alcanzar ahorros suficientes para postular y salir de la toma.

Recordamos claramente la última noche que una de ellas pasó en ese lugar; su casa en medio de la devastación, pedazos de madera apilados por doquier nos sirven para hacer una fogata que nos abriga en esa fría noche. Compartimos a la luz de ella, las experiencias y los sueños de todos los integrantes de esa familia, a punto de iniciar un nuevo capítulo en su vida. La entrega de algunas fotos y la promesa del reencuentro en su nueva casa sellaron el final del día, pero no del trabajo.

derechos
diempro
compromiso



Nuestra visita a Colina y la colaboración estrecha con el Centro Comunitario Infanto Juvenil (CCIJ) Nuevo Amanecer, también de ACHNU, viene de la mano de la llegada a esa localidad de dos de las familias con que nos relacionamos estrechamente en Peñalolén.

Las visitas a Colina, San Luis y La Florida, realizadas a las familias que migraron de Peñalolén, marcan una etapa de trabajo en terreno cada vez más expansiva, complejizada, a poco andar, con un hecho ocurrido durante las manifestaciones del movimiento estudiantil "Los Pingüinos"⁹: la aparición en los medios de comunicación de uno de los participantes de nuestro programa al momento de devolver, junto a su abuela, un microondas que había sustraído durante las protestas en el centro de Santiago. Comprobamos que una situación que afecta directamente a uno de los niños de NÍSICA, es abordada por los medios de comunicación masivos de manera sensacionalista, estigmatizante y sin contextualizar el problema, lo que vulneraba gravemente los derechos del involucrado.

Así, casi sin darnos cuenta, transcurren los meses en medio de un intenso trabajo; sin embargo, un hecho muy significativo marcará el fin de esta etapa: la instalación definitiva en nuestra casa, en Peñalolén Alto".

4.5 En nuestra casa

Nueva sede, nuevos desafíos

"Luego de funcionar casi un año exclusivamente en la calle, el cansancio y el desgaste se hacen sentir con fuerza: necesitamos urgentemente un lugar físico donde poder instalarnos de manera estable, y realizar nuestro trabajo en un espacio más formal. Los mismos niños del proyecto nos consideran más bien tíos y tías buena onda que miembros de una institución, a causa de esta carencia. Paradojalmente, no sólo trabajamos con niños y niñas en la calle, sino que nosotros estamos en idéntica situación.

Durante un buen tiempo buscamos el espacio que cumpla con nuestras expectativas y posibilidades presupuestarias. Una tibia mañana de julio nos enteramos de la posibilidad de arrendar una casa grande, con "buenas vibras", ubicada en la calle Valle Hermoso, nombre que nos llena de expectativas. La arrendamos y, a partir de ese momento, se inicia una nueva etapa del proyecto,

⁹ Movimiento estudiantil secundario que en el año 2006 paralizó en varias oportunidades las clases en los colegios públicos y parte de los privados. Su principal demanda fue la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada por Augusto Pinochet un día antes de dejar el poder.



marcada por la realización de actividades, como los talleres para los niños y sus padres: lo que antes ocurría en la calle o en las sedes vecinales, ahora sucede en la casa NÍSICA.

Durante el año 2006, ACHNU emprende un trabajo de reescolarización en Peñalolén Alto, que permite a algunos niños nivelar sus estudios. Esta intervención también nos posibilita ingresar al proyecto a nuevos participantes. Terminamos el año con muchas tareas, que afortunadamente podemos enfrentar con mayor certeza, por la experiencia acumulada.

Llegamos a 2007 y si bien se preveía que la Toma Nasur sería desalojada por completo, más de 350 familias siguen viviendo en sitios aledaños a este terreno, en condiciones muy precarias. Encontramos a niños y adolescentes en situación de alta vulnerabilidad, trabajando en forma esporádica en medio de un ambiente riesgoso, ligado al tráfico y al consumo de drogas; otros carecían del apoyo y protección de sus familias. Continuamos avanzando en una intensa intervención con ellos.

En enero realizamos en el Parque Intercomunal de la Reina actividades de cierre del 2006 con todas las familias integrantes del proyecto; compartimos un almuerzo, hacemos actividades recreativas y entregamos una canasta familiar. Para mitigar el calor del verano, nuevamente conseguimos algunos cupos de cursos de natación que ofrece el Municipio de Peñalolén.

En marzo se incorpora al equipo una alumna en práctica de Psicología de la Universidad Central, quien se transforma en una gran colaboradora; con su compromiso e ingenio aporta nuevas propuestas, y acompaña cercanamente a los niños en su proceso educativo-formativo, a través de actividades como carnavales culturales, danza afroamericana, y preparación de cultivos orgánicos.

Durante 2007 crece el número de intervenciones jurídicas, lo que demanda mucho trabajo al equipo profesional; la mayoría tiene relación con solicitudes de medidas de protección para niños en situación de abandono y desprotección parental, lo que implica elaborar informes y acompañar a los niños a las audiencias.

En forma paralela, incrementamos las salidas y actividades recreativas. También aumentamos nuestra participación en iniciativas comunales, lo que nos permite afianzar lazos con los habitantes del sector y dar a conocer más ampliamente el proyecto NÍSICA".

derechos
diarios
compromiso



No a los golpes

“En el contexto de la campaña desarrollada por ACHNU para erradicar el castigo físico a los niños y niñas, participamos en programas de Peñalolén Alto enfocados a promover el derecho a la educación y expresión en el sector. En la plaza San Judas Tadeo, los participantes de NÍSICA presentan una obra de teatro donde la temática principal es la denuncia del maltrato y los golpes. Los profesionales del equipo instalan allí mismo un stand de difusión sobre la labor de nuestro proyecto, incluyendo además un catastro de los centros educacionales de la comuna, de manera que la población pueda acceder a información que le facilite el acceso de más niños y adolescentes al sistema escolar.

Otra de nuestras actividades relevantes es la participación, con la Red de Infancia y Juventud, en la feria de expresión realizada en diciembre. En esta actividad, NÍSICA, conjuntamente con el Centro de Fortalecimiento Familiar, instala un stand donde se exponen los productos realizados por los niños y adolescentes durante el desarrollo de los talleres formativos-recreativos.

Ya casi cuando termina 2007, vemos la película Machuca, para lo que contamos con la presencia una de sus protagonistas, Manuela Martelli; los niños tuvieron la posibilidad de hacerle preguntas sobre la realización del film y respecto de su trayectoria. Además, se los motivó para que problematizaran temáticas sociales y políticas que aparecen en la cinta.

En fin, nuevamente entre el arduo trabajo, termina esta fase; percibimos que vamos por buen camino, aunque también estamos conscientes que falta mucho por recorrer. Así, llegamos al 2008 con nuevas propuestas y desafíos”.

5.- MARCO CONCEPTUAL

Se presenta a continuación el conjunto de conceptos y categorías fundamentadas teóricamente, que hacen comprensible y le dan sentido a los propósitos y acciones de NÍSICA durante el periodo 2005-2007.

Es necesario aclarar, en primer término, que entenderemos por intervención a todas aquellas acciones en las que se busca modificar la situación inicial del sujeto hacia los cuales está dirigida, y que posee una intencionalidad determinada en el marco de una institucionalidad. Para ello, NÍSICA utiliza un conjunto de técnicas que se enmarcan dentro de cuatro ejes fundamentales, que definen y delimitan su campo de acción:



- **Enfoque de Derechos**, que aparece como uno de los ejes fundamentales que rige la intervención de NÍSICA, y que se sustenta en la Convención de Derechos del Niño/a, intentando una reparación lo más integral posible; ésta comienza con la identificación de los derechos vulnerados de cada sujeto, para obtener su posterior restitución, poniendo especial énfasis en la participación y responsabilización de ellos mismos.
- **Enfoque Comunitario**. Es el segundo de los ejes fundamentales que rige la intervención y busca el fortalecimiento de la comunidad local y el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como miembros de ésta, intencionando su participación sustantiva.
- **Enfoque de Redes**. Es el tercer eje, en tanto busca la asociación en la labor que se desempeña, intentando aunar esfuerzos entre todas las instituciones, agrupaciones y personas involucradas en el trabajo con niños, niñas y jóvenes, de forma tal que, mediante la acción organizada, se logre el cambio cultural que permita el ejercicio y protección real de derechos.
- **Enfoque Terapéutico**. Tan importante como los anteriores, consiste en una mirada fundamental en la intervención, que la atraviesa de manera integral, impregnando todo el quehacer de NÍSICA. Se expresa a través de las relaciones y vínculos que se establecen con los sujetos de atención y sus familias, enmarcadas en la confianza y el respeto, de manera tal de intencionar la reflexión constante de las experiencias vividas, para lograr la resignificación de las mismas, rescatando recursos personales y familiares que favorezcan su desarrollo.

Así, entendemos por vínculo, aquella relación que se construye sobre la base del afecto mutuo, la confianza, el respeto y el reconocimiento de la individualidad, y que es capaz de mantenerse cumpliendo con dichas características, a pesar de las vicisitudes de la intervención.

Por otro lado, es necesario definir conceptualmente a nuestro sujeto de intervención, a saber, los denominados niños en situación de calle. Son aquellos que, a pesar de mantener un vínculo con la familia (padres u otros), éste se caracteriza por ser utilitario, débil o expulsor, y que impulsa al niño o niña a buscar en la calle el espacio donde sentirse miembro reconocido y valorado por otros, desarrollando vinculación social y en algunos casos, actividades de sobrevivencia. En este grupo se da un paulatino abandono de la escolaridad, de los espacios de recreación y, en general, de las actividades propias de su edad, adquiriendo compromisos y actitudes de los adultos.

De la misma forma, entenderemos a la calle como un espacio de habitar social y público, donde se establecen relaciones entre las personas, las instituciones y la sociedad en todo su conjunto. En el contexto de nuestra intervención, constituye la extensión del hogar, en la que los niños buscan establecer relaciones o vínculos que les permitan satisfacer sus necesidades de afecto, protección y sentido de pertenencia; ello, a pesar de que en su condición de ser la calle una

de derechos
diempromisos
compromiso



extensión del hogar, es frecuente que las relaciones estén marcadas por el individualismo, donde se reproducen los estilos vinculares que los sujetos conocen y a los que han estado expuestos.

Por último, cabe señalar dos conceptos relevantes para nuestro trabajo:

Participación sustantiva. Es el ejercicio del poder que tienen los sujetos para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir responsablemente, según sus grados de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros, en los asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad.

Comunidad. Es un grupo heterogéneo de personas, organizadas o no, en constante transformación, que comparten un territorio, necesidades, problemáticas y aspiraciones, y que se reconocen mutuamente como miembros de ella y de la cual forman parte los niños, niñas y adolescentes.

6.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

6.1 Definición conceptual

- **Modelo vincular**, que centra la mirada en la persona del niño, y donde prima la calidad del vínculo que se establece y el reconocimiento de su individualidad.
- **Multidisciplinario**, porque incorpora distintas miradas en la intervención, es decir, lo psicosocial, educativo y jurídico.
- **Intervención desde y en la calle**, por cuanto reconoce en ésta un espacio vital del niño.

6.2 Pasos metodológicos

- **Primer contacto** con el niño, lo que usualmente ocurre vía derivación de otras instituciones o personas de la comunidad, en recorridos de calles realizados por el equipo, o por demanda espontánea del mismo niño u otro que ya esté participando. En esta fase se inicia además la vinculación con instituciones municipales y programas de infancia permanentes, para dar respuesta a la intervención.
- **La acogida** es el primer momento de encuentro y vínculo entre el niño y el equipo NÍSICA, y da inicio al proceso de diagnóstico, que incluye tanto el levantamiento de la información clave para la caracterización de las vulneraciones de derechos, como el análisis de esos antecedentes y la toma de decisiones acorde con el proceso.



- **La incorporación** es el acto formal de inscripción del niño al programa de intervención.
- **Acción/reacción:** Dependiendo de cada caso, se constituye como la intención del equipo de apoyar a los sujetos y sus familias en lo que sea necesario para superar su situación de vulneración de derechos.
- **La reflexión** es el momento en el que se reúnen todos los antecedentes recogidos por el equipo en las fases anteriores, para configurar de manera conjunta el Plan de Intervención Individual (PII), que consiste en un instrumento que establece los ámbitos a trabajar para dar cumplimiento a los objetivos. Para desarrollar el PII se establece un compromiso firmado entre el equipo (o el profesional) y el niño.
- **Respuesta:** En esta fase se continúa el proceso vincular y se inicia la intervención planificada por el equipo.
- **Sistematización,** o encuentro para la retroalimentación de los avances, aprendizajes, logros y dificultades, tanto a nivel personal como del equipo y la institución ACHNU.
- **Integración:** Momento en el cual se realizan modificaciones al proceso de trabajo e intervención, de forma tal de incorporar los aprendizajes obtenidos en la fase de sistematización.

6.3 Métodos y técnicas utilizadas según etapas

Primer Contacto

- Recorridos de calle
- Contacto directo
- Reuniones de coordinación con otras instituciones
- Primer contacto con el niño
- Entrevista de presentación con la familia
- Entrega de información de contacto
- Trabajo de calle

Acogida

- Entrevista diagnóstica a los niños y sus familias
- Talleres de diagnóstico
- Observación de los sujetos
- Observación de dinámicas familiares
- Actividades recreativas
- Visitas domiciliarias
- Contacto inter-institucional para recabar antecedentes (escuela, junta de vecinos, u otros)



Incorporación

- Incorporación formal en la nómina de atención de SENAME

Acción/Reacción

- Asesoría legal (solicitud de medidas de protección, cautelares, etc.)
- Atención de salud de urgencia
- Regularización de situación de salud
- Derivación a programas especializados de la red SENAME (Programas de Rehabilitación en Drogas para Adolescente, Explotación Sexual Comercial Infantil, Residencias de Protección y Programas Especializados en Maltrato)
- Reincorporación al sistema educacional
- Ayuda social directa
- Inserción en el sistema escolar

Reflexión

- Reunión semanal de equipo para análisis de casos
- Reuniones de equipo para la elaboración del PII

Respuesta

- Entrevista de retroalimentación del PII con el niño
- Atención psicosocial, consistente en el establecimiento del compromiso de trabajo entre los niños y el equipo profesional
- Realización de talleres
- Acciones jurídicas
- Visitas domiciliarias de seguimiento del niño y su familia y de los compromisos acordados
- Salidas recreativas individuales, grupales y familiares, entre otras
- Participación en actividades formativas como talleres de computación, zancos, artesanía, sexualidad, teatro, danza, entre otros.
- Entrega de recursos materiales en situaciones especiales
- Orientación familiar en el acceso a la red de prestación de servicios
- Representación del niño frente a instituciones, en ausencia de un adulto responsable
- Acompañamiento del niño a instituciones de prestación de servicios
- Apoyo escolar
- Intervención en crisis a nivel individual y familiar
- Coordinación intersectorial e interinstitucional



Sistematización

- Reuniones semanales de equipo para análisis de casos y evaluación de estrategias
- Jornadas de sistematización de la práctica
- Jornadas de evaluación anual y semestral
- Realización de plan de trabajo anual
- Participación en seminarios y jornadas de reflexión institucionales e interinstitucionales

Integración

Aún cuando todavía no se ha concretado, el equipo considera necesario incorporarla en la intervención y por eso se ha contemplado aquí como una fase más de la estrategia metodológica, cuya necesidad surge a partir del proceso de sistematización realizado en el tercer año de ejecución.

7- EVALUACIÓN CRÍTICA DE MÉTODOS Y TÉCNICAS

Vínculo

Se destaca como imprescindible para lograr un proceso de cambio en el niño, y ha sido la estrategia metodológica más significativa, ya que permitió la confianza, el respeto y el reconocimiento de las individualidades y, como consecuencia, que el niño se sintiera en un ambiente cómodo y protegido para relatar y resignificar su experiencia.

Asimismo, esta técnica hizo posible conocer el contexto del niño y establecer las causas que generan las conductas o consecuencias de su actuar; con esto, la intervención se hizo más certera pues los sujetos generaron un sentido de pertenencia al reconocerse validados en su ambiente, lo que les ayudó a identificar y evaluar por sí mismos los factores protectores y de peligro que los rodean.

A pesar de su eficacia, el equipo identificó ciertos riesgos asociados; por ejemplo, la generación de dependencia que, en algunos casos, torna al vínculo en utilitario, en el sentido que los profesionales eran percibidos como cercanos, incondicionales y dispuestos a entregar apoyo oportuno y permanente, lo que se interpretó como una delegación de responsabilidades tanto familiares como personales. Frente a esta situación, el equipo implementó una estrategia de acompañamiento inicial, orientada a que las personas tomaran conciencia de su rol en la resolución de sus propias necesidades y problemas.

derechos
niños
como
compromiso



Acompañamiento

Se utilizó para fortalecer la relación entre el niño y su familia porque, en concreto, es a través de ella que se demuestra el compromiso del equipo. Además, buscó desarrollar una actitud proactiva y autónoma para generar capacidades luego del egreso.

En una primera instancia, el acompañamiento para la utilización de redes se desarrolló de manera profusa y constante. Pero en el transcurso de la intervención, el equipo comprendió que el uso indiscriminado de esta técnica resultaba perjudicial para el proceso de autonomía. En las últimas etapas de la intervención, el acompañamiento más constante se produjo en la etapa de vinculación inicial, salvo excepciones que requerían mantenerlo.

Talleres

Inicialmente, destacaron como una buena herramienta diagnóstica y se logró una convocatoria masiva. En el transcurso de la intervención, el equipo percibió que para hacer un trabajo formativo se necesitaban talleres personalizados, de acuerdo a los intereses diagnosticados. Influyó determinantemente la alta demanda de atención de los participantes, la imposibilidad de mantener a todo el equipo en la realización de dichos talleres, y la necesidad de responder a las características específicas de los niños con quienes se trabajaba.

Actividades recreativas

Las salidas a espacios determinados de común acuerdo, fueron habitualmente de carácter más personalizado y reparatorio. El niño se sintió cómodo, se generó mayor complicidad y libertad de expresión, todo lo cual facilitó la emergencia de temáticas cuyo abordaje fortalece su desarrollo personal.

Visitas domiciliarias

Constituyeron una técnica fundamental en la primera etapa de la intervención, permitiendo dar a conocer el proyecto e iniciar un acercamiento hacia los niños y sus familias, con la consecuente validación del mismo. Sin embargo, este tipo de estrategia presentó dificultades con algunos niños y adultos que esperan la visita domiciliaria y no asisten a NÍSICA, por lo que el equipo decidió insistir mediante citaciones personalizadas para lograr que estos casos acudieran al Centro.



Trabajo comunitario

El equipo lo considera muy importante, pero las características de los niños obligaron a focalizar gran parte de los esfuerzos en los ejes de atención y acompañamiento. Pese a esto, se realizaron algunos importantes trabajos y actividades en el ámbito comunitario; a esto se sumó la participación en redes comunales. El equipo se propone avanzar y profundizar el trabajo en esta línea pues, como ya se señaló, estas familias viven situaciones complejas -asociadas fundamentalmente a su contexto de extrema pobreza- que las repliegan de su entorno.

Intervención individual

Los planes de intervención individual (PII) se elaboraron al comienzo de manera generalizada lo cual no reflejaba plenamente la realidad específica de cada niño. Posteriormente, de acuerdo al proceso vivido y según la experiencia y el análisis más crítico del trabajo, el equipo profesional fue acotando los PII, junto con comenzar a hacer más partícipes a los niños de este plan de trabajo.

8.- CONCLUSIONES

La decisión de ACHNU de trabajar en este ámbito se sustentó, en buena medida, en los resultados de la investigación a nivel nacional "Niños de la Calle". Ella otorgó una base de conocimiento empírico y de elaboración conceptual, la que se tradujo en el diseño de la propuesta de la institución para Peñalolén. En este sentido, es relevante destacar que NÍSICA refleja un continuo entre la investigación, sus resultados, y la puesta en marcha de un proyecto que recoge los aportes de la primera.

8.1 Principales logros

- **Un logro en sí mismo es haber instalado el proyecto**, que actualmente es reconocido y validado en Peñalolén como una intervención pionera, al incorporar el enfoque de derechos al trabajo con niños y niñas en situación de calle que se encuentran en un contexto de alta vulnerabilidad.
- **Haber conseguido construir una estrategia metodológica** de intervención que -reconociendo la calle como un espacio vital de socialización para estos niños- se sustenta en una concepción de éstos como sujetos capaces de producir cambios orientados a

de derechos
niños
comunitario
compromiso



mejorar y sostener una percepción crítica y positiva de sí mismos. Esta apuesta metodológica tiene como una de sus herramientas fundamentales la generación de vínculos horizontales, estrechos y personalizados entre los profesionales y los niños, los que se van construyendo en un proceso caracterizado por un trabajo altamente individualizado y el acompañamiento permanente de los profesionales.

- **Abordar la estrategia metodológica en la fase inicial** mancomunadamente, es decir todos los profesionales realizaron recorridos de calle, visitas domiciliarias, y talleres. Esto facilitó el reconocimiento territorial del proyecto y su equipo profesional, tomar contacto con los niños y sus familias, generar lazos de confianza, y realizar una intervención más integral, dada su complejidad. Esta forma de trabajo permitió además generar una mirada común sobre la situación de los niños y un proceso de construcción conjunta de la intervención. Posteriormente, los roles de los distintos integrantes del equipo se van diferenciando de acuerdo a su singularidad profesional; sin embargo este primer proceso marcará la impronta cuando se ha tratado de pensar, analizar y problematizar en común esta apuesta.
- **Lograr diseñar y ejecutar un modelo de atención personalizado y flexible**, cuyas metodologías son adecuadas, responden al perfil de cada niño y se adaptan a sus procesos específicos. En este sentido, más que una metodología de trabajo, el equipo profesional percibe que el proyecto NÍSICA es una suerte de apuesta epistemológica, porque se trata de una intervención construida a través y gracias al vínculo que se establece con el niño, y que busca conocer y comprender lo que a éste le ocurre, de tal manera de utilizar y adecuar las herramientas metodológicas a cada sujeto. Así, la elaboración y aplicación de los planes se realiza de manera específica y ajustada a la realidad de cada niño.
- **Poder establecer un tipo de vínculo muy cercano**, traspasado por el afecto, en el que el niño reconoce que el equipo NÍSICA es un grupo de adultos con el que se puede contar. En este mismo sentido, la metodología, más que un conjunto de técnicas y herramientas apropiadas, es una forma de trabajo que permite saber con mayor precisión y claridad qué está pasando con el sujeto de intervención. Para dimensionar la significación del vínculo es necesario no perder de vista que los participantes -debido a la situación de desprotección en la que se encuentran- necesitan un adulto que los considere y que pueda ser un referente confiable de afecto y cuidado.
- **Haber logrado una muy baja rotación de niños/as**, debido a la integralidad y especificidad de la intervención.



8.2 Facilitadores

- El **posicionamiento y prestigio de ACHNU en la temática infanto-juvenil** fue un respaldo permanente para el desarrollo del proyecto. Asimismo, los espacios de libertad y confianza que la institución otorgó a los profesionales, permitió a éstos pensar y ejecutar estrategias que respondieran al contexto y a la problemática de los niños.
- **La vinculación inicial con instituciones municipales** que se mantienen en el tiempo y permite dar respuesta a las necesidades de la intervención.
- **La disposición institucional a la innovación** e incorporación de nuevas miradas y aportes, tanto teóricos como metodológicos, en el ámbito de la intervención.
- **La casa en que se pudo instalar NÍSICA**, cuyo correlato simbólico para la comunidad es la formalidad y la pertenencia del proyecto a su espacio territorial.
- **La posibilidad de reflexionar y problematizar** la intervención realizada por NÍSICA, destacando en este sentido el proceso de sistematización.

8.3 Principales dificultades

- El **proceso de instalación fue muy difícil** porque el equipo que ejecutó el proyecto no fue el mismo que elaboró su diseño; además, éste debía instalarse en un corto plazo, lo que produjo un período de incertidumbre, agravada por la complejidad misma de la intervención. Esto trajo como una de las consecuencias más serias, la dificultad del equipo ejecutor, en una primera etapa, para comprender cabalmente el perfil del sujeto de atención.
- **Los vínculos entre los profesionales, los niños y los integrantes adultos de la familia, se tornó utilitario**, en algunos casos, en razón de que la cercanía y disposición del equipo fue interpretada como una delegación de responsabilidades familiares y personales.
- **La instalación de NÍSICA en una casa –un gran logro para la validación de la intervención– simultáneamente produjo tensiones** porque el vínculo alcanzado con ciertas organizaciones y actores locales se vio debilitado por la incapacidad física de realizar muchas actividades derivadas, al interior del recinto. Además, la casa otorga a la intervención un encuadre que ha llevado al equipo a replantearse algunas estrategias para no perder la riqueza y particularidad, ya ganadas, del trabajo en la calle.
- **El equipo de NÍSICA numéricamente se hace insuficiente**, porque si bien es cierto la cantidad de niños no es grande, la complejidad y especificidad de cada caso y sus características familiares, implican intervenciones de acompañamiento en distintos ámbitos como salud, educación, jurídico, formativo, recreativo, social y administrativo, que superan las cuatro intervenciones mínimas exigidas por SENAME.

derechos
de niños
como compromiso



8.4 Aprendizajes

- **El mayor fue en y desde la calle.** A través del proceso de difusión, instalación y ejecución del proyecto, el equipo aprendió a conocer la calle y a los niños, niñas y adolescentes vinculados a este espacio, que suele ser más protector e íntimo que su entorno familiar. De esta forma, las estrategias y técnicas desarrolladas consideran los códigos y las formas de relacionarse y de comunicarse adquiridos por estos niños en su deambular callejero.
- **La fuerte identidad del proyecto,** cuya característica central es el carácter protector, con un perfil del sujeto de atención diferente a otros, ya que son niños con familias con muy pocos recursos, vínculos parentales muy dañados, períodos prolongados de ausencia y/o deserción escolar, y vida de calle. Lo anterior los hace más vulnerables, por lo tanto demandan mucho afecto y protección, y una atención más personalizada que en otro tipo de proyectos. Atendiendo a lo mismo, es necesario superar lógicas de intervención inmediateistas, pues lo que más se valora de los logros obtenidos con los niños es producto de procesos lentos y sostenidos.
- **El gran número de niños en situación de calle en Peñalolén,** lo que hace necesario implementar más proyectos de este tipo en la comuna, ya que actualmente sólo se está abarcando el sector de Peñalolén Alto.
- **El trabajo comunitario** es un aspecto que se debe desarrollar con mayor fuerza.

9.- MODELO METODOLÓGICO

A partir del proceso de reflexión ya descrito, el equipo profesional plantea, como una primera aproximación, que el proyecto puede continuar perfeccionándose y propone el siguiente modelo metodológico, cuyos componentes estratégicos son los que otorgan identidad a la intervención:

- 1.- El reconocimiento de los niños en situación de calle como sujetos de derechos, con capacidad para mejorar la imagen de sí mismos y sostenerla en el tiempo con un sentido crítico, involucrándose activamente en el proceso de su propio cambio.
- 2.- Intervención personalizada fundada en la calidad del vínculo, que se establece y que se sustenta en el reconocimiento y respeto mutuos entre el los niños y los profesionales.
- 3.- Un trabajo permanente y sistemático con las familias, fundamentado en el reconocimiento y potenciación de sus propios recursos, en especial los asociados a su rol de garantes de derechos.



4.- Visión de la calle como el espacio primordial de socialización de los niños y vital para su forma de relacionarse y entender el mundo.

5.- El trabajo de sensibilización y vinculación con la comunidad debe efectuarse también en la calle.

9.1 Herramientas y estrategias

Un segundo ámbito está compuesto por la aplicación de estrategias y/o herramientas metodológicas interconectadas, que funcionan como dispositivos en la lógica de incidir positivamente en los componentes estratégicos del modelo¹⁰. Las más importantes son:

- 1.- Entrevista diagnóstica inicial con el niño y su familia
- 2.- Acompañamiento
- 3.- Vinculación interinstitucional
- 4.- Contacto directo: cercanía emocional y física
- 5.- Salidas a otros espacios
- 6.- Acción-reacción
- 7.- Recorridos de calle
- 8.- Trabajo en la calle
- 9.- Talleres
- 10.- Visitas domiciliarias

Estas estrategias y/o herramientas se utilizan durante todo el proceso de trabajo; en ocasiones se aplican separadamente, pero la mayoría de las veces, son varias a la vez. También es importante destacar que todas se realizaron en la calle, aunque algunas, como la entrevista inicial y los talleres, se desarrollaron principalmente en la casa de NÍSICA.

¹⁰ Tomado de la propuesta elaborada en "Movilización Comunitaria: Un modelo de prevención de la transmisión sexual del VIH entre hombres homosexuales de Chile" Sistematización del Modelo Comunitario. Corporación Chilena de Prevención del SIDA 1987-2002. SIDACCIÓN. Santiago de Chile. 2002.

Modelo Metodológico NISICA¹¹



¹¹ El diseño de este modelo está sustentado en el texto citado anteriormente "Movilización Comunitaria: Un modelo..."

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes



DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
demás
compromiso



Habilidades para la vida, un nuevo enfoque de competencias laborales

Luego de capacitar a tres generaciones, CONÉCTATE encontró su propia definición de habilidades para la vida: "Son aquellas destrezas, conocimientos y actitudes que necesitan los jóvenes para desarrollarse en forma plena, tanto en su vida personal como laboral. Estas habilidades se adquieren a través de un proceso de desarrollo personal, que incluye conocer las propias fortalezas y debilidades; mejorar la autoestima, y proyectarse en todos los aspectos de la vida. Al desarrollar su asertividad, capacidad comunicativa, trabajo en equipo y resolución de problemas, además de conocer sus derechos y deberes laborales, el joven se siente más capacitado y empoderado para entrar y mantenerse en el mercado laboral".

El proyecto CONÉCTATE, de Empleabilidad Juvenil, se estructuró desde el comienzo en dos bloques: Capacitación en Habilidades para la Vida y Capacitación en Tecnologías de la Información, con similar peso específico. A través de la presente sistematización se pretende rescatar los aprendizajes y validar una propuesta teórico-metodológica del taller de Desarrollo de Habilidades para la Vida, porque es en esa área donde adquiere sentido y dimensión la apuesta de ACHNU. Efectivamente, esta institución vela por la integralidad del sujeto de derechos y, desde ese plano, el taller buscó preparar al joven para su inserción laboral, pero, por sobre eso, para desarrollarse integralmente en su ámbito personal, familiar y comunitario. Y este objetivo central parece haberse cumplido, al sopesar lo que dijeron un par de jóvenes al término del ciclo:

"Se abrió una puerta en mi vida y aprendí a comportarme, a tener personalidad y a desarrollar más las habilidades que tenía, pero algunas no, y las exploté".

"Aprendí que tengo todas las herramientas, sólo necesito tener confianza y fe en mí".



1.- ANTECEDENTES

El proyecto Conéctate: Programa de Empleabilidad Juvenil fue implementado entre 2005 y 2007 por ACHNU, con el apoyo de la Fundación Internacional para la Juventud, IYF; el Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con su proyecto Entra21; el Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile, por medio de Chilecalifica; el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE; la Asociación Chilena de Municipalidades; y la empresa Nokia Global, a través de su programa global de Responsabilidad Social, Make a Connection.

Su propósito central es capacitar a jóvenes, hombres y mujeres, en destrezas técnicas relacionadas con tecnologías de la información (TI) y en habilidades para la vida que mejoren sus competencias personales y sociales, para facilitarles así un mejor desenvolvimiento en el mercado laboral. La línea de trabajo responde a los principios orientadores de toda la acción de la Corporación ACHNU, en el sentido de concebir a los jóvenes como sujetos de derecho que pueden y deben, en tanto ciudadanos, participar activamente en hacer propuestas y comprometerse por lograr cambios en su comunidad y en la sociedad.

Hasta junio de 2008 se realizaron seis ciclos de capacitación, egresando un total de 550 jóvenes. De la totalidad, en promedio el 54% logró insertarse laboralmente y mantuvo esta condición durante el periodo de acompañamiento. Sin embargo, el promedio de inserción laboral de los últimos dos ciclos alcanzó un 85%.

1.1 Objetivos

Generales

- **Contribuir a la inserción laboral, compromiso ciudadano y mejoramiento de la calidad de vida** de jóvenes de escasos recursos entre 18 y 25 años, de cinco comunas del país, a través de acciones de capacitación en tecnologías de la información (TI).
- **Aumentar sus competencias personales y sociales** en habilidades para la vida, que les permitan desarrollar de mejor manera sus trabajos.
- **Generar un sistema de alianzas** entre el Estado, la sociedad civil y la empresa, que contribuya directamente a la inserción laboral de los sujetos.

derechos
de
democracia
y
compromiso



Específicos

- **Incrementar las competencias personales y sociales de 550 jóvenes**, para facilitarles el acceso a trabajos remunerados en las regiones en las que habitan.
- **Integrar laboralmente al menos a 440 jóvenes**, de manera dependiente o por micro emprendimiento.
- **Generar redes provinciales de apoyo a su inserción laboral** en la región y en la comuna, constituidas por empresarios, gobiernos locales, tutores comunitarios, profesionales mentores y organizaciones no gubernamentales, que desarrollen acciones de acompañamiento y búsqueda de empleos para los capacitados.
- **Crear un modelo de empleabilidad juvenil**, replicable y factible de ser llevado a escala en sectores empobrecidos del país.

1.2 Estructura

El programa se estructura en dos bloques:

- **Capacitación en Habilidades para la Vida (220 horas)**. Incluye el desarrollo de habilidades personales y sociales, derechos laborales, y la creación y ejecución de un proyecto comunitario.
- **Capacitación en Tecnologías de la Información (TI) y Práctica Laboral (240 horas)**. Los participantes pueden elegir entre cursos de armado y desarmado de computadores, instalación y mantención de redes o páginas web y un curso optativo en micro emprendimiento. Luego, los jóvenes realizan una práctica laboral y posteriormente, el programa los acompaña durante tres meses más en la búsqueda de trabajo.

Cada ciclo tiene una extensión de siete meses y medio; se comienza con los talleres de desarrollo de habilidades para la vida, que duran dos meses (220 horas, con tres sesiones a la semana de cuatro horas cada una). Posteriormente se lleva a cabo la capacitación laboral¹ que tiene una duración de un mes y medio (120 horas). A esta capacitación le sigue una práctica laboral de un mes (120 horas) y un acompañamiento de tres meses. Cada uno de los grupos (tres en la Región Metropolitana y dos en Concepción) está conformado por dieciocho a veinte jóvenes.

¹ La capacitación estuvo a cargo de las empresas Finnes, en la Región Metropolitana, y CASER (Capacitación y Servicios Profesionales Ltda.) en la Región del Bio Bio, ambas acreditadas por SENCE.



Convocatoria

Para convocar a los jóvenes, los educadores hacen una labor de difusión previa sobre los objetivos del programa en las comunas de La Florida, Lo Espejo y Peñalolén, en la Región Metropolitana; y Chiguayante y San Pedro de la Paz, en la Región del Bio Bio. Se contactan con los municipios respectivos, específicamente con las Oficinas Municipales de Inserción Laboral (OMIL), con otras redes e instituciones comunales y, sobre todo, con los colegios y liceos de cada sector.

1.3 Equipo profesional

• Coordinador	• Víctor Caro
• Coordinadora académico socio-laboral	• Margareta Selander
• Asistente de trabajo en terreno	• Liz Fuentes
• Coordinadora regional Bio-Bio	• Mónica Salinas
• Cinco educadores	• Anita Munizaga • Andrés Dehnhardt • Liz Fuentes • Roberto Hernández • Mónica Salinas
• Correo electrónico	• conectate@achnu.cl



2.- CONTEXTUALIZACIÓN

2.1 Características de la población objetivo

Son jóvenes de poblaciones urbanas ubicadas en las comunas de La Florida, Lo Espejo y Peñalolén, en la Región Metropolitana; y Chiguayante y San Pedro de la Paz, en la Región del Bio Bio. Se trata de sujetos con escolaridad completa², que no pueden financiar estudios superiores y que aprueban un test psicológico³ previo al ingreso.

Es importante resaltar que CONÉCTATE no está dirigido a jóvenes con educación incompleta o que estén fuera del sistema escolar. Más bien se intencionó en aquella población joven con carencia de oportunidades en la enseñanza superior, sin consumo habitual de drogas y con intención de mejorar su proyecto de vida.

2.2 Caracterización de los lugares en que se desarrolla la intervención

Inicialmente se seleccionaron –en la Región Metropolitana– las comunas de Peñalolén, La Florida y Puente Alto debido a que eran colindantes, lo cual facilitaba el trabajo en terreno, y significaba una ventaja por las características comunes en aspectos como el nivel socioeconómico, el porcentaje de jóvenes vulnerables y la carencia de políticas juveniles. Sin embargo, la comuna de Puente Alto se cambió por Lo Espejo debido a que no existió una buena recepción de este municipio para desarrollar el proyecto. Las comunas de la Octava Región (Bío-Bío), Chiguayante y San Pedro de la Paz, fueron seleccionadas por tener los niveles de desempleo juvenil más altos del promedio nacional, y porque ACHNU ya había trabajado en esas localidades y tenía un conocimiento de las mismas.

3.- PRESENTACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

3.1 Antecedentes

Este trabajo sistematiza lo que se pensó, se hizo y lo que no se pudo llevar a cabo dentro de los talleres de Desarrollo de Habilidades para la Vida, desde que CONÉCTATE se puso en marcha, en julio de 2005, hasta el término de la segunda inserción laboral, en diciembre de 2006.

² Este es el requisito mínimo para postular a un empleo formal de carácter técnico en Chile.

³ Lo que se busca detectar a través de este test psicológico es que los y las jóvenes respondan a los requisitos que exigen las empresas, entre los más importantes: que cuenten con las habilidades sociales que les permitan adaptarse a los cambios; que no tengan dificultades con el trabajo grupal; y posean capacidad cognitiva normal.



A través de esta sistematización se busca rescatar los aprendizajes del proceso y validar una propuesta teórico-metodológica. La primera fase detalla la elaboración de los módulos; la segunda, da cuenta de su aplicación, evaluación, y reformulación; y la última relata, a partir de la voz de los jóvenes, el proceso de inserción laboral.

3.2 Objeto de la sistematización

La experiencia acumulada en los talleres de Desarrollo de Habilidades para la Vida en las localidades antes señaladas.

3.3 Objetivo

Generar un modelo educativo orientado a desarrollar habilidades socio-laborales en jóvenes de sectores pobres y vulnerables.

3.4 Ejes

Contenidos y procesos metodológicos desarrollados a partir de los talleres.

3.5 Hipótesis de acción inicial

Los jóvenes no tienen suficientemente desarrolladas sus habilidades socio-laborales, lo que dificulta su acceso y continuidad en el empleo.

3.6 Intencionalidad

Implementar talleres de Desarrollo de Habilidades para la Vida que les permitan mejorar y/o superar sus carencias.

3.7 Situación deseada

Jóvenes de sectores en situación de pobreza adquieren suficientes habilidades socio-laborales.



4.- PRIMER HITO DE LA EXPERIENCIA: EMBARCÁNDONOS EN LA TRAVESÍA

Elaboración de los módulos del taller: Desarrollo de Habilidades para la Vida

La elaboración de los módulos incluyó los contenidos, metodologías, instrumentos de evaluación y preparación de materiales. Estuvo a cargo de la coordinadora académica, con apoyo de los educadores. Sucesivas reuniones de equipo permitieron finalmente:

- Determinar horarios para realizar los módulos.
- Consensuar definiciones de habilidades sociales y competencias de empleabilidad.
- Seleccionar habilidades y otros temas a trabajar dentro de los módulos.
- Determinar el enfoque pedagógico y la metodología de trabajo.

4.1 Distribución horaria

Se resolvió realizar los talleres de lunes a viernes, entre 9.30 y 13.00 horas durante dos meses. Se pensó que este horario se adecuaría mejor a las necesidades de los participantes, dado que algunos de ellos tenían compromisos familiares y laborales (jornadas parciales de trabajo). También se adecuaron los horarios a la media jornada de los profesionales.

Además, se planificó realizar un taller semanal de Desarrollo de Habilidades para la Vida de tres horas y media, durante la capacitación en Tecnologías de la Información (TI), con el objeto de apoyar a los jóvenes durante esa fase del proyecto. Sin embargo, esto no se pudo realizar porque la capacitación en TI fue muy intensiva, de tal forma que los jóvenes no dispusieron de tiempo.



4.2 Consensos para definir habilidades sociales y competencias de empleabilidad

Existen varias definiciones de empleabilidad⁴:

- Según la Organización Internacional de Trabajo (OIT) la competencia de empleabilidad es "la capacidad de conseguir y conservar un empleo; capacidad de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades, o de encontrar un puesto de trabajo".
- La Fundación Chile ha ampliado este mismo concepto elaborando la siguiente definición: "Es el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades requeridos para obtener un empleo, mantenerlo y poder transitar entre diferentes puestos y roles dentro de una misma organización, para satisfacer nuevos requerimientos laborales. Conseguir un nuevo trabajo si es necesario. Crecer y desarrollarse en cada empleo a partir de administrar el propio aprendizaje y tomar decisiones en función de proyectos e intereses".
- En el proyecto CONÉCTATE se establece que la capacitación, en su totalidad, apunta al desarrollo de competencias laborales; las cuales se definen como "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que debe manejar la persona para un desempeño adecuado en un puesto de trabajo" (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE).

En síntesis, las habilidades sociales se pueden entender como las destrezas necesarias para interactuar y relacionarse con otros; si agregamos la palabra "laboral", estamos hablando de las destrezas necesarias para desenvolverse, tanto en el mundo del trabajo como social en general.

Teniendo en cuenta lo anterior y luego de un proceso de discusión y reflexión, el equipo profesional determinó abordar las habilidades socio-laborales desde dos perspectivas para fortalecer al individuo. La apuesta de CONÉCTATE fue que, a través de su desarrollo personal y social, el/la joven adquiera algunas habilidades o competencias que le sirvan para insertarse y mantenerse en el mercado laboral.

⁴ La definición del término "empleabilidad" ha ido cambiando con el tiempo. "Mientras al comienzo se usó para identificar las competencias necesarias para un puesto específico de trabajo (competencia laboral), con exclusión de las competencias académicas más comúnmente enseñadas en la escuela, en la actualidad ella comprende no sólo estas competencias académicas básicas (foundation skills) sino, además, una variedad de actitudes y hábitos esenciales para el funcionamiento de sociedades tecnológica y productivamente exigentes. En efecto, ahora se entiende por competencias de empleabilidad, a un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo las de comunicación y relacionamiento interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales, y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo".

"A su vez, las competencias pueden caracterizarse como genéricas (no ligadas a una ocupación en particular); transversales (necesarias en todo tipo de empleos); transferibles (se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje); generativas (permiten un desarrollo continuo de nuevas capacidades); y medibles (su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa)". (Brunner, José Joaquín: "Competencias de empleabilidad: una revisión bibliográfica").



Sobre este aspecto, es sorprendente que jóvenes de 18 años, con una trayectoria escolar de 12, no hayan podido desarrollar estas habilidades de manera apropiada. Este "tema emergente" se relaciona, a juicio del equipo de CONÉCTATE, con el deterioro de la educación pública a partir de 1973, la municipalización de inicios de los '80, y con la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que creó el subsidio estatal para terceros. Proceso que durante los años '90 e inicios de la década actual ha debilitado la calidad de la educación pública.

Se consideró además que la perspectiva del proyecto es menos instrumental que la propuesta de formación de otras instituciones, ya que se basa en el enfoque de derechos de ACHNU, y la visión del empoderamiento de los sujetos⁵.

4.3 Selección de habilidades

La coordinadora académica revisó materiales y metodologías de distintas instituciones y autores que ya han trabajado el tema, entre las cuales destacan:

- "Opciones Laborales Juveniles" (Manual editado por Proyecto Interjoven. Osvaldo Almarza)
- "Asignatura Juvenil" (Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, CIDPA)
- "El Modelo Targeting Life Skills", de Iowa State University
- "Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un programa de mejoramiento" (Ana María Arón y Neva Milicic)
- "Manual de Capacitación para Jóvenes Emprendedores" (Vicaría de la Pastoral Social, Arzobispado de Santiago)
- "Programa Preparado.cl" (Fundación Chile)
- "Sistema Modular para el desarrollo de las áreas del pensamiento lógico matemático y lenguaje y comunicación" (CIDE/FORJAR)
- "Técnicas participativas para la educación popular" (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE)

⁵ El trabajo de ACHNU se basa en el "enfoque de derechos" lo que significa que las necesidades de niños, niñas y jóvenes tienen que ser entendidas desde esa lógica, es decir, que pueden constituirse en vulneraciones de derechos, y no en carencias o falencias que hay que mitigar. Si el Estado no provee las condiciones que permitan la satisfacción de esas necesidades, el ejercicio de ese derecho es vulnerado. Para garantizar los derechos de niños, niñas y jóvenes en una intervención social, según este mismo enfoque, distintos niveles de la sociedad deben actuar como "garantes de derecho". Por ejemplo, el Estado debe generar condiciones de respeto y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna. La sociedad civil, a través de ONGs, organizaciones sociales, sindicatos, universidades y medios de comunicación, debe defender, promover y proteger los derechos; mientras la comunidad debe ejercer sus derechos y exigir que se respeten, al mismo tiempo que cambiar las formas de relación entre las personas, reconociéndose todos y todas, no importando la edad, como sujetos de derechos y miembros plenos de la sociedad.



- "Animación Sociolaboral" (Projovent Guatemala/GTZ)
- "Material Competencia Económica Formación Emprendedora, CEFE" (Cooperación alemana, Agencia GTZ)

El aporte del Programa Preparado.cl de la Fundación Chile fue clave para definir las habilidades y seleccionar distintos indicadores, los que se readecuaron al enfoque de derechos, en la perspectiva de respetar las identidades de los jóvenes. Además, se utilizaron algunos de los ejercicios que propone para ensayar habilidades.

La coordinadora académica estuvo también en contacto con varias instituciones y personas en Chile y en Suecia que habían trabajado el mismo tema. Ayudó en esta fase del proyecto su participación anterior en la elaboración y ejecución del curso de perfeccionamiento que dictó ACHNU a profesores de educación básica bajo el nombre: "Habilidades Sociales para la Participación" (dentro del proyecto "Participación y Protagonismo Estudiantil").

La revisión bibliográfica y las entrevistas a personas que acumulaban experiencias, aportaron en varios aspectos. Por una parte, se visualizó la necesidad de incorporar el apresto académico en lenguaje, es decir, el desarrollo de competencias básicas en esta área, y se decidió cómo abordarlo; por otro lado, se recogieron ideas metodológicas y ejercicios de trabajo.

El bagaje adquirido contribuyó a crear y fundamentar la identidad del proyecto a partir de la pregunta: ¿Qué diferenciaría a CONÉCTATE de los demás programas de empleabilidad? La respuesta fue: poner énfasis en el desarrollo personal para fortalecer a los jóvenes y mejorar su autoestima como recurso para el éxito en lo laboral.

Los temas debatidos no provocaron tensión dentro del equipo, salvo cuando se discutió sobre la adaptación del joven al mercado laboral. ¿Cuán ajustado queríamos que fuera si, al mismo tiempo, se buscaría empoderarlo? ¿Era realmente necesario integrar temas de comportamiento, como sacarse el gorro al llegar a una entrevista laboral, o no tener las manos traspiradas?

El equipo concluyó que un equilibrio entre moverse en forma aceptada socialmente y desarrollar una actitud crítica, no eran posiciones contrapuestas y que los temas de hábitos, vestimenta, etc., eran importantes de abordar, en la perspectiva de la integración a un mercado laboral que hace este tipo de exigencias. Incluso se decidió introducir "un día formal" cada semana, en el cual los participantes deberían llegar al taller vestidos de esa manera.

Finalmente se decidió trabajar las siguientes habilidades, para lo cual, previamente, se elaboró una definición de cada una:



Habilidad	Definición CONÉCTATE
• Trabajo en equipo	• Coordinarse con otros, generar confianza, contribuir al esfuerzo del grupo.
• Comunicación	• Verbal/no verbal, estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo), saber expresarse con claridad, saber escuchar.
• Interactuar con otros	• Manejo de sentimientos, entregar y recibir críticas (asumir errores), inteligencia emocional (sintonía y desatinos), manejo frente a conflictos (negociación y mediación).
• Resolución de problemas	• Analizar información que resuelve conflictos, aplicar alternativas de solución desde una perspectiva cognitiva.
• Iniciativa y emprendimiento	• Creatividad, transformar ideas en acción, mantener la energía en el logro de un objetivo, ser flexible, ser perseverante.

4.4 Otros temas

Se resolvió iniciar el taller con un trabajo de desarrollo personal, bajo el título de Proyecto de Vida, para abordar la autoestima y el futuro personal y laboral.

Asimismo, se vio la necesidad de enfrentar el tema "Juventud" como una cuestión aparte. Era imposible trabajar con jóvenes sin tratar contenidos relativos a su edad y su relación con la sociedad. Estas sesiones incluirían materias tales como "percepciones de los jóvenes", "jóvenes y participación", "expresiones juveniles" y "género", entre las más importantes.

- **Apresto académico**

Como es sabido, la escolaridad completa no garantiza un dominio real de las competencias de lecto-escritura y matemática, por lo cual la propuesta de capacitación incluyó un apresto académico de cuarenta horas, que formaron parte del taller de Desarrollo de Habilidades para la Vida.



Se consideró importante abordar el apresto en una forma no escolarizada, dado que muchos participantes habían experimentado situaciones educativas negativas, que les hacían autoperibirse como poco capaces para aprender. Para ello se elaboraron materiales y pautas de trabajo sobre temas laborales o de juventud, que les permitirían ejercitar las competencias de lecto-escritura en el mismo taller y en su vida familiar y social.

El apresto académico fue integrado entonces, tanto en sesiones específicas como en forma transversal. Se elaboraron materiales propios y se utilizaron otros confeccionados por CIDE/FORJA (Sistema modular para el desarrollo de las áreas del pensamiento lógico matemático y lenguaje y comunicación).

- **Proyecto Comunitario**

Un aspecto importante que diferencia a CONÉCTATE de otros programas es la apuesta por desarrollar un trabajo comunitario con los jóvenes. Esta iniciativa se diseñó en un módulo aparte, con sesiones de trabajo específicas para enseñar cómo se elabora una propuesta de este tipo y cómo se realiza su seguimiento y evaluación.

El propósito de este trabajo es que, a través de sus proyectos comunitarios, los jóvenes pongan en práctica las habilidades sociales aprendidas y comiencen a participar en redes sociales y a generar acciones de bien común que los destaquen en su comunidad.

- **Temas laborales**

El equipo consideró importante abordar distintos tópicos laborales, entendiendo que los jóvenes en general carecen de esta información. Algunas de las temáticas tratadas fueron: derechos laborales, seguridad en el lugar de trabajo y características del mercado laboral, entre otras. Además se decidió incluir asuntos más prácticos; por ejemplo, cómo prepararse frente a una entrevista laboral y cómo hacer un currículo.

4.5 Propuesta metodológica

El enfoque pedagógico y la metodología que se utilizó en los talleres de Desarrollo de Habilidades para la Vida se fundamentan en varias corrientes. Como la apuesta de CONÉCTATE va más allá de una pura formación en empleabilidad, e intenta empoderar a los participantes para que sean capaces de reflexionar críticamente sobre sus vidas y sus entornos, se resolvió rescatar el marco filosófico/pedagógico de la Educación Humanista y Liberadora de Paulo Freire. El hilo conductor de su enfoque es la fe en el ser humano y su capacidad intrínseca de desarrollarse no sólo en forma individual, sino también en conjunto con otras personas.

derechos
democráticos
compromiso



Otras características de este enfoque son:

- **Participación:** Se considera al joven como un sujeto activo, que toma conciencia de las competencias que requiere, de las que posee, de las que carece y las que debe reforzar. Por tal razón, se fomenta la participación activa y constante del sujeto en el desarrollo de las sesiones.
- **Proceso guiado:** El educador es guía y animador de los procesos de aprendizaje y promueve la autonomía del participante.
- **Relación educador-participante:** Es horizontal; el educador presta atención al componente afectivo y empatiza con el joven. Esta relación se caracteriza por el respeto mutuo, calidez, confianza y honestidad. El educador está abierto a sugerencias y críticas constructivas del joven y, al mismo tiempo, éste está dispuesto a cumplir con las exigencias de este proceso formativo.
- **Contextualización:** Las habilidades y temas a trabajar se adaptan al contexto de los participantes, resguardando siempre el cumplimiento de los objetivos y propósitos del programa.

4.6 Elaboración de instrumentos de evaluación

- **Medición de las habilidades sociales desarrolladas:** Este es un tema complejo, ya que se trata de procesos y cambios personales cualitativos, muchas veces difíciles de medir. Sin embargo, era necesario evaluar de alguna forma si los/las participantes habían desarrollado sus habilidades socio-laborales durante la capacitación, tanto para medir el rol que jugó el taller en el proceso, como para ver los eventuales cambios que serían necesarios en una próxima etapa. Por ejemplo, potenciar algunas habilidades más que otras.

Con este objetivo se construyó el Instrumento de Entrada y Salida, que se aplicaría al comienzo y al término del taller, para conocer cómo percibían los jóvenes el desarrollo de sus habilidades. Para elaborarlo, se revisó un modelo construido por "NOKIA- Make a Connection." Finalmente, se combinaron partes de éste último con la propuesta propia, tomando en cuenta los indicadores ya definidos.

- **Medición de la propuesta metodológica:** Con el objeto de validar la propuesta metodológica y sus contenidos, se consideró necesario que éstos fueran evaluados tanto por los jóvenes como por los educadores. Se decidió que estos últimos llenarían una ficha después de cada sesión, para así poder hacer un seguimiento muy acabado de cada



módulo. A su vez, los participantes evaluarían el taller a través de una encuesta que se aplicaría al término del taller.

Ambos instrumentos fueron elaborados por la coordinadora académica y posteriormente validados por los educadores, en una reunión de equipo.

5.- SEGUNDO HITO: EN MAR ABIERTO

5.1 Punto de partida

Antes de comenzar la capacitación, la coordinadora académica, en conjunto con los educadores, revisaron sesión por sesión del taller, para que todos entendieran bien el sentido de los módulos, la metodología y los ejercicios. La elaboración de los ocho módulos que contemplaban cuarenta sesiones tomó alrededor de cuatro meses de trabajo.

Los talleres de Desarrollo de Habilidades para la Vida se comenzaron a implementar en octubre de 2005, en forma paralela, en las comunas de: Lo Espejo, La Florida, Peñalolén, Chiguayante y San Pedro de la Paz.

Cada taller estuvo a cargo de un educador y se realizó todos los días, de lunes a viernes, entre 9.30 y 13.00 horas.

5.2 Seguimiento

A cargo de la coordinadora académica estuvo también la labor de apoyar a los educadores. Visitó los talleres periódicamente para realizar ajustes metodológicos y medir la evolución de cada módulo, en conjunto con el profesional a cargo.

Los jóvenes evaluaron positivamente las visitas de la coordinadora académica la que, además de observar, participó en las discusiones sobre el contenido de las sesiones. Asimismo, apreciaron positivamente la forma "no escolarizada" de llevar a cabo el taller, sobre todo porque se tomaron en cuenta sus opiniones y propuestas.



Se constató que los educadores, en general, manejaban bien los temas y habían logrado establecer vínculos positivos con los jóvenes; al mismo tiempo, "rayaron la cancha" (definición clara de los límites) en relación con el cumplimiento de tareas, puntualidad y respeto a sus compañeros, entre otros.

Para la coordinadora académica fue de mucha utilidad comprobar cómo se realizaban los ejercicios en la práctica y discutir con los educadores posibles cambios de actividades o métodos. En esta etapa también se efectuaron reuniones semanales para evaluar el proceso.

6.- RECOGIENDO REDES PARA LLEGAR A PUERTO

6.1 Profesionales evalúan los módulos

Los educadores, como ya se señaló, evaluaron cada sesión según una pauta que entregaron a la coordinadora académica al terminar el taller. La pauta se refería a aspectos de metodología, contenidos, ejercicios y participación de los jóvenes. La información fue procesada por la encargada y sus resultados, dados a conocer en una jornada de equipo realizada en enero de 2006.

Existió un consenso acerca de que los jóvenes experimentaron un desarrollo personal significativo. Los datos mostraron que los módulos, en general, habían funcionado bien en cuanto a contenidos y metodologías. Igualmente, se acordó introducir algunos cambios, como por ejemplo, eliminar ejercicios y reemplazarlos por otros, y mejorar los textos de apoyo y algunas fichas de trabajo. En esta jornada, los miembros del equipo intercambiaron experiencias de cómo habían abordado los temas en la práctica, lo que fue muy enriquecedor.

Según los educadores, el módulo de Proyecto de Vida impactó fuertemente a los jóvenes porque les dio la posibilidad de realizar una introspección y, al mismo tiempo, compartir con otros y darse cuenta de que muchas cosas que les pasan son comunes a todos.

Rescataron especialmente el ejercicio de elaboración del Proyecto de Vida, porque les ayudó a ordenarse, darse cuenta de si era viable, y a cómo organizarse para lograr sus metas.



6.2 Cambio medular

En esta etapa se acordó realizar sólo tres sesiones por semana en el siguiente taller, fundamentalmente porque los educadores necesitaban tiempo para trabajar en terreno, establecer contactos con autoridades, entregar atención personalizada a los jóvenes, y hacer el seguimiento del grupo anterior en su capacitación en TI y en su práctica.

A continuación, se da cuenta brevemente de la evaluación de cada módulo y de los cambios más importantes que se realizaron en algunos de ellos:

- **Proyecto de Vida**

Este módulo es, según los profesionales, el que más impacta a los jóvenes, porque deben enfrentarse a sus fortalezas y debilidades, además de proyectarse al futuro. Hubo también acuerdo en que el ejercicio en el que se aplica un test de autoestima no resultó ser en la práctica un buen instrumento para medirla, por lo que se decidió no continuar aplicándolo.

- **Trabajo en equipo**

Los profesionales coinciden en que este módulo también fue muy bien evaluado por los jóvenes, debido a que las sesiones incluyen muchos ejercicios lúdicos; por lo tanto, sólo se le aplicaron cambios menores.

- **Comunicación**

En opinión del equipo, tuvo una importante acogida entre los participantes, quienes intervinieron activamente en estas sesiones. Se propuso adelantar este módulo al de "Trabajo en Equipo", porque los temas que aborda (estilos de comunicación, saber expresarse con claridad y aprender a escuchar), son importantes de cara al trabajo en equipo.

También se acordó reforzar el tema de comunicación escrita, dado que muchos participantes se complican al momento de expresarse a través de esta vía. Además, se introdujeron cambios en algunos ejercicios.

Finalmente, se decidió fortalecer el tema de la asertividad⁶, el que presentó dificultades para la mayoría de los jóvenes.

⁶ Según Conéctate se entiende por asertividad la capacidad para establecer una comunicación efectiva, plantear con claridad y respeto las ideas, y lograr expresar sentimientos y opiniones.



- **Interacción con otros**
Se discutió cómo diferenciarlo del de Comunicación, y se concluyó que aquí el énfasis debía estar puesto en las relaciones interpersonales, la sintonía emocional y resolución de conflictos, entre los más importantes. Se acordó además buscar mejores textos sobre el tema para entregar a los jóvenes.
- **Resolución de problemas**
Fue recibido con entusiasmo por los participantes, porque incluye ejercicios de ingenio y acertijos, por lo cual en este módulo no hubo modificaciones.
- **Emprendimiento**
Hubo acuerdo en la necesidad de mejorar sustancialmente sus contenidos. Se acordó revisar los materiales de CEFÉ, una metodología para micro-emprendimiento elaborada con el apoyo de la Cooperación Alemana-GTZ.

6.3 Sugerencias generales a partir de esta evaluación

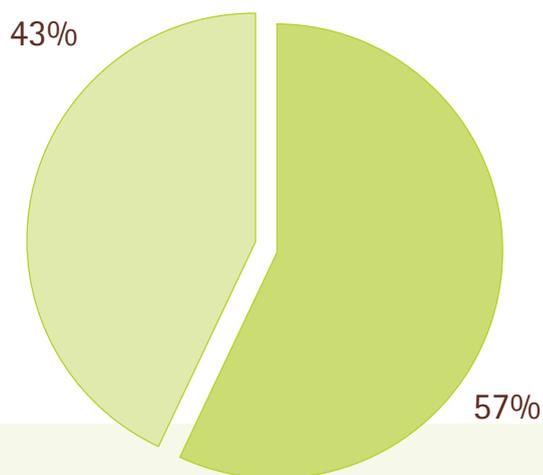
- **Crear un conjunto de dinámicas** que el educador tenga a su disposición, para utilizarlas según la necesidad.
- **Llevar a cabo un trabajo de investigación en equipo de los participantes.** Una experiencia realizada por uno de los educadores en Concepción tuvo muy buenos resultados. Los temas de investigación que abordaron fueron: "Jóvenes y medioambiente", "Jóvenes y mundo laboral", "Jóvenes y desarrollo cultural y artístico". Esta actividad les permite poner en práctica las habilidades sociales que van aprendiendo en el taller, al mismo tiempo que funciona como parte del apresto académico. Además, porque los jóvenes necesitan sentir que son capaces de realizar una pequeña investigación, exponer los resultados frente al grupo y disertar sobre algún tema de interés.
- **El tema "Juventud"** no debiera trabajarse de manera específica, sino que inserto dentro de las materias relativas a "Trabajo Comunitario" y "Laborales", para no perder la coherencia entre los distintos módulos.
- **A su vez, "Apresto Académico"**, debe ser incorporado transversalmente en todos los módulos.
- **Se hace necesario entregar mayores contenidos en el ámbito laboral**, tales como: conocimiento de Código del Trabajo y otras leyes laborales, características del mercado laboral chileno, y estrategias para encontrar empleo formal, entre otros.



6.4 Jóvenes evalúan el taller

Esta tarea se realizó a fines de diciembre del 2005 con los participantes del primer grupo. El instrumento utilizado fue un cuestionario de 18 preguntas, cerradas y abiertas, aplicado por la coordinadora académica. Su objetivo apuntó a rescatar las opiniones de los participantes sobre contenidos y metodologías desarrollados durante la capacitación, para poder introducir cambios y mejoras en los talleres futuros.

CÓMO CALIFICARÍAS EL TALLER



● MUY BUENO ● BUENO ● REGULAR ● MALO

Además del cuestionario, hubo diálogos con los jóvenes, en los cuales la coordinadora académica y el coordinador del proyecto pudieron evaluar más específicamente el desempeño de los educadores.

El resultado de esta evaluación mostró que los participantes, en general, estuvieron muy conformes con la capacitación y la calificaron mayoritariamente como buena o muy buena. De los seis módulos, "Proyecto de Vida" y "Trabajo en Equipo", fueron los mejor evaluados. Sobre los otros, gran parte de los jóvenes se mostró interesado en profundizar sobre varios subtemas, sobresaliendo "Emprendimiento", "Resolución de problemas" y "Comunicación". Muchos expresaron un gran interés por saber más sobre ellos y recibir más y mejores textos.

LOS MÓDULOS QUE MÁS LES GUSTARON



Los jóvenes calificaron como muy buena la metodología, especialmente de los trabajos en grupo, las exposiciones de los profesionales y los ejercicios de ingenio.

El desempeño de los educadores fue evaluado como bueno o muy bueno en todos los aspectos.

Destacaron las siguientes características profesionales:

- Confianza y cercanía, con mucho respeto.
- Compromiso con el grupo.
- Disposición a escuchar y apoyar en la resolución de problemas.
- Responsabilidad.



- Honestidad y empatía, con capacidad de escuchar a los demás.
- Claridad en la entrega de los contenidos.

Algunas declaraciones de los participantes fueron:

"Su simpatía para llegar a nosotros, mantenerse neutro cuando hay un conflicto, reconocer características de cada uno de nosotros y estimular lo positivo". (Peñalolén)

"Sabe explicar bien los temas y tiene una muy buena llegada con los jóvenes". (Chiguayante)

"Buen comunicador y educador". (Lo Espejo)

"Su forma didáctica de explicar y su paciencia". (San Pedro de la Paz)

"Tiene un compromiso muy grande con cada uno de nosotros y con el proyecto." (La Florida)

En relación con su propio desempeño -puntualidad, asistencia, cumplimiento de tareas y participación- la mayoría lo evaluó como bueno o muy bueno.

De acuerdo a su percepción, las habilidades que más desarrollaron fueron comunicación, trabajo en equipo y autoestima. En general, consideraron que aumentó su autoestima. Al término del taller, se sintieron más seguros de sí mismos, lo que les facilitó relacionarse mejor con los demás. Varios jóvenes comentaron que habían puesto en práctica con sus familias lo que aprendieron.

También afirmaron que mejoraron su capacidad de trabajar en equipo, escuchar y respetar a los otros, "aunque no piensen lo mismo que uno".

"Esta capacitación me sirvió mucho porque me sentí apoyada, segura y me sirvió para darme cuenta que cuando uno quiere hacer algo, puede, y no hay que echarse a morir; creo que cuando trabaje voy a estar segura y sé cómo tengo que hacer las cosas y no permitir que me pasen a llevar". (Peñalolén)

"Se abrió una puerta en mi vida y aprendí a comportarme, a tener personalidad y a desarrollar más las habilidades que tenía, pero algunas no, y las exploté". (La Florida)

7.- TERCER HITO: A NAVEGAR DE NUEVO

Segunda experiencia de ejecución del taller

El segundo taller se llevó a cabo entre marzo y mayo del 2006, aplicándose los cambios acordados

derechos
de
niños
y
jóvenes
como
compromiso



a raíz de las evaluaciones de los participantes y del equipo profesional. Los educadores estaban más familiarizados con los temas y los ejercicios, lo que se manifestó en mayor seguridad y desplante en el desarrollo de las sesiones.

Después de terminar esta capacitación, se realizaron tres reuniones de evaluación, que arrojaron los siguientes resultados:

7.1 Cambios en módulo de Habilidades para la Vida

- **Realizar una sesión de introducción** antes de comenzar con el primer módulo, para indagar más profundamente acerca de las motivaciones y sobre lo que esperaban los participantes respecto al Programa y asegurarse de que no hubiera falsas expectativas en ellos.
- **Fusionar los módulos** "Resolución de Problemas" con "Emprendimiento", pues como los temas calzaban, se percibió cierta duplicidad en los contenidos. Se resolvió entonces destinar cuatro sesiones al nuevo módulo, llamándolo "Resolución de Problemas y Emprendimiento".
- **Incorporar un nuevo módulo** con temas de "acoso sexual" y "sexualidad". El primero se había abordado dentro de otro módulo, y el segundo, dentro de temas laborales. Pero se consideró más lógico tratarlos en forma conjunta. La sexualidad no se había tratado antes, más bien por falta de tiempo que de interés. El énfasis –enmarcado en el enfoque de los derechos sexuales y reproductivos- sería la prevención de enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos, por ser cuestiones de mayor interés y utilidad para los jóvenes.
- **Modificar la sesión de Género**, para hacerla más lúdica y menos académica.
- **Eliminar del módulo "Temas Laborales"** lo referido a publicidad y consumo, porque si bien es interesante, se hacía necesario priorizar los contenidos mencionados anteriormente.

7.2 Redefinición de Habilidades para la Vida

- Se acordó revisar la definición de habilidades y sus indicadores, a raíz de un documento del programa Make a Connection ("Lif –Skills Definition"), de Nokia.. El equipo profesional discutió esta propuesta y logró consenso para trabajar nueve habilidades con sus respectivas definiciones.



- Se decidió incorporar estas habilidades desde el comienzo de la capacitación y realizar en forma regular una revisión de ellas con los participantes, para lograr su entendimiento y confrontarlos con los procesos de desarrollo y auto evaluación vivenciados constantemente en el taller.

NUEVAS DEFINICIONES

Habilidad	Definición CONÉCTATE
• Pensamiento crítico	• La capacidad para hacer preguntas y cuestionar información, situaciones y autoridades
• Auto-confianza	• La competencia para creer en las propias habilidades y aceptar sus debilidades
• Comunicación y asertividad	• La destreza para expresarse en forma eficiente, comprender a otros, y responder en forma apropiada a distintas personas en situaciones diferentes
• Manejo de conflictos	• La capacidad para buscar una solución común, de una manera sensible, justa y eficiente, incluyendo distintas perspectivas de los involucrados
• Trabajo en equipo	• La competencia para trabajar en forma colectiva, para desafiar una meta común y llegar a un acuerdo cuando es necesario
• Manejo de emociones	• La capacidad de conocer y controlar sus propios sentimientos y expresarlos de manera respetuosa
• Empatía	• La asertividad para saber escuchar y comprender las necesidades, sentimientos y circunstancias de otros
• Respeto	• La habilidad de reconocer, valorar y apreciar a otros
• Responsabilidad	• La capacidad para hacerse cargo de sus acciones y sus consecuencias



7.3 Detección de necesidades socio-laborales

Algunos educadores plantearon cierta contradicción entre los planteamientos del proyecto, que impulsan la formación de jóvenes empoderados de sus derechos, y el hecho de que las empresas buscan trabajadores “más serviles”. Después de reflexionar sobre el tema, el equipo profesional concluyó que era necesario ayudar a los participantes a reflexionar sobre la realidad laboral, de manera que obtuvieran sus propias conclusiones y tomaran decisiones; de esta manera, el programa les entregaría herramientas para analizar críticamente la realidad, en tanto sujetos de derechos.

Se propuso separar los temas de desarrollo de habilidades personales y sociales, de las capacidades de empleabilidad; pero luego de nuevas reflexiones se concluyó que la empleabilidad es un tema transversal a todos los módulos y aislarlo resultaría imposible en la práctica. De todas formas, el módulo específico continuaría tratando aspectos tales como: derechos laborales, sindicalismo, y entrevista de trabajo, entre otros. Además, se creyó importante incorporar nuevos temas a este módulo, como el acoso sexual, el abuso de poder y situaciones concretas de conflicto, que estarían presentes en la realidad del mundo del trabajo que los jóvenes enfrentarían luego de la capacitación.

7.4 Consejo de Jóvenes

Con el fin de dar suficiente participación a los jóvenes y fomentar su sentido de responsabilidad y toma de decisiones respecto al quehacer del grupo, se acogió la sugerencia de crear un Consejo de Jóvenes. La idea fue generar un espacio donde ellos pudieran conversar sobre problemas o dificultades visualizadas en el grupo, proponer ideas y actividades, y discutir temas contingentes, locales o nacionales. Se acordó una reunión semanal del Consejo, y en la primera, dejar claramente establecidas sus atribuciones.

7.5 Proyecto comunitario

En reunión del equipo, el coordinador señaló: “Buscamos formar personas conscientes de su realidad, con capacidad de vincularse con otros”. Sin embargo, los educadores advirtieron las dificultades para abordar el tema, sin tener dentro del proyecto una estrategia clara. ¿Qué rol juega el trabajo comunitario en los grupos de jóvenes? ¿Es factor de motivación?



La experiencia mostró que los participantes de CONÉCTATE desconocían y se interesaban poco en el trabajo comunitario; esto se manifestó, principalmente, por la dificultad que tuvieron para entender la lógica y la utilidad de la planificación social. Así, en vez de desarrollar proyectos comunitarios realizaron "actividades" de corta duración, sin que necesariamente se produjera un resultado concreto en el mejoramiento de sus barrios.

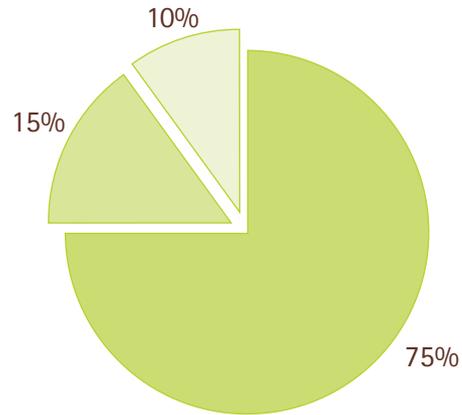
Otro factor que dificultó abordar el trabajo de un proyecto comunitario fue la media jornada del educador, ya que en este tipo de iniciativas los jóvenes requieren de mucho acompañamiento. Frente a esta situación, se propuso que realizaran un proyecto único en torno a una temática atractiva para ellos y que concentrara de mejor manera los esfuerzos del educador. El equipo profesional decidió presentar a los participantes un proyecto comunitario pre-diseñado, para aplicarse en todas las comunas donde se ejecuta el programa CONÉCTATE, que consistió en una tríada de actividades donde se interrelacionan: Habilidades para la Vida, Capacitación en TI y Proyecto Comunitario. Como tema se optó por rescatar el carrete seguro, de "Noche Viva"⁷ -anterior proyecto de ACHNU- adaptándolo a las necesidades de esta intervención.

7.6 Jóvenes evalúan capacitación

Con idéntico objetivo que en la primera oportunidad, se realizó una evaluación a fines de mayo del 2006 con los participantes del segundo grupo. El instrumento consistió en un cuestionario de 19 preguntas, cerradas y abiertas, aplicado por la coordinadora académica. Comparando las respuestas con las del primer grupo, no hubo mayores diferencias. También en este caso se catalogaron muy bien los contenidos y metodologías de la capacitación, y se expresó gran estimación por los educadores.

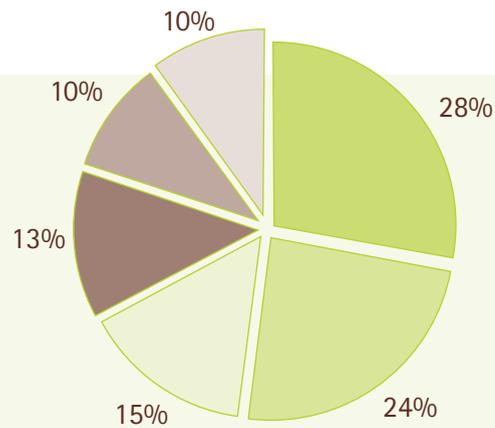
⁷ "Noche Viva" fue un proyecto desarrollado por ACHNU, con el apoyo de la organización italiana Terra Nouva, entre los años 2001 y 2002. El objetivo principal de esta iniciativa fue: *implementar un modelo de intervención en los espacios de diversión nocturna desde la perspectiva de reducción de daños y orientada hacia la prevención de factores de riesgo en el carrete, potenciando la capacidad de las y los jóvenes para usar su libertad y actuar frente a las situaciones conflictivas, tales como la violencia, las conductas sexuales riesgosas y el consumo excesivo de drogas y alcohol.*

CÓMO CALIFICARÍAS EL TALLER



- MUY BUENO
- BUENO
- REGULAR
- MALO

LOS MÓDULOS QUE MÁS LES GUSTARON



- PROYECTO DE VIDA
- TRABAJO EN EQUIPO
- COMUNICACIÓN
- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- INTERACTUAR CON OTROS
- EMPREDIMIENTO



Hubo coincidencia además en la valoración, en primer término, del módulo "Proyecto de Vida" y después, "Trabajo en Equipo" y "Comunicación". Los jóvenes señalaron "Trabajo en Equipo" y "Capacidad Comunicativa" como las habilidades que más desarrollaron durante la capacitación:

"Aprendí muchas cosas que antes no tuve en ninguna capacitación. Aprendí a tener más iniciativa, a pesar de que me costó mucho, pero así salí adelante y me sentí importante. Así seré más positiva a futuro". (mujer).

"Aprendí que tengo todas las herramientas, sólo necesito tener confianza y fe en mí". (hombre).

"Aprendí a desenvolverme y a expresarme de mejor manera". (mujer).

También hubo algunos comentarios críticos, expresados específicamente por algunos participantes de Peñalolén:

"Tal vez esto sirve de algo, pero hubiera sido mejor ocupar el tiempo en profundizar más en lo que vinimos, el curso de computación." (mujer).

"Hago hincapié en que faltó alguna actividad para poder relacionarse mejor con el entorno, no sirve de nada leer mil textos de comunicación si no hay práctica concreta que sirva para romper el hielo". (hombre).

derechos
de todos
como
promiso

8.- IMPORTANCIA DEL TALLER PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Con el objeto de profundizar y complementar las evaluaciones de los jóvenes sobre el Taller de Habilidades para la Vida, se realizó un grupo focal en Santiago y uno en Concepción, con participantes de la primera y segunda generación de CONÉCTATE. El énfasis estuvo puesto en su proceso de inserción laboral y los principales resultados arrojados son:

- El taller de habilidades fue positivamente valorado, ya que les permitió comenzar a cambiar aspectos negativos de sí mismos. Muchos de los participantes lo apreciaron como un cambio en su vida, un suceso afortunado. Ello, porque el taller les enseñó cómo apropiarse de sus capacidades, virtudes y defectos; estos últimos, para luego ser superados.
- Además, reconocieron una cálida relación tanto entre compañeros como con los educadores, personas esenciales en el inicio del auto-descubrimiento y aprendizaje, en el período que dura el taller.



8.1 Su influencia en la vida cotidiana

Los jóvenes apreciaron principalmente el taller porque descubrieron aspectos positivos de sí mismos que desconocían, y también aprendieron cosas nuevas que les permiten enfrentar mejor la vida social y laboral:

- **En la relación consigo mismo:** El taller influyó considerablemente en la autoestima de los jóvenes, quienes tienden a llegar con una imagen menoscabada de sí mismos, más concientes de sus defectos que de sus virtudes. El taller se orientó a que los participantes comenzaran a tomar conciencia de sus capacidades y de lo que realmente valen. Este aumento de confianza hizo que descubrieran potencialidades, objetivamente existentes, y que éstas se convirtieran en una realidad que podían aplicar a su vida cotidiana. De lo anterior se deriva un hecho importante: Los jóvenes notaron que la autoestima es la base de todas las habilidades de un sujeto, en tanto que éstas son posibles sólo si una persona tiene una buena imagen de sí mismo, la que le dé la confianza tanto para hacer un buen ejercicio de sus virtudes, como para saberse capaz de solucionar problemas o levantarse tras una caída.

Otro tema que guarda relación con la autoestima es el sentimiento de ser igual al otro, lo que implica consideración y respeto hacia sí mismo y hacia los demás. Aquí apareció el autocontrol como la capacidad de evitar alterarse y dejarse llevar por impulsos agresivos, y resolver los problemas de manera eficiente y provechosa, sin entorpecer ni desarmar vínculos o relaciones favorables que se hayan construido, por ejemplo con compañeros de trabajo y amigos.

- **En la relación con los demás:** Al escuchar la experiencia de los jóvenes en el taller, se comprobó que la relación con uno mismo incide en la relación que se tenga con los demás. Los jóvenes se sintieron apreciados, tanto por sus compañeros como por los educadores, mitigando el efecto de rótulos negativos que contribuyen a una baja de la autoestima. Aprendieron a ver en el otro un igual, con lo cual deja de presentarse como amenazante. Lo anterior les fue generando un sentimiento de tolerancia y respeto por las diferencias y, por ende, una mejor disposición a resolver los conflictos con mayor control de sí y menor aprensión de la postura del otro. Un aspecto interesante es la actitud hacia los demás, que deja de estar orientada por prejuicios, a la hora de disponerse a interactuar con miembros del grupo.

Dado todo lo anterior, los jóvenes se mostraron progresivamente más participativos y propensos al diálogo, una vez que dejaron de percibirse como inferiores respecto de quienes son sus interlocutores. Asimismo, se notó la superación de aspectos como la vergüenza a hablar o actuar en público, y un mayor desplante.



- **En el ámbito laboral:** Además de que todo lo anterior –en particular la autoestima– influye positivamente en el trabajo, también los participantes conocieron diversos códigos socio-laborales (lenguaje corporal, actitudes a asumir en una entrevista de trabajo, etc.) que les proporcionaron más seguridad. Desde otro punto, esos mismos códigos, junto con nuevas conductas, visiones y valores aprendidos y comenzados a internalizar en el taller de habilidades, les posibilitaron defender su postura en el trabajo, sin agresividad; tomaron conciencia que tienen derecho a defenderse y manifestaron la disposición de hacerlo en caso de percibir una situación que les afecte como injusta; y la capacidad de autocontrol les permitirá hacerlo, pensada y calmadamente, sin dejarse llevar por los impulsos de la rabia u otro malestar.

Explícitamente, los jóvenes señalaron que tanto en sus trabajos como en las entrevistas que tuvieron, lograron mejores resultados tras haber participado en el taller. La entrevista laboral dejó de ser vista como algo inabordable, para pasar a ser percibida como una instancia de negociación entre dos partes que necesitan una de la otra.

Otro tema que cobró importancia fue la capacidad de hablar, de tener la seguridad y confianza de decir lo que se tiene que decir; intervenir respetuosamente, con opiniones sobre procedimientos y conocimientos respecto a lo laboral.

8.2 Relación con los educadores

El compromiso del educador significó que los participantes se sintieron acompañados, acogidos, y valoraron que no se produjeran discriminaciones ni favoritismos. Además, vieron en ellos el reflejo de los valores que se buscaban transmitir en el taller. También se apreció la relación entre los compañeros.

8.3 Consideraciones finales respecto a la inserción laboral

- **Las características del taller permitieron a los jóvenes reconocerlo como una instancia legítima de aprendizaje,** y como una experiencia grata y enriquecedora. El apoyo y trabajo de los educadores resultó muy importante en su desarrollo, ya que se sentaron las bases para que luego ellos pudieran continuar por su cuenta, con una autoestima en alza y un cúmulo de herramientas necesarias para enfrentar el mundo laboral y los problemas de la vida cotidiana.
- **Relevante fue que el taller de Habilidades para la Vida** fue más valorado que la capacitación en TI.

derechos
de
compromiso



- **Destaca la mejoría de la autoestima**, verificándose que es un pilar para el desarrollo de todo lo demás. A raíz de las evaluaciones, se hizo posible creer que esa parte de los contenidos fue responsable del buen desempeño de los otros módulos. La vivencia de los jóvenes se puede resumir en esta frase de uno de los participantes:

“He aprendido a hacer cosas que antes no hacía... virtudes que van creciendo a medida que refuerzas tus valores, tu autoestima... van creciendo solitas”.

9. CONCEPTUALIZACIÓN

9.1 Competencias laborales versus habilidades para la vida

Al comenzar, CONÉCTATE hizo suyas las definiciones tradicionales de competencias de empleabilidad, como por ejemplo las de OIT y otras, descritas antes. Pero a partir de las reflexiones del equipo profesional, se estimaron insuficientes ya que se calificaron como formuladas desde la perspectiva y necesidad del empleador. Se estuvo en parte de acuerdo con ellas, pero entendiendo que el riesgo estaba en que el joven se transformara en un producto determinado por las necesidades del mercado laboral y no se lo considerara como un sujeto empoderado, con mejores capacidades y herramientas para integrarse en el mundo del trabajo.

Vale reiterar en este punto que como institución, ACHNU vela por la integralidad del sujeto de derechos y, en ese sentido, el taller de Habilidades para la Vida busca preparar al joven no sólo para su inserción laboral sino que, además, para desarrollarse en el ámbito personal, familiar y comunitario.

Incluso, a través de los grupos focales y las evaluaciones con los participantes, sobresalió la importancia del desarrollo de la autoestima como un tema trascendental para sus vidas, así como ponerse metas y proyectarse al futuro.

Señalaron también que el taller les ayudó a ser más asertivos, y los habilitó para defender en forma respetuosa sus derechos y su dignidad laboral.

Considerando lo anterior, complejizamos el enfoque conceptual tradicional, dándole un contenido más holístico, en el sentido de considerar al joven como un ser humano y no como un objeto laboral que tiene que ponerse al día para cumplir con las expectativas del mercado de trabajo. Complementariamente, él es un sujeto de derechos que, mediante la potenciación y desarrollo



de sus habilidades, mejora la percepción de sí mismo, se siente más seguro, proyecta su vida y progresa en sus condiciones de empleabilidad. Al mismo tiempo, el desarrollo de estas habilidades se vinculan con la necesidad del joven de insertarse laboralmente para ser parte y aportar a la sociedad en la que vive, poder proyectarse y de esta forma evitar la exclusión social.

Por eso es que CONÉCTATE habla de habilidades para la vida y no de competencias laborales. Considerando los argumentos planteados y las conceptualizaciones ya existentes, se propone la siguiente definición de Habilidades para la Vida: Son aquellas destrezas, conocimientos y actitudes que necesitan los jóvenes para desarrollarse en forma plena, tanto en su vida personal como laboral.

Estas habilidades se adquieren a través de un proceso de desarrollo personal, que incluye conocer las propias fortalezas y debilidades; mejorar la autoestima, y proyectarse en todos los aspectos de la vida. Al desarrollar su asertividad, capacidad comunicativa, trabajo en equipo y resolución de problemas, además de conocer sus derechos y deberes laborales, el joven se siente más habilitado y empoderado para entrar y mantenerse en el mercado laboral.

CONÉCTATE aborda el desarrollo de estas habilidades desde dos perspectivas:

- Fortaleciendo al individuo, tanto en su actuar personal como social. "Nuestra apuesta es que a través de su desarrollo personal y social el joven adquiera algunas habilidades o competencias que le sirvan para insertarse y mantenerse en el mundo laboral; poniendo un acento especial en el desarrollo personal de los jóvenes para mejorar su autoestima como una apuesta acerca de la importancia de tener confianza en sí mismos para tener éxito en lo laboral"⁸.

De esta forma, el desarrollo de estas habilidades o competencias considera el contexto donde ellas se despliegan; es decir, no se conciben como una simple suma de saberes y habilidades particulares, sino como destrezas que se aprenden a través de procesos e interrelaciones y se desenvuelven en un entorno social y laboral.

- Asimismo, prevalece una concepción de auto-desarrollo donde la mejora de la autoestima y la definición de un proyecto de vida, son aspectos centrales que articulan todo el proceso de capacitación que se realiza en el taller de Habilidades para la Vida.

⁸ Documento de trabajo elaborado por equipo Conéctate. Diciembre 2007.



9.2 Autoestima, resiliencia y empoderamiento

En cuanto a la autoestima, esta es entendida como "la sensación interna de valoración, auto-respeto y confianza en la capacidad de enfrentar situaciones y desafíos de la vida; es sentir el derecho a vivir una vida saludable. Esto implica aceptarnos con nuestras debilidades, fortalezas y contradicciones"⁹.

Simultáneamente, este dispositivo considera muy significativamente los factores adversos en el que viven los jóvenes y que afectan negativamente el desarrollo de su autoestima:

- Vivir en condiciones de carencia económica importante al interior de sus hogares.
- Al no continuar estudios superiores o ingresar inmediatamente al mercado laboral, asumen roles al interior de sus hogares distintos a los de un joven en otras circunstancias; un ejemplo frecuente es el de las mujeres que se "hacen cargo de sus hermanos", "hacen las cosas de la casa", etc.
- La creciente estigmatización social, sostenida particularmente por estratos sociales altos y los medios de comunicación masiva, en especial la televisión, provoca en los jóvenes el peor de los estigmas; "la auto-estigmatización", como auto-marginalizarse y/o victimizarse; emerge el sentir de un joven "reprimido" que alberga trabas y límites para poder expresarse¹⁰.

A partir de estas consideraciones contextuales adversas o muy adversas, el taller, a través del despliegue de contenidos y metodologías, busca que los jóvenes desarrollen conductas que les permitan tener una mejor calidad de vida e insertarse en el mundo laboral, combinando para ello mecanismos cognitivos, emocionales y socioculturales.

Es decir, el dispositivo incorpora a su matriz central, constituida por el desarrollo de habilidades, elementos del modelo de intervención de resiliencia y empoderamiento. En palabras de Poirer, en esta intervención la competencia social es concebida y ejecutada como un factor individual de resiliencia y un elemento que testimonia una buena adaptación y desarrollo.

En esta misma línea, los educadores fomentan la resiliencia a través de la promoción de la autoestima y mediante la generación del vínculo de cercanía y confianza que establecen con los jóvenes.

⁹ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Documento de trabajo "Autoestima, vínculos y redes", Pág. 56.

¹⁰ Documento de trabajo elaborado por equipo Conéctate. Diciembre 2007.



Asimismo, la apuesta curricular y metodológica de este taller favorece la resiliencia de los jóvenes, a través de las habilidades interpersonales como manejo de conflictos, comunicación y asertividad; mediante el fomento de la autonomía, la empatía y el control de impulsos, lo que se expresa en las habilidades: manejo de emociones, empatía y auto-confianza. Todo esto en un ambiente donde los jóvenes encuentran contención emocional y estimulación proveniente de los educadores.

Igualmente, el dispositivo busca promover y modelar la capacidad de escucha y aprendizaje a partir de las propias experiencias de los participantes.

En cuanto al empoderamiento, el Programa CONÉCTATE coincide con la definición del Banco Mundial en el sentido de que pone el acento en el auto-fortalecimiento, poder propio y auto-confianza de los jóvenes. Es decir, la intervención asume que el poder de la persona se logra cuando escoge alternativas que le dan mayor control sobre sus situaciones-problema y, por ende, sobre su propia vida.

9.3 Amplificación sociocultural: educación popular y social

Desde la perspectiva exclusivamente metodológica, CONÉCTATE diseña una estrategia específicamente para jóvenes y declara que su intervención se distingue "principalmente en la visualización que hace de los mismos en su proceso de aprendizaje, ya que no trabaja desde una mirada "instrumental", si no que la metodología se sustenta en la participación desde una visión "formativa" respecto a sus derechos y responsabilidades, en donde el joven es el protagonista de su proceso de aprendizaje y aceptación, en directa relación con otro"¹¹.

De esta manera, la metodología aplicada se concibe como una "práctica social" en el contexto conceptual de lo que se entiende por Educación Popular llevada a cabo en espacios de pobreza. Y desde esta perspectiva, el trabajo concreto en sectores populares se traduce en una "metodología participativa que se constituye en un medio para impulsar el desarrollo personal y la auto-valoración de los participantes para que llegaran a sentirse protagonistas del hecho educativo, en un ambiente que anunciaba lo que podría ser una atmósfera democrática más amplia"¹².

El enfoque pedagógico y la metodología que se utiliza en los talleres de Desarrollo de Habilidades para la Vida se fundamentan en varias corrientes pedagógicas recientes. Sin embargo, como la apuesta de CONÉCTATE va más allá de una pura formación en empleabilidad, ya que intenta empoderar a los jóvenes para que sean capaces de reflexionar críticamente en relación con sus

¹¹ Ibid.

¹² Bustos, Luis, Documento de trabajo: "Educación Popular; lo que va de ayer a hoy". Revista Última Década N° 4. 1996. Pág. 5.



vidas y sus entornos y, a partir de esto, contribuir a cambiar o mejorar cierto aspectos en su comunidad, se decidió rescatar el marco filosófico/pedagógico de la Educación Humanista y Liberadora de Paulo Freire.

Este enfoque incluye como sus componentes centrales:

- **La participación.** Se considera al joven un sujeto activo, que toma conciencia de las competencias que requiere, de las que posee, de las que carece y de las que debe reforzar. Se fomenta la participación activa del y /la participante en el desarrollo de las sesiones.
- **Proceso guiado.** El educador es un guía y animador de los procesos de aprendizaje.
- **Promueve la autonomía** del joven.
- **Calidad del vínculo** Crea una relación horizontal con el participante. Presta atención a su componente afectivo y empatiza con él.
- **Aplicación de metodologías didácticas**, como dinámicas, juego de rol, trabajos grupales, ejercicios de ingenio, etc., que ayuden a los jóvenes a dimensionar de una mejor manera aquellos contenidos entregados por medio de esta forma de aprendizaje. Estas actividades didácticas producen una mejor asimilación de conceptos, de su significado e importancia para la vida personal, ya que desde una forma práctica y activa se aprende de mejor manera.
- **La constante conexión con lo que pasa en su entorno**, exige a los participantes ampliar la visión de sus realidades, es decir; actividades como: "El día del debate", "Contar una noticia" o "Exponer sobre un tema de interés", los invitan a conectarse y reflexionar sobre materias de actualidad que les afectan directamente como jóvenes integrantes de una sociedad.

Lo anterior hace referencia al modelo de amplificación sociocultural; sobre todo en su vertiente de educación social. Siguiendo las palabras de Renne Dupont, los talleres de Habilidades para la Vida de CONÉCTATE se orientan a que los sujetos "estén en condiciones de razonar problemas y situaciones...y realmente aprendan a hacerlo por medio del intercambio de opiniones y la posesión de información objetiva, obtenida a través de un relacionamiento efectivo con los demás; es decir, solidario y cooperativo, o sea responsable".

Además, el dispositivo concuerda con los postulados de la educación social referidos a modificar determinadas situaciones sociales a través de estrategias estrictamente educativas. En este mismo sentido, este taller se concibe como un espacio de cambio social, como factor dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa.



Asimismo, las estrategias de este modelo buscan promover en los jóvenes procesos de toma de conciencia y de participación, pues se consideran necesarios para alcanzar un objetivo definido; en este caso, potenciar y fortalecer competencias sociales orientadas fundamentalmente al ámbito laboral.

10. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

10.1 Aspectos del contexto social que han facilitado o dificultado el proceso

Es importante resaltar las particularidades que existieron en cada territorio donde se realizó el taller, entendiendo que cada uno era distinto del otro en términos históricos, sociales y culturales. Estas diferencias influyeron facilitando o dificultando el proceso y es por esta razón que es necesario reconstruir y pensar estas condiciones desde una lógica de aprendizaje.

Marginación

Entendida como la marginación del sistema educacional y laboral en cada territorio. Esto se expresa, por una parte, en las escasas posibilidades de encontrar trabajo o en la informalidad de los mismos y, por otra parte, en las dificultades que presenta el medio para que ellos terminen de cursar su enseñanza secundaria y las limitadas posibilidades que tienen de acceder a estudios técnicos o superiores que les permitan insertarse en el mercado laboral y modificar su calidad de vida. Este aspecto influyó negativamente en el taller, ya que la urgencia de buscar trabajo fue una preocupación constante para la mayoría de los participantes, que si no se manejaba adecuadamente podía causar deserción. Definitivamente, los jóvenes que tenían esta necesidad no lograron visualizar el taller como una inversión que trae frutos a futuro, por lo que su desempeño estuvo siempre marcado por la posibilidad de abandono, lo cual les impidió generar un compromiso sólido con el proyecto.

En las comunas con un alto grado de marginación (Campamento "Las Turbinas", en Lo Espejo, por ejemplo), el desarrollo del taller tuvo más dificultades y las deserciones fueron mayores.

Organizaciones sociales activas

En la lógica de generar redes de apoyo, fue importante reconocer cuál era el tipo de relación que existía entre las organizaciones de adultos y jóvenes; conocer la opinión de ellas sobre la población juvenil de cada territorio, su grado de participación; saber si los jóvenes legitimaban



a estas organizaciones, el conocimiento que tenían de ellas y la representatividad que les asignaban. Este aspecto fue significativo a la hora del desarrollo del "Proyecto Comunitario", ya que influyó positivamente en los territorios donde existía una buena relación entre jóvenes y organizaciones sociales existentes, caracterizada por el compromiso de los dirigentes con su capacitación y por el reconocimiento de los participantes al trabajo y la trayectoria de los mismos.

Ejemplo de esto fueron los territorios de la Villa O'Higgins (La Florida) y la población Lo Hermida (Peñalolén), donde los dirigentes estuvieron presentes en el desarrollo del taller, a través de charlas con los jóvenes, reuniones con los encargados y apoyando la realización de la iniciativa. Si bien es cierto, esto no determinó el resultado de los mismos, facilitó el acercamiento de los participantes al trabajo comunitario.

A la inversa, en los territorios donde no existió una relación cercana con los dirigentes sociales, se hizo más difícil introducir el módulo de "Proyecto Comunitario"; los jóvenes no consideraban representativas las organizaciones y muchos de ellos acusaron malas experiencias anteriores (mal manejo de dinero, discriminación por ser jóvenes, escasos espacios de participación para ellos, entre otros).

- **Participación juvenil**

Este aspecto estaba considerado sólo como un dato que permitiría saber si el joven que ingresaba al taller contaba con experiencia organizativa, pero es importante rescatar lo ocurrido en los territorios donde ingresaron jóvenes que la tenían. Su aporte a la consolidación de los grupos en donde se insertaron fue muy positivo, lograron liderazgos efectivos que facilitaron el trabajo en equipo, el desarrollo del módulo de Proyecto Comunitario y la constante reflexión al interior del taller.

Esto se pudo graficar claramente en el territorio de Lo Hermida de Peñalolén, donde al menos cuatro jóvenes que participan activamente en las organizaciones sociales comunales (centros culturales y juntas de vecinos), estimularon en su grupo aspectos como capacidad de organización autónoma, solidaridad, trabajo en equipo, compromiso con el proyecto comunitario y capacidad de reflexión y cuestionamiento.

- **Identidad territorial**

Uno de los aspectos relevantes en el módulo de "Proyecto Comunitario", incluido en el taller de Habilidades para la Vida, fue generar conciencia en los jóvenes respecto del aporte que ellos podían realizar en cada uno de los territorios donde habitaban; por esto fue importante abordar su sentido de pertenencia, a través de la indagación en la historia de sus comunidades.



A partir de esta experiencia, es posible concluir que en los territorios donde la identidad es más fuerte en los jóvenes, se dio un compromiso mayor con su comunidad; reconocieron una historia común, espacios colectivos y, por lo tanto, hubo interés por mejorar ese entorno que, además de ser de todos, era de cada uno.

10.2 Vínculos generados entre los jóvenes y con el equipo profesional

Como ya se ha dicho, las relaciones desarrolladas fueron buenas en general, y se logró manejar los conflictos que eventualmente aparecieron.

En el trabajo personal, que es muy fuerte al comienzo del taller, los jóvenes se dieron cuenta de que muchas de sus debilidades o problemas eran compartidos por los demás y se liberaron de alguna forma de una carga individual: "No soy tan distinta a los demás." Al compartir con otros también llegaron a conocer nuevas formas de enfrentar las dificultades, que les podrían servir en su vida cotidiana.

El vínculo que se generó entre participantes y educadores fue muy importante para el éxito general del taller. Esto se confirmó con las evaluaciones y los grupos focales. Los jóvenes se sintieron comprendidos y vieron en los educadores un cierto tipo de "ideal" de la figura adulta: honestos, respetuosos, responsables, comprometidos y empáticos. Además, valoraron su capacidad de entrega y compromiso y el hecho de que compartieron con ellos sus propias experiencias. En este sentido, la metodología ayudó a que esto ocurriera.

Se construyó una relación de horizontalidad entre educadores y jóvenes, sin que por esto se produjera una ausencia de límites o de dirección del grupo. Este vínculo se caracterizó por la honestidad y el respeto mutuos como fundamentos esenciales en cualquier relación humana.

10.3 Aciertos

- Diseño y puesta en práctica de una estrategia metodológica en Habilidades para la Vida específicamente para jóvenes.
- El excelente desempeño del equipo profesional en el diseño y ejecución del mismo, ya que esto permitió que una iniciativa innovadora y nueva en la historia de ACHNU tuviera una buena recepción en los beneficiarios.
- Las constantes evaluaciones, reflexiones y modificaciones de los contenidos y de las metodologías aplicadas, es otro acierto importante, que permitió ir adecuando y mejorando



el taller durante su desarrollo. Es decir, los cambios se realizaron a partir de un análisis crítico de la propia práctica.

- La metodología es flexible, lo que resultó positivo porque dejó espacio para que el educador incorporara modificaciones en el momento de llevar a la práctica los contenidos del taller.
- También los educadores destacan como un acierto la forma en que se estructuraron los contenidos de los módulos, desde lo interno (recuerdos, experiencias, autoestima, etc.) a lo externo. El hecho de comenzar el taller con un trabajo de desarrollo personal permitió a los jóvenes conocerse mejor y, a partir de esto, ser más receptivos de las necesidades, sentimientos y opiniones de los otros.
- Que hubiera escasa deserción legitima el taller como un espacio de aprendizaje. La metodología no escolarizada los desafió y los impulsó a desarrollarse. Descubrieron que tenían habilidades y que alguien creyó en ellas.

10.4 Dificultades y situaciones a superar

- Faltó profundizar en los temas laborales. Se necesitaba que los jóvenes conocieran mejor la lógica del mercado del trabajo y potenciar el tema de los derechos laborales.
- Para facilitar la realización del proyecto comunitario, se decidió focalizar la invitación a jóvenes de una unidad vecinal por comuna; sin embargo, esto produjo menos convocatoria de la esperada.
- Uno de los mayores obstáculos de los jóvenes para ingresar al proyecto, fue que muchos de ellos necesitaban un empleo con urgencia, y consideraron, al igual que sus padres, que el proceso de capacitación en el ámbito de habilidades para la vida, era demasiado extenso, y que además, implicaba un proceso intenso que les demandaba tiempo y energía que podrían ocupar en la búsqueda de un trabajo.
- Otro problema importante fue que los jóvenes se interesaron poco por el trabajo comunitario. No es un tema que los movilice. La mayoría nunca tuvo experiencia, por lo que les costó mucho entender la lógica de la planificación social. Además, fue difícil vincular lo comunitario con el tema de empleabilidad que es lo que más les interesaba a los jóvenes. Frente a esto, se decidió abordar esta temática desde otra lógica: la realización de un Proyecto Comunitario único, que -a partir del tercer grupo de jóvenes- se desarrolla en las cinco comunas donde se está llevando a cabo el programa, y que tiene que ver con su realidad: "El Carrete Seguro"¹³.
- Al comenzar el taller, algunos participantes esperaban una educación más formal. Por esta razón, en ciertas ocasiones, les costó asumir una relación horizontal con el educador.

¹³ Como ya se explicó más arriba, esta intervención se sustentó en el Proyecto "Noche Viva", desarrollado anteriormente por ACHNU.



Esto tuvo como consecuencia que se hicieran menos responsables de su propio aprendizaje, lo que se expresaba en actitudes como solicitar castigos "si se portaban mal". Este comportamiento obedece, principalmente, a la lógica de la enseñanza escolar formal, caracterizada por relaciones verticales que no contribuyen a fomentar la autodisciplina, la responsabilidad y los vínculos respetuosos y horizontales.

- Una cantidad significativa de jóvenes mostró poca capacidad de iniciativa y este aspecto es uno de los que más cuesta potenciar durante el taller. Sin embargo, es importante hacer la distinción entre los jóvenes en general y las mujeres con hijos, quienes son más proactivas y muestran mayor empeño debido a que sus necesidades son más urgentes. Por otro lado, el hecho de ser madres a veces imposibilitó su participación plena en el taller.
- Las medias jornadas dificultaron la labor de los educadores. Faltó tiempo para realizar un buen seguimiento de los jóvenes después de haber terminado el taller, pues debieron iniciar de inmediato el nuevo ciclo de capacitación.

11.- RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

11.1 Cumplimiento de los objetivos

- Es posible afirmar que el taller de Desarrollo de Habilidades para la Vida cumplió con su objetivo y, de esa forma, contribuyó a mejorar la empleabilidad de los participantes. En consecuencia, la hipótesis de acción de CONECTATE, se ratificó a través de la experiencia sistematizada.
- Estas conclusiones se fundamentan en los resultados obtenidos tanto en las evaluaciones realizadas a los jóvenes, como a los educadores; también, a partir de la información recabada en dos grupos focales con jóvenes que ya se insertaron laboralmente.
- Concluido el taller, los participantes declararon haber mejorado sus habilidades en comunicación y trabajo en equipo, además de haber aumentado su autoestima. Los educadores avalan esta percepción, con el matiz de que, en su opinión, el cambio más significativo se produjo en las habilidades de comunicación e interacción con otros, lo que también se confirmó en los grupos focales.
- El módulo Proyecto de Vida impactó fuertemente en los jóvenes, pues nunca antes habían realizado un trabajo de introspección que, en primer lugar, les permitiera observarse y aceptarse para después proyectarse en su vida personal y laboral. Apreciaron igualmente el aporte del taller para darle cierta estructura a sus vidas. Esta valoración puede explicar

derechos
de niños
y niñas
como
compromiso

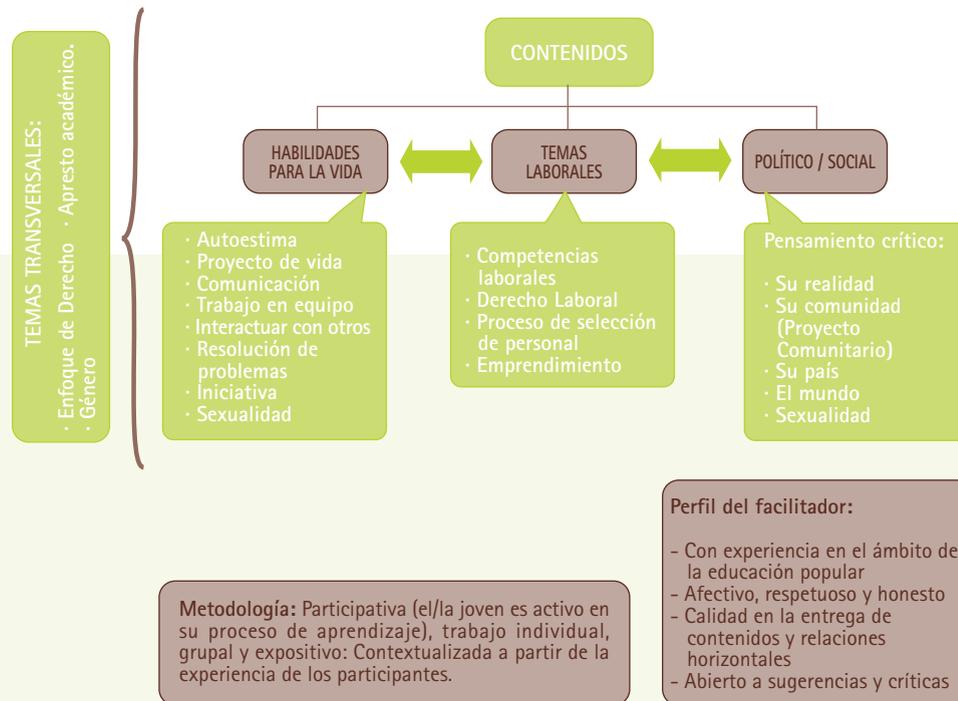


que el aumento en la autoestima sea evaluado por ellos como uno de los aprendizajes más importantes del taller.

- Los educadores concluyeron que lo más complejo fue desarrollar la capacidad de iniciativa en los participantes. Esto se puede entender por la cultura autoritaria y asistencialista que caracteriza a nuestro país, y también porque las instancias de socialización, como el colegio, no fomentan el desarrollo de la autonomía.

11.2 Como resultado de este proceso de sistematización, proponemos el siguiente modelo educativo:

MODELO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA QUE MEJORAN LA EMPLEABILIDAD JUVENIL



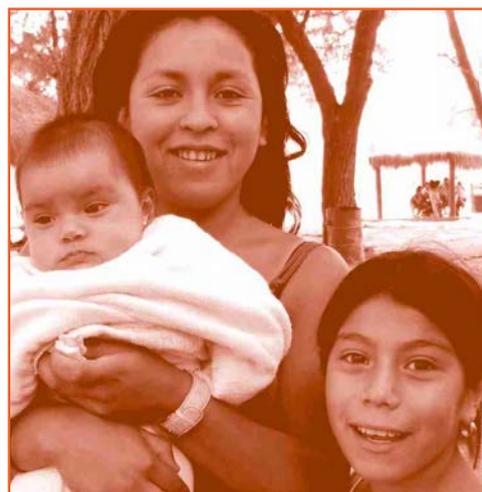
Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes



DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
demás
compromiso

CONSTRUYENDO FAMILIA Y COMUNIDAD



"Vecina, ¿me presta una tacita de azúcar?"

"A mí me ha servido de mucho este taller, creo que lo he aprovechado al máximo; yo antes tenía miedo de todo, incluso no tomaba los buses del Transantiago por que me daba miedo; hoy día no, porque me muevo sola para donde quiero, como que agarré confianza e incluso en la casa, mi hijo dice: mi mamá está cambiando mucho, ahora no para de hablar, cosa que yo antes no hacía ya que me daba vergüenza; ahora me voy a meter a estudiar para sacar el cuarto medio (testimonio de una participante de 73 años)".

Si el fenómeno de la pobreza significa más que la carencia de bienes materiales; si a lo menos tiene relación con la dificultad del acceso a recursos sociales, simbólicos y culturales; y si, además se relaciona con contextos estructurales de desigualdad, este proyecto de ACHNU define "la pobreza" como una problemática de derechos humanos. Este enfoque implica una forma de entenderlos y ponerlos en práctica.

La presente experiencia completó tres períodos (2005-2006-2007), durante los cuales se ofreció atención psicosocial y pedagógica a 753 familias de cinco comunas de la zona sur de la Región Metropolitana. Y concluye uno de sus profesionales: "Aunque los cinco grupos son distintos, han pasado por momentos similares, como por ejemplo, rivalidades desencadenadas por la ejecución de las actividades, pero son estas mismas instancias las que las unen, las motivan, las alegran, las enorgullecen, y las mueven".



1.- INTRODUCCIÓN

El proyecto "Construyendo Familia y Comunidad", ejecutado entre los años 2005 y 2007 por la Corporación ACHNU, responde a un modelo de intervención previamente diseñado por la política pública para fortalecer las capacidades y habilidades sociales de familias en condiciones de vulnerabilidad de diferentes comunas de la Región Metropolitana. Efectivamente, fue el programa PUENTE, del FOSIS el que ejecutó dicha política, cuyo objetivo fue habilitarlas para actuar y desenvolverse integralmente, sin que el tiempo de intervención permitiera alcanzarlo en profundidad. El propósito del proyecto Construyendo Familia y Comunidad, de ACHNU, fue entonces conseguir la señalada habilitación, en las dimensiones de dinámica familiar y educación, considerando el aporte técnico y metodológico de la experiencia de esta Corporación.

Bajo el principio de que las políticas públicas constituyen la acción social del Estado para abordar la cuestión de la vulnerabilidad, pobreza y/o exclusión, para el equipo profesional fue clave preguntarse sobre el carácter que se le atribuye a la "pobreza", porque la respuesta tendría implicancias sobre el tipo de iniciativas que se emprenderían. La búsqueda de nuevas problematizaciones al interior de una política pública que terceriza la acción del Estado, puede significar comprender la pobreza y exclusión como un proceso móvil y cambiante, que obliga a revisar sus procedimientos técnicos y metodológicos, como también sus miradas ético-políticas¹.

Es desde este marco que la presente sistematización resulta una oportunidad para "favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos de trabajo"²; en este caso, a través de la identificación de la ruta metodológica y de otros elementos subyacentes, lo que permite la producción de un conocimiento replicable sobre los sentidos de la intervención y, eventualmente, la modificación de algunos procedimientos.

Esta sistematización da cuenta de los elementos innovadores de las estrategias metodológicas implementadas por la intervención de ACHNU, en los proyectos del programa de Desarrollo Social de FOSIS, que poseen una óptica esencialmente comunitaria.

1 QUIROZ, Teresa y PALMA, Diego: "Las políticas de la Concertación para la superación de la pobreza (Una mirada Crítica)" en: Políticas Sociales de la Concertación: Una Mirada Crítica. Cuadernos Prácticas Sociales N° 4, Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local. Escuela de Trabajo Social. Universidad ARCIS. Santiago, 2005.

2 LATAPÍ. Citado en ACHNU: Propuesta Modelo de Sistematización. Documento de Trabajo.



2.- ANTECEDENTES

2.1 Programa PUENTE

Iniciado hace seis años, forma parte de "Chile Solidario", programa central de la política social del Estado para la superación de la pobreza y se dirige a las familias en situación de extrema pobreza o indigencia en Chile³. Su propósito inicial fue abordar a "las 225.000 familias más pobres del país", para que "logren satisfacer sus necesidades básicas, a través de la generación de ingresos económicos superiores a la línea de indigencia, y la activación de las habilidades sociales necesarias para su integración a las redes locales disponibles"⁴. Como resultado se esperaba una instalación progresiva del programa para que el "70%, al final de la intervención, sean familias con prácticas de apoyo mutuo, integradas a su espacio cotidiano, accediendo a través de la demanda expresa a los beneficios sociales dirigidos a los más pobres, vinculados a las redes sociales existentes y con un ingreso económico autónomo superior al equivalente a la línea de indigencia"⁵.

El programa fijó siete dimensiones o categorías de la vida en familia, desde una lógica de multicausalidad para superar la situación de extrema pobreza. Estas son: Identificación, salud, educación, dinámica familiar, habitabilidad, trabajo e ingresos.

PUENTE definió también el tipo de pobreza que le compete como, "no permeable a los programas sociales convencionales, ni a las estrategias de intervención pública"⁶.

2.2 Programas de Desarrollo de FOSIS

Los señalados ejes de intervención se justifican bajo el principio de complementariedad de FOSIS: "Abordar la pobreza como un problema de alta complejidad requiere de la acción coordinada de los variados actores públicos o privados, para desplegar el conjunto de servicios y apoyos específicos, de manera tal que las personas –hombres y mujeres– familias y comunidades más pobres, puedan acceder a éstos e insertarse en las redes que se encuentran disponibles"⁷.

3 Casen 2000, citado en "Construyendo un Puente. Fundamentos y resultados esperados". Documentos de Apoyo de Trabajo para los apoyos Familiares. Puente – FOSIS – entre la familia y sus derechos.. Gobierno de Chile, 2002.

4 Ibidem.

5 Ibidem.

6 Ibidem.

7 Bases Generales Programa de Desarrollo Social, Fondo de Solidaridad e Inversión Social FOSIS. 2006



Estos programas pretenden complementar además la intervención de PUENTE, si luego de dos años de trabajo no se han alcanzado los mínimos de dimensiones o ámbitos sociales, de suma relevancia a la hora de evaluar las capacidades instaladas de las familias que formaron parte de la política social.

2.3 Proyecto Construyendo Familia y Comunidad

Se sustenta en la ejecución de dos líneas de trabajo:

- **Prestación de Servicios.** Tiene por objeto cubrir servicios sociales inexistentes o insuficientemente disponibles en los territorios adscritos.
- **Fondos de Iniciativas.** A través del financiamiento de pequeños montos a personas, grupos u organizaciones, busca "servir como experiencia o puesta en práctica de las habilidades o competencias adquiridas a través de la línea de prestación de servicios"⁸. ACHNU ejecutó en el año 2007 proyectos Construyendo Familia y Comunidad en la zona sur de la Región Metropolitana, que ofrecieron atención psicosocial y pedagógica a 116 familias de Pedro Aguirre Cerda, El Bosque y La Cisterna (correspondientes al Territorio G del mapa de intervención de FOSIS), y a 103 familias de Lo Espejo y San Bernardo (correspondientes al Territorio F, del mismo mapa).

Su compromiso fue cumplir con las condiciones mínimas de las dimensiones de educación⁹ y dinámica familiar¹⁰, a través de una intervención integral que impulsó la autogestión familiar para enfrentar y resolver problemáticas. Preferentemente, se incorporaron al proyecto familias que ingresaron a PUENTE entre julio de 2005 y julio de 2006 y que no contaban con algunas de las condiciones mínimas exigidas en las dimensiones señaladas.

⁸ Bases Generales Programa de Desarrollo Social, Fondo de Solidaridad e Inversión Social FOSIS. 2006

⁹ Las condiciones mínimas de la dimensión educación son: "Que los niños hasta 15 años de edad asistan a algún establecimiento educacional (en el caso de los niños y niñas desertoras, en proceso de reinsertarse en el sistema escolar)"; "que exista un adulto responsable de la educación del niño y que esté en contacto regular con la escuela (acreditado como apoderado en la escuela y ha asistido a la última reunión de apoderados"; y "que los adultos tengan una actitud positiva y responsable hacia la educación y escuela, al menos reconociendo la utilidad de la participación del niño en procesos educativos formales".

¹⁰ Las condiciones mínimas de la dimensión dinámica familiar a trabajar son: Existencia en la familia de prácticas cotidianas de conversación sobre temas como hábitos, horarios y espacios de recreación; que cuente con mecanismos adecuados para enfrentar conflicto; existencia de normas de convivencia claras al interior de la familia; existencia de una distribución equitativa de las tareas del hogar (entre los miembros de la familia, independiente del sexo de sus miembros y de acuerdo a la edad de cada uno de ellos); que la familia conozca los recursos comunitarios y los programas de desarrollo disponibles en la red local (clubes deportivos, centros de adulto mayor, grupos de iniciativa, organizaciones de la comunidad entre los principales); y "que en caso de que exista violencia intrafamiliar, las personas involucradas directamente en esta situación estén incorporadas a algún programa de apoyo (al menos conoce las alternativas y se encuentra en proceso de incorporarse).



La intervención se realizó durante ocho meses, en etapas diferenciadas. Durante los tres primeros, se desarrollaron las siguientes fases:

- **Inserción y elaboración de diagnósticos;** y
- **definición y diseño del plan de trabajo.**

Los cuatro meses siguientes se llevaron a cabo:

- **Intervención integral con prestaciones a nivel psicosocial, socio-jurídico y pedagógico;**
- **implementación de los Fondos de Iniciativas.** Consisten en el desarrollo de actividades colectivas de carácter lúdico-recreativo, destinadas a las familias beneficiarias o a su comunidad. Se ejercitan destrezas de gestión, coordinación y administración de recursos materiales.

Y el último mes se destinó a el:

- **Análisis de la ejecución y cierre de la intervención.**

2.4 Conformación del equipo de trabajo

Coordinadora	Yessenia Ahumada Veas, trabajadora social
Dupla psicosocial Lo Espejo y San Bernardo	Claudia Meza Labra, ingeniera en Planificación Social Darwin Roco Henríquez, psicólogo
Dupla psicosocial Pedro Aguirre Cerda, La Cisterna y El Bosque	Viviana Vásquez González, trabajadora social Andrés Valderrama Maureira, psicólogo
Encargada de Educación Lo Espejo y San Bernardo	Carola Hernández Contreras, psicopedagoga
Encargada de Educación Pedro Aguirre Cerda, La Cisterna y El Bosque	Cristina Varas Castro, psicopedagoga
Correo electrónico	integradosur@yahoo.es



3.- METODOLOGÍAS APLICADAS

Los proyectos de desarrollo social implementados por ACHNU desde el año 2005, abordaron dos metodologías propias para trabajar en las dimensiones de dinámica familiar y educación, respectivamente: La ATINCHIK y la Metodología Interaccional Integrativa, MII.

La primera propone incorporar la participación directa de las familias en el diseño de los planes de intervención. Al final del proceso, éstas "...podrán ser capaces de decidir las acciones y temáticas que requieren para mejorar su calidad de vida desde la dinámica familiar y la educación... El Plan debe integrar todas las acciones necesarias para entregar herramientas y desarrollar habilidades en las familias, que les permitan superar sus factores de riesgo"¹¹.

En tanto, la MII plantea que la acción pedagógica también se construya desde los intereses y realidad de los niños, niñas, jóvenes y sus familias: "Los principios de la MII se refieren básicamente a la consideración del estudiante como un todo... se debe dar énfasis al establecimiento de relaciones, a la acción conjunta y a la reflexión, al respeto por el contexto sociocultural en el que está inmerso el proceso de aprendizaje y la consideración de materiales didácticos simples como medio para facilitar el descubrimiento de los contenidos"¹².

"El foco de esta propuesta es el aprendizaje y no la enseñanza, la aceptación de la diversidad y no la respuesta única... El contenido es presentado como un problema, es decir, como una situación para la cual el estudiante no tiene una respuesta ya hecha y cuya complejidad es adecuada a su nivel"¹³.

La adecuación a los contextos también se aplica a la planificación de las actividades, flexibilizando los contenidos de tal modo que se vuelvan significativos para los estudiantes. Por su parte, la evaluación "además de la de producto, centrada en el logro de los objetivos de aprendizaje correspondientes a los contenidos trabajados, enfatiza el proceso de aprendizaje del estudiante. Aquí, el proceso que se evalúa no tiene productos parciales predeterminados a lograr en tiempos o modos particulares, sino que se trata de mirar cómo el niño, niña o joven participa en coordinación con el profesor y sus compañeros, en torno a las situaciones que el docente estructura para acotar el ámbito en el cual desea que los estudiantes desarrollen sus acciones, según los objetivos de aprendizaje que se propone"¹⁴.

¹¹ ACHNU, Proyectos "CONSTRUYENDO FAMILIA Y COMUNIDAD", Atención psicosocial y pedagógica a 116 familias de Pedro Aguirre Cerda, El Bosque y La Cisterna, y "CONSTRUYENDO FAMILIA Y COMUNIDAD", Atención psicosocial y pedagógica a 103 familias de Lo Espejo y San Bernardo.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.



4. ELEMENTOS CONCEPTUALES

4.1 De FOSIS

Con el fin de problematizar primero la justificación de los contenidos que fundamentan la política social de FOSIS, a través de su programa PUENTE, se resumen a continuación sus categorías conceptuales, complementándolas con otras que debieran aportar a su mejor comprensión. PUENTE define la pobreza como "un fenómeno que no es solamente económico sino de carácter psicosocial y cultural... (aunque) no es menos cierto que el nivel de ingresos percibidos por un hogar, es un indicador que da cuenta de la existencia de limitaciones objetivas a la satisfacción de las necesidades esenciales..."¹⁵ y que "...las personas -hombres y mujeres- familias y comunidades pobres inician un proceso de transformación cuando desarrollan confianza en sí mismas, sus talentos y comunidades; aprovechan los bienes y servicios que les brinda el Estado y la sociedad; y mejoran de manera sustancial su calidad de vida, su sentido de ciudadanía, participación en redes e integración social"¹⁶.

FOSIS reconoce en el fenómeno de la pobreza a lo menos tres dimensiones: "Una dimensión económica (no contar con los recursos suficientes, que deben ser generados por el trabajo); una dimensión social (no acceder a las oportunidades, ni a los apoyos necesarios para desplegar capacidades y potencialidades para el acceso a bienes y servicios que la sociedad dispone); y una dimensión determinada por las condiciones del entorno (dónde se desarrolla la vida cotidiana, que dificulta y limita la plena integración social)"¹⁷.

Para fundamentar la comprensión de la realidad social, FOSIS propone el enfoque de "manejo social de riesgo"; el mismo se define a partir de que "todas las personas -hombres y mujeres-, hogares y comunidades, son vulnerables a múltiples riesgos de diferentes orígenes, sean estos naturales o producidos por el hombre. No obstante, este enfoque se centra en los pobres, puesto que ellos son, por una parte, los más vulnerables a los riesgos y, por otra, carecen habitualmente de instrumentos adecuados para manejarlos. Esto les impediría involucrarse en actividades más riesgosas -pero a la vez de mayor rentabilidad- que les permitirían salir gradualmente de la pobreza crónica"¹⁸.

¹⁵ Construyendo un Puente. Fundamentos y resultados esperados. Documentos de Apoyo de Trabajo para los apoyos Familiares. Puente -FOSIS- entre la familia y sus derechos. Gobierno de Chile, 2002.

¹⁶ Op. cit. Bases Generales Programa de Desarrollo Social, Fondo de Solidaridad e Inversión Social FOSIS. 2006

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.



Desde esta perspectiva, las comunidades pobres están sujetas a riesgos frente a los cuales carecen de herramientas para enfrentarlos. Cómo se les posibilita disponer de ellas será clave para superar la pobreza. El FOSIS plantea que "lograr resultados más significativos desde el punto de vista de la superación de la pobreza y de la extrema pobreza, ya no depende sólo del mejoramiento de instrumentos, mecanismos y criterios de focalización, sino también de la puesta en práctica de nuevos modelos de intervención, más pertinentes y de mejor calidad"¹⁹.

Lo que concierne entonces es "implementar modelos de intervención que consideren el trabajo con grupos antes que con sujetos particulares...resulta fundamental identificar a las familias como nuevas unidades de intervención"²⁰.

Por su parte, el programa PUENTE define la noción de capital social a partir del análisis de los recursos y posibilidades que tienen las personas para enfrentar procesos de promoción y desarrollo, y acceder a las redes sociales; y éstos recursos, combinados con el de las instancias formales, pueden contribuir globalmente a la superación de situaciones críticas de pobreza. A partir de estos supuestos, existirá la necesidad de trabajar con un enfoque cualitativo de la pobreza, dado que ésta tiene causas y expresiones económicas y socioculturales, e implica aspectos materiales y subjetivos: "Las intervenciones pro superación de la indigencia requieren de apoyos iniciales centrados en el refuerzo de aspectos psicoemocionales"²¹.

4.2 El enfoque de derechos de ACHNU

Si el fenómeno de la pobreza significa más que la carencia de bienes materiales; si a lo menos tiene relación con la dificultad del acceso a recursos sociales, simbólicos y culturales; y si, además, se relaciona con contextos estructurales de desigualdad, el proyecto de ACHNU define "la pobreza" como una problemática de derechos humanos. Este enfoque implica una forma de entenderlos y ponerlos en práctica²². Significa comprender y aceptar que los derechos humanos son universales y están integrados entre sí de tal forma que no pueden desvincularse. Es así como los derechos sociales y económicos que la situación de pobreza vulnera, se encuentran directamente relacionados con los derechos civiles y políticos y sus posibilidades de ejercerlos.

De este modo, si nos preguntamos por el impacto de la pobreza, veremos que no sólo resulta en un problema económico y social, sino también político. Porque el tipo de persona al que

¹⁹ Op. cit. Construyendo un Puente. Fundamentos y resultados esperados. Documentos de Apoyo de Trabajo para los apoyos Familiares. Puente -FOSIS- entre la familia y sus derechos. Gobierno de Chile, 2002.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² SAVE THE CHILDREN: *Programación de los Derechos del Niño*, segunda edición, Lima, 2005.



propende este enfoque es el de sujeto de derechos; aquél que, en el pleno respeto por los suyos, se compromete y respeta el de los otros. Lo político se manifiesta cuando el sujeto se ve impedido no sólo de satisfacer sus necesidades –en el caso de las personas pobres, las básicas– sino de aportar a su comunidad en la satisfacción de los requerimientos de otros.

En su aplicación práctica, este enfoque conlleva implementar acciones para la distribución de responsabilidades, la exigencia social para el cumplimiento de estas garantías legales universales y el control social para que sean respetados por el Estado, las personas, sus comunidades y la sociedad civil²³.

Para complementar esta visión, se propone el "enfoque de exclusión". Se trata de "un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos –con significación económica, institucional e individual- que normalmente unen al individuo con la sociedad. La exclusión pone a la persona en riesgo de quedar privada del intercambio material y simbólico con la sociedad en su conjunto"²⁴. Así, la exclusión posee tres dimensiones: la económica, como la incapacidad de acceder a los medios para participar en los intercambios productivos; la política, a partir de la desigualdad o carencia de derechos civiles, políticos y sociales; y la sociocultural, desde la dificultad o impedimento de acceso a la dinámica general de la sociedad.

Completando el análisis sobre lo que se entiende por capital social, digamos primero que es un valor que existe en las comunidades, como producto de las dinámicas sociales singulares de éstas²⁵. "El concepto de capital social es parte del discurso sobre el desarrollo, en términos de un activo de cooperación, reciprocidad y confianza, presente en normas y valores, y en las relaciones sociales de ciertos grupos"²⁶.

Existe una variedad de definiciones y una amplia diversidad de posiciones respecto del concepto "capital social" y su aplicación a las políticas públicas de desarrollo, equidad y superación de la pobreza.

Sin embargo, en la bibliografía disponible surge consenso en que los individuos manejan recursos intangibles, cuya movilización permitiría lograr resultados favorables en su desarrollo, social,

23 Ibidem.

SILVER, 1994, Citado por BONNEFOY, Mónica: El enfoque de Exclusión Social como propuesta conceptual para el análisis de la pobreza: Una visión desde la complejidad, en: Pobreza en Chile, estrategias de Intervención, Cuadernos de Prácticas sociales N° 2, Universidad ARCIS, Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, Santiago, 2002.

24 Ibidem.

25 SALAZAR, Gabriel; "Capital Social Y Políticas Públicas en Chile", 1998.

26 Durston, John. Miranda, Francisca. "Capital social y políticas públicas en Chile". Serie políticas sociales N° 55. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile, Octubre 2001. Pág. 7



económico y cultural. Desde una perspectiva comunitaria, el capital social es "un recurso de una determinada comunidad, fundado en la existencia de organizaciones e instituciones mediadoras, que posibilitan un esfuerzo conjunto y vehiculizan la movilización de sus miembros en función de objetivos comunes"²⁷.

Por lo tanto, ACHNU plantea que el enfoque de derechos más el de la exclusión, proponen ampliar la mirada al contexto comunitario donde las familias se encuentran insertas, como recursos para la transformación de las vidas individuales y familiares, y también como base para la explicación causal de los fenómenos de pobreza. El componente político del enfoque de derechos, sitúa al pobre o excluido en una posición de legitimidad que lo habilita para realizarse socialmente y al mismo tiempo lo responsabiliza de su comunidad.

5.- RUTA METODOLÓGICA

A continuación se detallan los procesos vividos por los proyectos Construyendo Familia y Comunidad implementados en las comunas ya señaladas de la Región Metropolitana, y los elementos metodológicos utilizados a partir de la experiencia de la praxis social; es decir, de la aplicación técnica de contenidos en una realidad determinada y reflexionada durante el tiempo de intervención.

Los cuadros esquemáticos y descripciones presentados se construyeron, fundamentalmente, desde la ejecución del proyecto del año 2007.

COBERTURA Y TERRITORIOS ZONA SUR 2007
(En número de familias)

Dimensiones	TERRITORIO F		TERRITORIO G		
	Lo Espejo	San Bernardo	El Bosque	PAC	La Cisterna
• Educación	4	10	18	2	3
• Dinámica Familiar	30	60	60	23	13

²⁷ Ibidem.



5.1 Planes de intervención

Para su construcción, el diagnóstico aportó los primeros elementos de planificación de las actividades y los contenidos más relevantes, lo que se sumó a lo señalado por las propias familias, desde sus necesidades manifiestas.

En el territorio F, que comprende las comunas de Lo Espejo y San Bernardo, los grupos definieron como principal problemática de la dimensión dinámica familiar "la comunicación y relación familiar, teniendo como consecuencia, mecanismos de resolución violenta de conflictos, clima de tensión en el hogar, manejo inadecuado respecto a pautas de crianza... Esta situación se agudiza más, debido al consumo de droga y alcohol de algunos miembros de estas familias"²⁸. En la dimensión educación, se estableció como tarea "generar espacios de reflexión y encuentro que permitan mejorar los aspectos relacionados con la toma de conciencia y responsabilidad de la importancia de la educación". En la misma dimensión, pero con niños y niñas, se privilegiaron "evaluaciones psicopedagógicas en educación matemática y lenguaje y comunicación... con el fin de conocer su real nivel pedagógico".

En el territorio G, que comprende las comunas de El Bosque, La Cisterna y Pedro Aguirre Cerda, en la dimensión dinámica familiar "surge como principal problemática la comunicación familiar y la relación con los hijos, provocando un clima de tensión en el hogar"; en educación se propuso "mejorar los aspectos que se encuentran disminuidos, en torno al vínculo educacional". Y con los niños y niñas, el requerimiento fue "conocer su real nivel pedagógico y así apoyar en el desarrollo de habilidades".

²⁸ Las citas que se utilizan en el apartado "Planes de Intervención" se extrajeron de los planes territoriales elaborados por el equipo profesional.



ACTIVIDADES Y CONTENIDOS POR ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

DINÁMICA FAMILIAR	18 sesiones de trabajo, 4 meses de intervención directa	
Actividades	Ámbitos de intervención	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Atención psicosocial • Asesorías jurídicas (2) • Evaluaciones (2) • Coordinación redes, reuniones informativas • Derivaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades socio-afectivas • Habilidades sociales • Habilidades socio-familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión emocional • Ejercitación destrezas básicas, salud, permiso, expresión, escuchar, etc. • Trabajo en equipo • Confianza grupal • Comunicación • Asertividad • Pautas de crianza • VIF
EDUCACIÓN CON FAMILIAS	18 sesiones de trabajo, 4 meses de intervención directa	
Actividades	Ámbitos de intervención	Contenidos
<p>PAC y El Bosque</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Atención psicosocial • Asesoría jurídica • Evaluación • Derivaciones redes sociales (2) • Asesorías educacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades socio-afectivas • Habilidades sociales • Habilidades socio-familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Temores, resistencias sociales y miedos • Resolución de conflictos • Confianza • Responsabilidad. • Comunicación • Vínculo paterno filial • Pautas de crianza • Herramientas de crianza: Hábitos • Valorización educación • Vínculo paterno escolar
<p>Lo Espejo, San Bernardo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Atenciones psico-sociales (2) • Asesorías jurídicas (2) • Evaluaciones (2) • Derivaciones a redes locales (2) • Asesorías educacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades socio-afectivas • Habilidades sociales • Habilidades socio-familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de confianza • Comunicación • Trabajo en equipo • Participación familiar en educación • Estilos de crianza: Disciplina • Normativas y sanciones • Frustración y autoestima • Hábitos de estudio • Estrategias de superación rendimiento escolar insatisfactorio.

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
diempro
 como compromiso



EDUCACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS	17 sesiones de trabajo, 4 meses de intervención directa	
Actividades	Ámbitos de intervención	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones psicopedagógicas • Reforzamiento escolar (alterno) • Evaluación • Coordinación redes locales • Derivación a redes locales (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades • Lógico-matemáticas • Habilidades lecto-escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación • Matemática



ESQUEMA METODOLÓGICO DE INTERVENCIÓN

Componente metodológico	Relación	Tareas
• Reflexivo	• Interna	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis y análisis talleres • Retroalimentación • Reformulación y preparación de talleres
	• Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación
• Técnico	• Interna	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de convocatoria • Recolección de instrumentos • Gestión sede de trabajo talleres • Coordinación comunal programa municipal • Contactos red de servicios • Coordinación en red
	• Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos y convocatoria telefónicas • Visitas de convocatoria, invitaciones • Aplicación de encuestas • Elaboración planes de intervención y fondo de iniciativas • Actividad de inicio para familias • Ejecución taller • Diseño de proyectos • Atenciones psico-sociales individuales • Evaluaciones psicopedagógicas a niños y niñas • Acompañamiento y/o elaboración de proyectos • Evaluación de proyectos • Evaluaciones verbales por proyecto y de proceso.
• Administrativo	• Interna	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia (por sesión) • Planillas de movilización (por sesión) • Gestión, registro y rendición de fondo administrativo por grupo • Apoyo cotizaciones, revisión, compra y rendiciones de fondos de iniciativa • Recolección y compra de materiales (colaciones por sesión)
• Soporte	• Interna	<ul style="list-style-type: none"> • Aseo y cuidado de espacios • Orden

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
democráticos
 como compromiso



5.3 Acciones de la práctica

En los talleres

En general, los talleres se desarrollaron durante todo el período de ejecución del proyecto. La base de la intervención se apoyó en la intención de incluir en el diseño de los planes de trabajo a los propios participantes, lo que después se extendió al resto del proceso: "La metodología aplicada está en constante adecuación a las necesidades del grupo"²⁹. "Se trabaja en forma democrática y cada grupo define sus propias normas y pautas de conducta en las actividades recreativas..."; "ellas, como grupo, sancionan a la que no cumpla con lo acordado, nosotros reforzamos esas decisiones y velamos para que se cumplan".

Lo anteriormente dicho se verifica mejor en los siguientes testimonios del equipo: "La metodología utilizada en la ejecución de los talleres se basa en la presentación de temas y el análisis, sobre la base de las experiencias de las participantes, materializado en la conversación grupal". "Cambiamos sobre la marcha temas que se tratarían en los talleres e instalamos nuevas temáticas que apuntaban a mejorar los problemas... el tema que se eligió fue relaciones interpersonales, con muy buenos resultados ya que a partir de esta modificación apreciamos cambios relacionados a la reincorporación de algunas participantes, además de lograr un mayor compromiso con las actividades. Esto se expresa en algunas opiniones de las mujeres: "Me gusta venir acá, no sé, como que le tomé cariño al taller, ya no vengo por venir no más".

La calidad del vínculo y de los elementos de la comunicación fueron también componentes metodológicos importantes de la intervención: "Generar un mejor vínculo, que se sientan respetados, importantes, escuchados, lograr que puedan ser sinceros, para que cuenten sus problemas, se liberen y a la vez podamos ayudarlos con los medios de que disponemos y tenemos a la mano". "Para definir la temática de talleres usamos los recursos de la comunicación afectiva". "En este proceso dan sentido a la comunicación como eje central para superar sus miedos y frustraciones; reconocen que esto muchas veces las inmoviliza por sentirse inútiles o ignorantes".

La exigencia estuvo en el despliegue de acciones atractivas y convocantes: "La mejor forma es a través de actividades prácticas y lúdicas, ya que el espacio que se genera en el taller debe ser agradable para las participantes; intentamos que sea llamativo, que les guste ir; por una parte, para cumplir con lo que FOSIS pide (asistencia y cobertura) y, por otra, para que los conceptos entregados y los temas tratados sean aprendidos e internalizados".

²⁹ Las citas del acápite "Acciones de la práctica", se extrajeron de relatos metodológicos, registros de terreno, reuniones y de informes elaborados por el equipo profesional de este proyecto.



La metodología de taller es lo que se mantuvo en la base, pero la forma en que se entregaron las temáticas estuvo dada por las características específicas de los representantes familiares y contextualizadas dentro de sus historias personales.

Asimismo la reflexión, como recurso metodológico para dejar capacidades instaladas en las comunidades a través de las familias participantes, se implementó utilizando las siguientes acciones: "Se busca generar espacios para la discusión, análisis y aplicación de estrategias respecto de temáticas específicas relacionadas con la educación. "Conforme avanza la experiencia, se va generando una identidad de grupo en donde (las familias) se sienten identificadas y basadas en su propia experiencia, van desentrañando la valorización que otorgan a la educación y a sí mismas, lo que genera un proceso de introspección que las lleva a ver más de cerca cuáles son las dificultades a las que se exponen sus hijos y clarificar el camino para ayudarlos". "Mediante una retrospectiva del proceso vivido, se busca que reconozcan sus potencialidades y falencias como medio para construir estrategias que contribuyan a continuar las trayectorias educativas de sus hijos y de ellas mismas".

Con los fondos de iniciativas grupales

Los fondos de iniciativa destinados a la elaboración de proyectos asociativos, se convirtieron en una de las fuentes principales de reflexión del proceso, pues generaron la mayor parte de las problematizaciones sobre las dimensiones de la pobreza, y de los elementos que están en juego para su superación. La propuesta fue fomentar la asociación para optimizar los recursos y ampliar la modalidad tradicional de ejecución de proyectos sociales a un área que satisficiera requerimientos de carácter lúdico y recreativo. Para ello se estimularon las capacidades organizativas y las habilidades sociales –autoestima, empatía, mediación, negociación, gestión, resolución de conflictos, etc.,- de las participantes. "El fondo de iniciativas se implementa a través de actividades asociativas; no se da cabida a proyectos individuales a ninguna familia". "Los fondos asociativos se pensaron para ser un espacio de intercambio entre familias". "A través de actividades familiares y en comunidad, nuestro objetivo es entregarles el máximo de responsabilidad; nuestro rol es mediar en los conflictos, dar luces en situaciones de colapso, y entregar conceptos claves acordes a las relaciones humanas y el sentido común, para que en la práctica las participantes los internalicen, además de administrar los recursos económicos de cada proyecto". "Intencionamos que la gente se junte, que se ponga de acuerdo a partir del consenso para llegar a las cosas".

Para conseguir los fines descritos, "se alterna la organización de actividades, se consideran como recursos las habilidades disponibles y se ponen en juego esas habilidades". "Para organizar la actividad comunitaria se sugiere que lo hagan quienes ya tienen experiencia".



"Las representantes (de las familias) muestran dificultad para tomar acuerdos comunes, por lo que las actividades en torno a los fondos de iniciativa son mucho más lentas de lo esperado". "En esta sesión se dedicará todo el tiempo a terminar las iniciativas, ya que uno de los proyectos aún no es redactado y sólo queda este día para hacerlo". "La mayor parte del tiempo del taller se debió utilizar en trabajar el tema de los fondos de iniciativa, ya que los/las participantes no llegaban a acuerdo sobre cómo querían utilizar los fondos". "Un obstáculo para la aplicación de la metodología es la falta de tiempo para realizar los talleres temáticos y paralelamente trabajar los fondos de iniciativa, ya que éstos demandan más del programado y están afectos a la rotación del grupo".

Desde otra óptica, se experimentó "mucho entusiasmo por realizar las actividades del proyecto, además de ser familias muy proactivas". "La experiencia fue buena, ya que es un grupo bien formado, que presenta cohesión, por lo que las beneficiarias no tuvieron problemas en dividirse el trabajo". "Aunque los cinco grupos son distintos, han pasado por momentos similares, como por ejemplo conflictos, rivalidades desencadenadas por la ejecución de las actividades, pero son estas mismas instancias las que las unen, las motivan, las alegran, las enorgullecen, y las mueven". "También hablamos sobre lo que había significado organizar ese paseo. Lleno de llantos y peleas, dijeron. Pero cuando busqué ahondar, el tema fue que tuvieron que aprender a lidiar con la frustración, ponerse de acuerdo sin enojarse, comprender que entre ellas había habilidades distintas y hasta ritmos o velocidades diversas. Ser tolerantes, habría sido uno de los mayores desafíos".

En la elaboración grupal de proyectos, "la experiencia fue positiva, ya que se comienza a notar el inicio de la cohesión del grupo". "Se generan vínculos significativos en algunas participantes, las que fuera de taller se juntan, se apoyan y proponen ideas para realizar actividades restantes tales como la comunitaria". "El proceso de La Cisterna parece similar a otros. Se desarrolla ahí mucho más que actividades recreativas. Hay mujeres que hablan de dignidad, de que recibieron un trato digno durante el paseo –a un balneario– de que se sintieron respetadas y que eso fue lo más importante, luego de poder compartir con sus familias".

En síntesis, los fondos asociativos fueron el hilo conductor del proyecto de intervención, como un mecanismo para promover la articulación social y la adquisición de destrezas que posibiliten la resolución colectiva de problemas que impactan la vida familiar e individual: "Durante la intervención ha habido algunas modificaciones en la metodología; en cierto modo, el hilo conductor de ésta son los fondos de iniciativa, ya que la intervención se desarrolla en torno a ellos".



Con líderes

La intervención en el fortalecimiento de líderes se volvió precaria por la falta de tiempo; sin embargo, se logró implementar durante el diseño y ejecución de los fondos asociativos: "En la planificación no lo consideramos (el trabajo con líderes) porque no da para eso; para profundizar el proceso uno se apoya en los líderes naturales que respaldan y movilizan".

"Se identifican rasgos de liderazgo en algunas participantes, lo que facilita el trabajo de los fondos de iniciativa, aunque también se identifican en menor grado líderes negativos que debemos neutralizar o restarle protagonismo". "Se identifican en el grupo, en general, a lo menos dos líderes". Es recurrente que en los registros aparezcan señas sobre ellos o ellas. Sobre su acción u omisión. Se los visualiza como facilitadores valiosos de la intervención en la dinámica grupal: "Los líderes positivos facilitan el diálogo". "Se visualizan dos líderes positivos que entregan confianza a las más inseguras". "Hubo dos representantes que no se pudieron presentar, pero enviaron a algún familiar". "En San Bernardo –al igual que en los otros lugares– se identifica fácilmente a las líderes naturales".

En el trabajo comunitario

Las metodologías comunitarias implementadas durante los tres años de ejecución del proyecto, permiten dar cuenta de una amplia diversidad de recursos disponibles, que traen consigo componentes que contribuyen a fijar la ruta metodológica: "Para definir nuestro trabajo, diría que nos guiamos por el constructivismo social como posición epistemológica. Lo nombro hoy dándole una vuelta...buscamos resolver el foco de acción".

Lo comunitario movilizó no sólo los recursos, sino los sentidos de la intervención; así, las primeras preguntas metodológicas tuvieron relación con este aspecto de la intervención: "¿Cómo enganchar lo familiar con lo comunitario? ¿Cómo involucrabas al resto de la familia, no sólo al niño y a la mamá, en educación,... en general a la familia completa al proceso?"

Algunos de los elementos metodológicos que aparecieron en este sentido son:

- **Promoción de la participación:** "Se les preguntó a las participantes qué les significó el proceso de la elaboración del proyecto, sus temores, expectativas e impresiones".
- **Habilitación social:** "Se cerró la sesión con el compromiso que para la próxima semana, debían traer claramente definido en qué querían utilizar los fondos". "Buscamos inicialmente

derechos
diem
compromiso



la construcción de microrredes, para después profundizar. Queremos que la señora pueda decir: vecina, ¿tiene una tacita de azúcar?".

- **Identificación territorial:** "La mayoría de las familias son vecinas". "Se observa en comparación muchos recursos. Mayor participación, disposición, atentas para aprender. Cercanía con la población La Victoria.". "En este sector hay mucha gente en la calle, se nota que se hace comunidad".

La intervención por comunas "se desarrolla en duplas psicosociales", pero con técnicas comunitarias: "Se pone énfasis en el trabajo grupal, analizando temáticas y buscando soluciones siempre en conjunto". Los objetivos comunitarios son "lograr visualizar más allá de sus problemas; entregar un momento de diversión y recreación; que puedan replicar en cierto grado la experiencia en sus comunidades".

Además de los elementos descritos, se identificó la necesidad de profundizar en el desarrollo de habilidades sociales; incluso, se planteó como un aspecto que debe ser medido: "Hay dos instrumentos. Ninguno mide habilidades sociales". Esto porque aunque no es un objetivo explicitado en los proyectos, se trata como si lo fuera: "Descubrir o instalar habilidades sociales en las participantes (tolerancia, respeto, responsabilidad, solidaridad)".

Es necesario decir en este sentido, que la implementación de un trabajo intencionado sobre habilidades sociales, puede toparse con la precariedad inicial de las familias: "El tiempo que tomó que las participantes lograran consensuar su rol de apoderadas".

5.4 Resultados de las distintas acciones

- "Las familias logran desarrollar ciertas habilidades sociales que les permiten mejorar sus relaciones, reconociendo la instancia grupal como el principal impulsor para la generación de los cambios".
- "Dinamismo impulsado a las familias a través de la intervención, que permitió el desarrollo de habilidades como trabajo en equipo, gestión, toma de acuerdos, resolución de conflictos, entre otras".
- "Estamos hablando de habilidades sociales como capacidad de hablar en público, de expresar lo que sienten, la capacidad de decir los que les molesta sin generar una pelea o un conflicto, de saber escuchar, habilidades organizativas, etc.".
- "Citaré a Graciela Bravo quien nos refirió: "A mí me ha servido de mucho este taller, creo que lo he aprovechado al máximo; yo antes tenía miedo de todo, incluso no tomaba los buses del Transantiago por que me daba miedo; hoy día no, porque me muevo sola para



donde quiero, como que agarré confianza e incluso en la casa, mi hijo me dice: mi mamá está cambiando mucho, ahora no para de hablar, cosa que yo antes no hacía ya que me daba vergüenza, incluso ahora me voy a meter a estudiar para sacar el cuarto medio (73 años)".

Para estimular su desarrollo:

- "Las habilidades que intentamos traspasar a las participantes son: asertividad, respeto, tolerancia y compañerismo, cosas que son difíciles de internalizar en el corto plazo".
- "Hemos puesto mayor énfasis en resaltar las potencialidades de cada una de ellas, tratando de mejorar y apoyar a aquellas que poco a poco han ido dando luces del salto desde la introversión que en el día a día las mantenía encasilladas".
- "Queremos que las personas accedan al conocimiento y utilización del entramado de oportunidades sociales, que tengan acceso a la oferta social".

5.5 Impresiones de los profesionales

Para el equipo, las posibilidades de cambio de los sujetos le otorgaron sentido a su quehacer, de la misma manera que los desmotivaron cuando no se detectaron transformaciones:

- "Lograr cambios significativos en un grupo de personas en tan poco tiempo me parece muy difícil, tomando en cuenta que tienen tan pocas cosas en común; es por esto que yo defino los cambios desde el hecho de que puedan adquirir habilidades que les sean útiles tanto en la vida familiar como en la vida social".
- "Los cambios, para mi forma de ver el proyecto, se definen desde dos ejes fundamentales: el primero es el cambio de mentalidad, de perspectiva o, más bien, que logren apreciar aspectos de la vida diaria y familiar que son más importantes que el dinero o lo material, que en este proyecto se traduce en validar nuestro método asociativo de gastar las platas".
- "Cuando las participantes han logrado organizarse y concretar sus propios proyectos, que se den cuenta que tienen las habilidades personales para hacer cosas; eso genera un aumento en la autoestima. Para esto, también deben hacer *insight* (incorporar los contenidos), que no es un logro menor, ya que les permite afrontar lo problemas futuros más serenas, más sinceras consigo mismas, y de forma integral para las necesidades de su grupo familiar".



Algunas transformaciones detectadas por el equipo:

- "Surge de ellas la idea de dejar por escrito a lo que se comprometen para el próximo año, en relación a la educación de sus hijos".
- "En la actualidad se pueden ver cambios más concretos, como el fortalecimiento de la autoestima en algunas participantes, para lo cual en el taller les pedimos la palabra, para que vayan desarrollando más aún esta habilidad que mantenían latente".
- "No querían parar por las Fiestas Patrias. Querían juntarse solas igual".
- "Después de un largo andar, veo que las beneficiarias le han dado un valor a cosas intangibles y se han alejado de la necesidad urgente de plata como único medio para salir de la pobreza".

Como se puede apreciar, hay cambios de corte social, pero la mayoría tiene relación con transformaciones que afectan positivamente la autoestima y la valoración personal: "Me encontré valor, dijo Viviana. Les pregunté si se conocían, nadie se había visto siquiera. Me contaron que les va a dar pena que se acabe esta experiencia porque, yo he aprendido a tolerar y yo a hacer cosas que pensaba que no podía".

6.- ESQUEMA METODOLÓGICO

Al centro de la intervención se encuentran los sujetos: las mujeres que forman parte del programa, insertas en sus comunidades, y vinculadas a ellas, sus familias; primero los hijos, y luego el marido o la pareja y otros familiares. Distribuidos según criterios de importancia, están los elementos metodológicos, que emergen como el resultado de la reflexión profesional, de las necesidades operativas y técnicas del trabajo social, y de los requerimientos explícitos e implícitos de los participantes.



derechos
democráticos
compromiso



7.- RELATO A DE LA EXPERIENCIA

7.1 Desarrollo de habilidades familiares en un escenario lúdico

La experiencia de intervención de ACHNU al ejecutar el Programa de Desarrollo Social del FOSIS, completó tres periodos (2005-2006-2007), durante los cuales se trabajó con 753 familias de cinco comunas de la zona sur de la Región Metropolitana.

A partir del objetivo de "contribuir a prevenir, mitigar o superar el impacto del riesgo principal...que afecta a los grupos objetivos identificados en la intervención, para que superen sus condiciones de pobreza en la medida de que cuentan con herramientas adecuadas para manejar los riesgos frente a los cuales son especialmente vulnerables"³⁰, el programa se propuso modificar, estimulado por el FOSIS, algunos procedimientos habituales del modelo.

Los cambios se orientaron a fortalecer los objetivos, complementando el enfoque de riesgo con el enfoque de derechos, el valor de la intervención comunitaria y la promoción de la asociatividad; esta última, como herramienta clave para distribuir la responsabilidad de la superación de la pobreza en las dimensiones de educación y dinámica familiar definidas desde el programa PUENTE, del Chile Solidario. "Por el trabajo conjunto realizado a través de otras instituciones, es que FOSIS se atreve a plantear la posibilidad de realizar una modificación estratégica en la intervención del proyecto de Desarrollo Social ejecutado en el territorio sur, durante el año 2005... Se nos solicitaba que la intervención tuviera lugar en un escenario lúdico, donde las familias desarrollaran habilidades y mejoraran las relaciones pero, de forma dinámica y entretenida".

Las instancias recreativas permitirían una confianza más esperanzada (desde ahí lo lúdico y recreativo). "Para tratar las problemáticas, no queríamos que éstas afloraran sólo desde el dolor de la carencia. Y en el grupo, no superponer los dolores y dificultades de la gente". "Se trata del sentido del abordaje, que es lúdico y alegre". "Tenía que ser distinto a la intervención emotiva". Cuando el componente asociativo no estaba presente, la tendencia era a que el trabajo grupal resultara en un espacio de catarsis, dónde más tarde no existía la capacidad de contener las expresiones de desborde de las personas que participaban.

Cabe destacar que el vínculo de confianza con FOSIS se asentó no sólo en el prestigio institucional, sino que además en que los equipos que dieron inicio a la intervención se conformaron en un porcentaje importante (42%) por profesionales que habían desarrollado en otras instituciones, con proyectos financiados por FOSIS, tareas en distintas áreas: empleabilidad, habitabilidad y

30 Op. cit. Bases Generales (2006).



desarrollo social. Tal conocimiento fue relevante, porque ellos no sólo conocían la operacionalización del programa y los procedimientos administrativos, si no, más significativo aún, el perfil de los sujetos de la intervención, sus fortalezas y sus potencialidades.

Durante el año 2005, ACHNU se adjudicó dos proyectos FOSIS, uno en el sur y el otro en el poniente de la Región Metropolitana. Los grupos objetivos fueron familias egresadas de PUENTE y otras que vivían en condiciones de pobreza, lo que conformó grupos de personas que poseían una muy baja disponibilidad de habilidades sociales junto a otras que no habiendo vivido la "educación del programa PUENTE", y contaban con otras prácticas, menos disciplinadas en el asistencialismo social. Se dispuso entonces destinar a intervención directa cinco de los ocho meses de ejecución del proyecto; esto, tanto para implementar el trabajo grupal como el proceso de los fondos de iniciativa.

7.2 Incertidumbre por el rechazo a algunos cambios

La presencia en los grupos de capacidades mixtas encontradas en 2005, no se dio en los años siguientes. "Para la licitación de 2006, los municipios decidieron adjudicar a la institución dos proyectos que correspondían exclusivamente al Programa PUENTE, lo que cambiaba, a nuestro modo de ver, la disponibilidad de recursos sociales para los participantes y nos podría generar algunas dificultades ante la metodología que demanda la activa participación de las familias".

Además, se redujo el período de intervención directa a cuatro meses, apareciendo un nuevo tipo de actividad para los fondos de iniciativa: los proyectos comunitarios, que al igual que los otros fondos, debían ser gestionados y diseñados por los grupos de trabajo, pero que estaban destinados a beneficiar a externos: ancianos, niños, u *"otros con más dificultades que yo"*.

Dado el nuevo perfil de las familias, el equipo experimentó cierto temor a la recepción que tendría la propuesta asociativa de los fondos. Al haber vivido la experiencia de PUENTE, existía una tendencia muy fuerte al asistencialismo; una costumbre por resistir los proyectos sociales y las actividades grupales. Muchas familias conocían la existencia de fondos para uso individual, que en el modelo original les permitirían comprar desde televisores hasta mercadería.

A pesar de esta dificultad, que se verificó en la práctica, el equipo profesional pudo manejar la situación e intencionar la incorporación del valor de los fondos asociativos: "Afortunadamente –de acuerdo a la percepción del equipo– producto de la claridad en los planteamientos de los profesionales que intervienen en terreno, la recepción del proyecto fue favorable y la gran mayoría de las familias se integró en todas las actividades".



En esta segunda etapa, ya fue posible medir el asentamiento de los cambios aplicados por la intervención de ACHNU: los beneficiarios reconocían, al final del proceso, la adquisición de herramientas de gestión con las que no contaban previamente –o no lograban valorar–, y la creación de vínculos sociales significativos. A su vez, los profesionales pudieron verificar la pertinencia de estas innovaciones cuando al preguntarse sobre su profundidad, comprobaron en los sujetos una serie de prácticas y habilidades sociales que no eran visibles al inicio del programa. Asimismo, los municipios –principales socios de los proyectos en los territorios locales– identificaban como un logro importante la articulación entre las familias y con otros actores del territorio local.

“Las JUIF (jefas de unidades de intervención familiar) de cada municipio, reconocían a partir de la intervención que al Programa PUENTE precisamente le faltaba “la pata comunitaria”, que las familias se vinculen con otros, generen redes, se sientan parte de un entorno más allá de sus propios hogares; esto fue precisamente lo que nuestro proyecto abordó”.

7.3 Fondos asociativos y comunitarios

El detalle de la mayor parte de las variables contenidas en la presente sistematización, se sustentan en la experiencia del año 2007. El eje se fijó en la innovación metodológica para asignar los fondos de iniciativas desde una perspectiva asociativa.

SENTIDO DE FONDOS ASOCIATIVOS Dinámica Familiar y Educación

Tipos de Actividad	Sentido
• Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el grupo familiar completo: Se busca incluir a las figuras masculinas de las familias. • 12 actividades de este tipo.
• Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades se centran en proveer recreación, alimentación e insumos escolares a los niños y niñas de las familias. • 14 actividades de este tipo.
• Pareja	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades se centran en proporcionar espacios de pareja. • 5 actividades de este tipo.



Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO

SENTIDO DE FONDOS COMUNITARIOS

Tipos de Actividad	Sentido
• Solidaria	<ul style="list-style-type: none"> • Se priorizan grupos de ancianos o de niños institucionalizados. • 7 iniciativas de este tipo.
• Recreativa	<ul style="list-style-type: none"> • Se destina a los niños y niñas de las comunidades de origen, se utilizan espacios públicos. • 4 actividades de este tipo.

ACTIVIDADES FONDOS ASOCIATIVOS Y COMUNITARIOS POR SECTOR

• Pedro Aguirre Cerda	<ul style="list-style-type: none"> • Parrillada para parejas • Fiesta navideña • Paseo a la piscina • Comunitario: Visitas a hogares de Abuelos y niños
• La Cisterna	<ul style="list-style-type: none"> • Parrillada para parejas • Paseo a la piscina • Comunitario: Tarde recreativa con niños
• El Bosque	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo a las termas • Paseo a la playa • Comunitario: visita a Hogar de niños
• El Bosque	<ul style="list-style-type: none"> • Visita al Zoológico de Buin • Visita a la Granja Educativa • Once familiar • Comunitario: visita a Hogar de niños
• Santa Marta	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo y Camping en Rengo con asado • Paseo a Balneario con fiesta navideña • Paseo a la Playa • Comunitario: visita a hogar de Ancianos
• Amazonas	<ul style="list-style-type: none"> • Cena para dos, peluquería y parrillada • Paseo al Camping El Trébol • Paseo a la Playa • Comunitario: visita a Hogar de niños

derechos
derechos
 comunidad
 compromiso



• FUNFA	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo al Camping de Lonquén • Paseo a la Playa Valparaíso • Paseo al Camping Tehualda y regalos • Comunitario: vista a hogar de ancianos
• Lo Espejo	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo a Monterrey, camping El Trébol • Paseo a la Playa Cartagena • Cena parrillada para parejas con peluquería previa para las mujeres • Comunitario: Fiesta infantil para la comunidad
• Santa Adriana	<ul style="list-style-type: none"> • Cena Parrillada para parejas con peluquería previa para las mujeres • Paseo al Camping Tehualda • Comunitario: Fiesta infantil para la comunidad
• Las Quintas (Educación)	<ul style="list-style-type: none"> • Once navideña con obra de teatro • Compra de útiles escolares y uniforme
• San Bernardo (Educación)	<ul style="list-style-type: none"> • Paseo a la playa • Compra de útiles y uniformes • Comunitario: Fiesta de bienvenida a las vacaciones • Iniciativa de las familias con financiamiento propio: visitas al Museo Interactivo Mirador, (MIM) y al zoológico
• Lo Espejo (Educación)	<ul style="list-style-type: none"> • Compra de útiles escolares (4 familias)



8.- HITOS DE LA INTERVENCIÓN

Son aquellas situaciones y/o variables metodológicas que impactaron positiva o negativamente el desarrollo de los proyectos. En términos de relato, los hitos constituyen los momentos que han implicado, sino reformular los proyectos, sí preguntarse sobre ellos.

8.1 Perfil de las participantes: facilitadores y obstaculizadores

Las características de los participantes, sus recursos sociales y la profundidad del impacto que tuvo sobre ellos la experiencia vivida al interior del programa PUENTE, arrojaron resultados diversos que, en opinión del equipo ACHNU³¹, definieron la posibilidad de transformaciones positivas en sus vidas y en las de sus familias.

Para elaborar el perfil de los sujetos, se determinó una serie de habilidades y recursos sociales disponibles antes de la intervención. "Las destrezas de las participantes son: constancia, compromiso, ganas de estar". Se reconocieron algunas habilidades básicas de comunicación, expresadas en las siguientes conductas: "El grupo presenta facilidad para expresar opiniones". "La comunicación entre los participantes es fluida y llegan fácilmente a un acuerdo". "Entienden las partes de la comunicación, pudiendo extrapolarlas a la cotidianidad".

En algunos lugares se identificaron liderazgos y experiencias de articulación social: "Hay grupos donde existen personas muy jugadas que salen de la visión chica de para mí, o para mí y mi familia, y promueven el para todos". "Algunas de las participantes han estado en otros proyectos del FOSIS, por lo que se ubican, lo que facilita la creación de vínculos y el compañerismo". "En el grupo de Lo Espejo se identifican liderazgos evidentes. Se observa un recurso disponible".

A su vez, las deficiencias identificadas significaron, en algunos casos, serias dificultades para el cumplimiento de los objetivos. En términos psicosociales y como muestra del tipo de problemáticas, hubo una alta incidencia de estados depresivos y abuso medicamentoso: "Las mamás andan medicadas, se toman las pastillas que ellas quieren. Van al médico una vez y después se las toman cuando quieren o se consiguen más... van por depresión o crisis de pánico... no puedes trabajar con ellas". "Presentan una apatía frente a sus vidas, se sienten desesperanzados frente a sus problemas".

³¹ Las citas que aparecen en los siguientes acápite de la sistematización fueron obtenidas de los relatos metodológicos, del registro de sesiones de análisis, de registros de terreno y de reuniones del equipo profesional de este proyecto.



Comunitariamente, las dificultades tuvieron relación con el poder y la falta de liderazgos positivos: "No falta la señora que quiere sacar ventaja, intentando manipular desde su pequeño poder, desde el vínculo con algún concejal, para apuntarse en el programa, en desmedro de quien efectivamente lo necesita". Y desde el espacio: "Nos encontramos con rivalidades territoriales, que es más que la vecina me cae mal, los del frente me caen mal y no trabajo con ellos".

Las problemáticas socio-afectivas presentaban el riesgo de copar la totalidad de las sesiones de trabajo: "Este tema es especialmente sensible para la mayoría de las participantes con un historial de violencia intrafamiliar; al contar sus experiencias relacionadas con el diálogo en familia, muchas de ellas se desahogan llorando".

Los talleres de educación también se vieron forzados algunas veces a detenerse en dificultades que escapaban al objetivo: "Nuevamente la persona que no deja hablar al resto, llegó con problemas, por lo que se perdió tiempo en lograr convencerla de que participe". Asimismo, las situaciones de desborde emotivo se contraponen con la valoración del espacio de afectividad: "Las familias valoran por sobre todo la generación de vínculos con sus pares de los grupos, lo que les permite sentirse acompañadas y apoyadas para enfrentar dificultades". "Se muestra una necesidad de las participantes por ser escuchadas".

En la dimensión de educación algunas características del perfil de las participantes hacen aún más difícil el desarrollo del proceso: "Existen dos señoras analfabetas (una en cada grupo), por lo que toma más tiempo el completar las frases". "En el contexto de la planificación de actividades grupales en la comuna de Lo Espejo, se observa a las familias con pocos recursos educativos".

Una de las dificultades persistentes fue la presencia de un marcado rasgo de disciplina asistencial: "La principal dificultad que se ha enfrentado dice relación con las características que presentan las familias, que resultan contrarias al enfoque de la intervención; es decir, son asistencialistas, individualistas, con escasa experiencia en participación social (casi nula), desconfiadas y, en algunos casos, con grandes necesidades básicas no cubiertas, alimentación, materiales, etc."

La escasa presencia de características contrarias se identifica como un valor y un aporte sustantivo al desarrollo de la intervención: "En el primer grupo hubo una mezcla que generó cuestiones valiosas porque no todos estaban disciplinados en el formato individual y asistencial".

En general, ciertas habilidades sociales resultaron claves para el tipo de trabajo destinado a la promoción de la asociatividad y de la organización: "Todo esto varía y depende de las habilidades que las participantes tengan ya adquiridas desde antes, por eso el trabajo es distinto para cada grupo".



Y para el cumplimiento de las expectativas profesionales de transformación y cambio social, "es necesario que los participantes puedan ver este proyecto como yo lo veo, que puedan apreciar la importancia de la familia, la importancia de poder resolver de forma eficiente sus problemas por sus propios medios, que logren salir del asistencialismo al que están acostumbrados y puedan verse capaces de tomar las riendas de sus vidas".

Las variaciones del perfil de los usuarios hacen referencia también a cuestiones territoriales: "Nos hemos dado cuenta que incluso dentro de la misma comuna y siendo todos pobres, presentan formas de funcionar distintas, unos son activos y participativos, otros son callados y apáticos". Lo que no se refiere sólo a la natural variación de características personales, sino a las diferencias entre grupos que pertenecen a un territorio aparentemente común.

Por último, las diferencias entre grupos, dadas por las experiencias de intervención y por la ausencia de perfiles adecuados al tipo de trabajo, como también por cuestiones de orden territorial e identidad, arrojaron la necesidad de re-pensar esta variable: "Es necesario hacer una revisión de la metodología, de los logros y, por sobre todo, flexibilizarla desde el perfil de los participantes, dato no menor, que ahora somos capaces de reconocer como elemento clave para el éxito de los proyectos".

8.2 Resistencia a la asociatividad

Aunque también se relaciona con el perfil de los participantes, se identificó como un hito, dado que fue clave no sólo para el cumplimiento de los mínimos de cada dimensión, sino para el desarrollo de los fondos de iniciativa de modo colectivo: "PUENTE, quiéralo o no, es una política pública que se construye desde el asistencialismo, para personas sin recursos aparentes, y los fondos individuales son el enganche y nos encontramos con la dificultad de la asociatividad, y de la poca opinión frente a temas de familia". "La misma señora dijo que no estaba de acuerdo en realizar el paseo a la playa y que esos dineros deberían quedar para la compra de útiles y uniformes escolares, lo que produjo discusión en el grupo".

Así y todo, hay otras explicaciones: "No valoran la asociatividad, buscan concretizar y luego pueden compartir". "Es desde el desconocimiento. No lo han vivido. No tienen la experiencia en grupo, siempre están solas".



8.3 La variable de género

La presencia de hombres fue siempre excepcional. Los maridos y parejas sólo participaron en las actividades familiares, pero no en los talleres. Se replicó el modelo de que las tareas del hogar le corresponden exclusivamente a la mujer: "Hasta ahora casi todas, a excepción de un solo caso, son mujeres. Las líderes lo son. Las responsables de cada familia también lo son". "Pareciera que de tan obvio, no fuera evidente que aquí hay un tema. La expectativa de trabajar con familias se topa con que ésta se reduce a la mujer adulta de la familia, en general la madre".

8.4 Proyectos asociativos versus talleres

Los intereses y motivaciones de los participantes se cruzaron con el acceso y disponibilidad de recursos. Ocurrió también que hubo familias calificadas para participar de las dos dimensiones de la intervención pero, dado que no tenían capacidad operativa para ello, se vieron forzadas a elegir y en esas circunstancias, "no hay más de dos casos en que las familias digan que la educación es lo más importante para sus hijos". Aunque se desconoce el motivo de tal decisión, lo cierto es que se destinaron menos recursos para los fondos de iniciativa en la dimensión de educación, lo que impidió en algún grado el logro de los objetivos.

Los talleres y los proyectos asociativos compitieron también en la temporalidad; se hizo difícil cubrir ambas áreas, las que corrientemente se superponían por la necesidad de problematizar los recursos, copando los tiempos de intervención. "La gente en educación, pero también en dinámica, quieren cosas concretas". "En educación se pueden tratar los temas transversalmente, no con toda la profundidad que se quisiera".

Como se señaló antes, hubo algunas dificultades vinculadas con la resistencia a la asociatividad y a la superposición con los talleres temáticos: "Lo primero se relaciona con el perfil de los usuarios y con su disciplinamiento asistencial".

La superposición descrita también afectó al equipo profesional: "Se pierde la pregunta por el sentido de la intervención. Aparece la necesidad de fortalecer la búsqueda por discernir entre herramientas (fondos y procedimientos en general) y contenidos de la intervención para impedir la mecanización del trabajo". Lo cierto es que los fondos de iniciativa constituyen "el gancho" para que las familias se comprometan con los proyectos; sin embargo en la urgencia por desarrollarlos se superponen los tiempos de intervención para la transformación de sus vidas sociales.



8.5 Incorporación de los proyectos comunitarios

Uno de los elementos significativamente positivos del proceso fue la incorporación de los proyectos comunitarios destinados a favorecer el contacto e intercambio de los participantes con sus comunidades, resultando en un valioso mecanismo para evitar la victimización. Especialmente un grupo del 2007 fue capaz de empatizar con los miembros más vulnerables de sus comunidades –ancianos, niños y niñas–: “En los hogares hay gente que está mucho peor que uno”.

8.6 Rol del perfil profesional

El profesional que se requiere para este trabajo debe poseer características que, entre otras cosas, le permitan reflexionar y adaptarse al medio y, sobre todo, definir una posición sociopolítica sobre su quehacer. Algunas de las características y destrezas con las que efectivamente cuentan los profesionales del equipo son: “Voluntad, paciencia, tolerancia, organización, empatía, ganas de ampliar mis conocimientos”. “Yo agregaría la capacidad de improvisación, y la tolerancia a la frustración; de lo contrario, puedes no encontrarle sentido al proyecto...el plan se te cae y se te cae la gente”. “En educación, ser observador y tener capacidad de adaptación al grupo, poder adecuar la metodología, manejar el contexto social”.

En el trabajo comunitario, la motivación y el sentido del quehacer profesional se manifestó a través de las siguientes afirmaciones: “Teníamos “así los colmillos” por superar lo individual e irnos a lo comunitario”. “El equipo es importante, quienes somos da connotación, sentido, soporte. Lo comunitario se fue creando en el camino, tras largas reuniones de equipo”.

Sin embargo, también se produjo la salida y la consecuente rotación de algunos profesionales, debido a un importante grado de desgaste, especialmente por la ejecución de modelos de trabajo que pudieron resultar mecánicos: “Se siente un poco de agotamiento de tener que subir a todos al carro, convencerlos de que participar es para ellos...por favor hagan algo por ustedes...tenemos que usar muchas habilidades sociales...incluir todas las habilidades”.

También generó desgaste la demanda del trabajo administrativo: “El problema es que se repite muchas veces, no sólo en lugares, se repite información...”. “Aunque sirve para ordenar, el problema es que lo dejamos para el final”. Proporcionalmente, lo administrativo ocupa parte importante del tiempo de intervención.



9.- CLAVES DE CONTENIDO

Con el fin de problematizar teóricamente las constantes que asomaron en la descripción de los hitos de la intervención, como también en los elementos singulares de las metodologías de trabajo de los talleres temáticos y de los fondos asociativos, se proponen los siguientes contenidos, tratados como claves del proceso de intervención.

9.1 Matrices asistencialistas

“No sentimos que el problema sea el tipo de programa (recreación), sino la forma”³². El disciplinamiento asistencial que se detectó en las participantes no es el resultado de una práctica casual o arbitraria, ni de una característica natural de los sectores en situación de pobreza, sino que es el producto del traslado de la noción de derechos sociales hacia el beneficio individual, determinado por las políticas públicas aplicadas durante la dictadura: el Estado intervino la forma de relacionarse con los sujetos, individualizando las demandas sociales y desarticulando la posibilidad de asociación para exigir sus derechos. “La relación individual como única vía de acceder a la matriz de subsidios, estaba acentuando la especificidad filosófica del modelo, al considerar la situación del individuo aislada de todo el contexto, donde ser necesitado es ser incapaz de acceder a la sociedad de oportunidades... De este modo, al individualizar el servicio, se escinde la individualidad del sujeto, se niega que es producto y expresión de sus relaciones y situaciones sociales y se refuerza la alienación de pensar su destino singular. En esta situación, la posibilidad de la organización social no encuentra viabilidad, no sólo por su estigmatización política, sino que fundamentalmente no había que estar unido para optar a cualquier subsidio”³³.

9.2 Multicausalidad de la pobreza y exclusión

Es posible afirmar que las posiciones del programa PUENTE, de FOSIS, y las propuestas de ACHNU sobre los elementos que inciden sobre la pobreza, coinciden en que se comprenden desde la multicausalidad, estando de acuerdo además, en que no se limitan en su explicación sólo a cuestiones de orden económico. Para fortalecer esta concordancia, se proponen tres elementos interpretativos que permiten reflexionar e intervenir directamente sobre el fenómeno de la pobreza:

³² Registro reuniones de equipo.

³³ DÍAZ, Alejandro: La Gestión en la Encrucijada: La política de participación en las municipalidades, en: Propositiones N° 28, Sur Profesionales, Santiago, 1998.



- **Considerar la importancia de la presencia de matrices asistencialistas** en los sujetos de intervención, como también su persistencia en el diseño de las políticas sociales, cuando definen como núcleo de acción a los sujetos individuales o a las familias aisladamente;
- **el cambio de posición para mirar el fenómeno de exclusión** desde la carencia de recursos hacia la dificultad de acceso a ellos; y,
- **la noción de un mapa social de relaciones de poder**, donde cada elemento ocupa un lugar, que define el acceso a la satisfacción de los derechos.

El enfoque de exclusión hace referencia a las limitaciones a las que se ven expuestas las familias y sus miembros cuando no disponen de los recursos para el acceso al desarrollo. Dificultad que se expresa cuando las personas en situación de pobreza tienen serias restricciones para poder acceder humana y socialmente a la dotación de capacidades para lograr sus fines y satisfacer sus deseos³⁴. Capacidad de hacer y poder decidir, sobre sí mismos, en conjunto con su familia y comunidad.

Del mismo modo, la situación de pobreza remite a un lugar o posición en el sistema social. Un lugar que ocupa el sujeto y los suyos. Esta posición da cuenta de la calidad de poder que poseen, de los tipos de relaciones de subordinación, dominación u homologación que experimentan y de sus capitales o posesiones de capital³⁵.

9.3 Género

La presencia mayoritaria de mujeres en el programa se entiende desde la naturalización de una práctica cultural muy arraigada: "La mayoría son mujeres, porque están en la casa, los hombres hacen otras cosas, y ellas se hacen cargo de la vida privada... la parte educativa de la familia"³⁶.

"Lo femenino" está cargado de mandatos que se expresan en el cuidado familiar, en la gestión por la subsistencia y en la experiencia de las mujeres en juntarse para buscar la solución de problemas comunes. No sólo existen imaginarios culturales que definen la condición de mujer, sino que también la repetición de prácticas sociales que conforman tradiciones grupales femeninas de vínculo afectivo y social. Las mujeres "recogen y reinterpretan un imaginario cultural"³⁷ que las precede.

³⁴ PNUD: Desarrollo humano en Chile, El poder: ¿para qué y para quién?, 2004

³⁵ BOURDIEU, Pierre: Respuestas para una antropología reflexiva, México, Editorial Grijalbo, 1995.

³⁶ Registro reuniones de equipo. 14.02.08

³⁷ VALDÉS Y WEINSTEIN: Mujeres que sueñan; Las organizaciones de pobladoras en Chile 1973 – 1989, Libros FLACSO, Santiago, 1993.



Tales tradiciones organizativas o de vínculo social y su expresión territorial son posibles de identificar entre algunas mujeres del programa, y se registra como un recurso que facilita el trabajo: "Se observa experiencia de ciertas participantes en los talleres, conocen la dinámica de cómo comportarse y participar en grupo".

"Algunas participantes se conocen de otros proyectos FOSIS". Aún va más allá: "Son mujeres que se organizan como saben hacerlo, como se han organizado siempre las mujeres". Sin embargo, tal experiencia no es homogénea, es necesario estimularla e intencionar su desarrollo y profundización.

9.4 Intervención comunitaria

Un aspecto central es que en la práctica del trabajo, la familia se desdibuja y su presencia se vuelve nominal. La participación y el fortalecimiento grupal, entonces, se conforman como objetivos: "Construir las problemáticas y los objetivos del programa... lograr la unión del grupo y fomentar el trabajo en equipo"³⁸. A partir de las preguntas que se hicieron los equipos, mirando el proceso de tres años, aparece la relevancia de fijarse en el contexto: "Debemos preguntarnos: ¿cuánto tiempo lleva la gente viviendo en la comunidad?, ¿conocen a los vecinos?... Es necesario incluir estas preguntas en los instrumentos... reconstruir las historias... por ejemplo, cómo se daban las cosas cuando era un campamento... ahí hay una historia común"³⁹.

Lo anterior podría interpretarse como un quiebre con los contenidos propuestos por FOSIS: "La manera más eficaz de tender a la superación de la extrema pobreza es trabajar en el ámbito de la familia"⁴⁰. O, por el contrario, como la manifestación de la necesidad propuesta por la misma institución de buscar nuevas formas para abordar la intervención social con personas y familias sometidas a la exclusión social.

En la voz de los profesionales: "El proyecto está direccionado para afrontar la pobreza y sus consecuencias, como la marginación, delincuencia, problemas de salud mental, violencia, etc., desde un enfoque más holístico". "Desde la perspectiva general que se tiene de la pobreza, se atacan distintos focos para superarla, como el trabajo, vivienda, accesibilidad a salud; es decir, la pobreza económica fundamentalmente, y se les entregan herramientas que les permitan salir de ella; pero existe una parte que es fundamental, las herramientas sociales, la salud mental y un piso base que les posibilite ser funcionales en la sociedad y en este sistema".

³⁸ Ruta Metodológica y reflexión metodológica, Darwin Rocco y Claudia Meza.

³⁹ Registro entrevistas recuperación histórica. Equipo de inicio 2005. 16.10.07

⁴⁰ Op. cit. Construyendo un Puente. Fundamentos y resultados esperados. Documentos de Apoyo de Trabajo para los apoyos familiares. Puente -FOSIS- entre la familia y sus derechos. Gobierno de Chile, 2002.



O, como propone el enfoque de exclusión: "La integración de los individuos excluidos, desde la perspectiva del trabajo social comunitario, no podrá comprenderse como la acción externa a los sujetos desde la intervención profesional, sino como la búsqueda de integración a través de los recursos de los sujetos y de sus comunidades, para la implementación de transformaciones que no los incluyan sumariamente sino que permitan su plena participación y articulación social"⁴¹.

Dicho de otra forma, no da lo mismo quién y cómo se ejecute una política pública; la reflexión y la problematización de los contenidos institucionales y de las políticas sociales permitiría visualizar un margen de acción que signifique una intervención crítica y dinámica, a pesar de los modelos que parecen como rígidos e inmodificables. Asimismo, la flexibilidad que requieren las intervenciones participativas habla de un tipo de visión de la política social que permitiría mayor eficiencia, al incorporar "los recursos, iniciativas y responsabilidades de los usuarios...que elimine el factor domesticador y paternalista que acarrea todo beneficio, cuando se lo entrega como regalo"⁴².

10.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- **Continuidad y profundidad del trabajo:** Es un tema que se relaciona con el sentido del quehacer profesional y de la intervención misma: "La sensación que me queda es que trabajamos con la gente y hay cambios, pero éstos se pierden". "Podríamos hacer más, trabajar con las familias todo el año, más profundamente". Por ello es que se propone: "Debiesen construirse líneas de base". "Como sugerencia metodológica, se podría trabajar en un primer momento cuatro temas fuertes de dinámica familiar y luego, los fondos de iniciativa, replicando conceptos claves abordados en estos cuatro temas, que es lo que inconscientemente hemos estado haciendo"⁴³.
- **Relevar la figura de otros integrantes de la familia:** "Nos gustaría que la actividad comunitaria que se realiza al final del proyecto fuera planteada desde los hijos de los participantes... intencionar una instancia de trabajar en conjunto los representantes familiares y sus hijos. Queremos que el cuidado infantil tome un sentido más relacionado a los objetivos del proyecto".

41 DÍAZ, Alejandro: La Gestión en la Encrucijada: La política de participación en las municipalidades, en: Propositiones N° 28, Sur Profesionales, Santiago, 1998.

42 QUIROZ, Teresa y PALMA, Diego: Las políticas de la concertación para la superación de la pobreza (una mirada Crítica) en: Políticas Sociales de la Concertación, Una mirada crítica. Cuadernos de Prácticas Sociales N° 4 . Universidad ARCIS. Magister en políticas

43 Sociales y Gestión Local. Escuela de Trabajo Social. Santiago, 2005.
Relato metodológico, Comuna Lo Espejo. Claudia Meza, Asistente Social.



- **Revisar el perfil de los participantes:** "El perfil del beneficiario debe considerarse; se necesitaría también un filtro del perfil de las familias, que no signifique empezar de cero, que se noten los dos años PUENTE, para que en el breve tiempo de intervención quede algo instalado, algo que le reporte a la familia y a la comunidad... o una mezcla por lo menos para que los que tienen menos recursos sociales se potencien".
- **El tiempo es un elemento a considerar,** dado que una parte de los logros está circunscrita a una intervención reducida: "Concordamos en que lo principal es que los objetivos del proyecto de dinámica familiar planteados desde FOSIS, son muy difíciles de lograr en tan corto tiempo". "El tiempo de intervención directa es insuficiente para alcanzar los objetivos, modificar conductas y dejar capacidades instaladas". "El proyecto, en su diseño, debiera responder a lo que las familias no han logrado en dos años...no se puede...el piso de llegada es muy bajo".
- **Diversidad en las características comunitarias:** "Hemos visto que en las comunas y dentro de la propia pobreza, las personas tienen realidades distintas y reaccionan desde ahí...creemos que esto tiene relación con el barrio o la población".
- **La transversalidad en los contenidos y el trabajo de competencias y/o habilidades** se deberían incluir como elementos metodológicos: "Trabajar permanentemente con el reforzamiento y desarrollo de herramientas sociales, que les permitan participar de mejor forma dentro de la sociedad... generar en ellos una auto observación y una autocrítica". "Responder a los objetivos FOSIS, como la superación de la problemática, es imposible, conseguimos algunos más modestos, como el desarrollo de la autoestima". "Aspiramos a dar herramientas sociales que, a largo plazo, puedan servir en su relación familiar, desde el trabajo en grupo que impacta a la familia por chorreo, si la señora está mejor parada, va a gritar menos...que terminen el proyecto con ganas de moverse, de saber moverse, de buscar".
- **Revertir las matrices asistencialistas** es una tarea teórico-metodológica que puede significar un fuerte impulso a la superación de la pobreza, en la medida que se busque modificar patrones culturales arraigados en las prácticas sociales, que son especialmente dañinos cuando de promover el protagonismo social de los sujetos se trata.

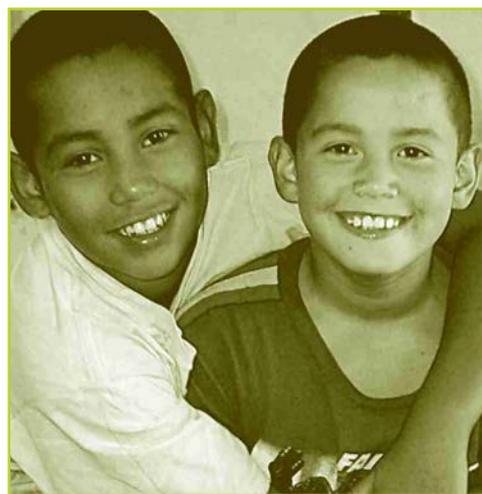
Carola Aranda Arellano
Licenciada en Trabajo Social

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes



DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
deméromiso
compromiso



Desde los golpes a la solución pacífica de los conflictos

El título da cuenta de la principal fortaleza de este proyecto, el que con sólo seis meses de aplicación práctica, pudo mostrar resultados muy positivos. Transcurrido ese lapso, en los colegios se percibía un ambiente más pacífico; existía más orden y los problemas, que antes se enfrentaban de forma punitiva, ahora se solucionaban a través del diálogo.

Los niños y niñas de cuatro escuelas básicas de la comuna de Conchalí, aplicaron entre sus pares los conocimientos adquiridos en la capacitación que recibieron en mediación de conflictos al interior de sus colegios. Un par de testimonios ilustran el impacto de la experiencia en ellos mismos y en la comunidad educativa:

"Antes no teníamos mediación escolar y todos se defendían con golpes, garabatos y el patio parecía un campo de lucha libre" (estudiante, Colegio Pedro Aguirre Cerda).

"Hay esperanza; o sea, sí es que realmente son capaces de poder transmitirle éso a sus compañeros, habla de que hay un mejor futuro, por lo menos para el barrio, para el país; es decir, los niños son el futuro de Chile y van a llevar esta buena iniciativa a sus liceos y a sus casas" (profesor, Colegio Horacio Jhonson). Los capacitados afirman haber aprendido también a no juzgar a las personas sin antes conocerlas, a ser respetuosos, empáticos, tolerantes, además de haber adquirido más personalidad para disertaciones o presentaciones frente a compañeros.

ACHNU resolvió incorporar la presente evaluación en este libro, como ejemplo de un modelo a aplicar en las distintas etapas de desarrollo de programas sociales, previo a la sistematización, porque es un paso fundamental a la hora de detenerse para mirar críticamente el trabajo hecho y poder corregir deficiencias metodológicas y mejorar herramientas que lleven a lograr los objetivos buscados.



1.- ANTECEDENTES

La convivencia escolar es un factor clave que incide en el logro de mejores aprendizajes en los y las estudiantes. Una escuela o liceo que fomenta la participación y el diálogo entre todos sus actores y la resolución pacífica de conflictos, contará con un mejor clima social y por ende, mayores posibilidades de lograr aprendizajes significativos por parte de sus estudiantes.

En las escuelas/liceos que carecen de herramientas para enfrentar los conflictos en forma apropiada, tienden a producirse actitudes de recelo y desconfianza, disminuye la capacidad de diálogo y la tolerancia a la diversidad.

En la comuna de Conchalí, si bien no se registran situaciones graves de violencia en los establecimientos educacionales, es posible percibir que se han generalizado conductas agresivas cuando se producen diferencias entre miembros de las comunidades escolares, lo que influye en menor o mayor grado en los resultados de aprendizajes de los y las estudiantes.

A partir de este contexto, durante el año 2006 se dio inicio al proyecto "Fortalecimiento de habilidades en resolución pacífica de conflictos a través de la mediación escolar entre pares", dirigido a niños, niñas y adolescentes del segundo ciclo básico de cuatro escuelas de la comuna de Conchalí, en la Región Metropolitana. Tal como lo dice su nombre, esta iniciativa buscó instalar un sistema de solución de conflictos con manejo en técnicas de mediación, en el que participaran activamente los estudiantes, docentes y otros representantes de la comunidad educativa.

¿Qué es la mediación?

Es un proceso comunicacional, en el cual un tercero - mediador - ayuda a que las personas participantes de un conflicto, cooperativamente, encuentren una solución que considere las necesidades e intereses de cada uno/a.

La mediación escolar se despliega a través de un proceso de aprendizaje, en el cual los niños y niñas adquieren y entrenan habilidades para ayudar a sus compañeros a resolver cooperativamente los conflictos (escucha activa, empatía, expresión de sentimientos, preguntar, analizar situaciones conflictivas, etc.).

derechos
de
democracia
y compromiso



La mediación escolar entre pares

- Promueve condiciones para mejores aprendizajes; mejora el clima escolar.
- Aporta a la construcción y desarrollo de modos de pensar y actuar.
- Trasciende el espacio escolar, ya que se expresa en otros contextos de la cotidianidad como también en otros momentos de la vida.
- Posiciona a los estudiantes como sujetos de derechos: adquieren visibilidad y son capaces de apoyar a sus pares.

En los estudiantes la mediación escolar entre pares tiene como resultado:

- Reconocimiento de los conflictos como elementos constitutivos de las relaciones interpersonales.
- Cambios positivos en la forma de vincularse.
- Contar con más opciones para encarar las diferencias, forma concreta de prevenir conductas agresivas.

1.1 Etapas del proyecto

Se desarrolló a través de tres etapas, en el transcurso de un año:

Capacitación de los consejos escolares

En la primera etapa, se capacitó a los integrantes de los Consejos Escolares¹ - estudiantes, docentes, apoderados y directivos- con el objetivo de entregarles elementos teóricos y herramientas prácticas para comprender plenamente el sentido del proyecto y contribuir activamente con propuestas orientadas a mejorar la convivencia escolar en el contexto del mejoramiento de la calidad de la educación. La capacitación tuvo una duración de un mes (1 sesión por semana, entre julio y agosto del 2006), y concluyó con un Plan de Trabajo.

Resultado: Mayor comprensión de todos los actores sobre el rol y el funcionamiento del Consejo Escolar. Los participantes, sobre todo los apoderados y los estudiantes, rescataron a esta instancia como un espacio de diálogo.

¹ En el año 2005 se crearon en Chile los Consejos Escolares como una instancia en la cual se reúnen y participan representantes de los distintos actores que componen la comunidad educativa. Para ello, padres, madres y apoderados, estudiantes y docentes -a través de sus representantes- se informan, proponen y opinan sobre materias relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus establecimientos. El consejo tiene atribuciones de tipo consultivo, informativo, propositivo y resolutorio (sólo cuando el sostenedor así lo determina).



Capacitación a docentes

En la segunda etapa se capacitó a doce profesores como monitores en resolución de conflictos y mediación en la escuela (entre septiembre y noviembre del año 2006) con el objetivo de entregar herramientas teóricas y prácticas para abordar la convivencia escolar desde un enfoque de derechos, y herramientas metodológicas para capacitar a los estudiantes.

Un resultado de esta capacitación fue la construcción y aplicación de la línea de base: Convivencia Escolar, que consistió en la elaboración de un instrumento de diagnóstico para medir el nivel de violencia existente en los establecimientos educacionales al comienzo del proyecto y su posterior aplicación por parte de los profesores.

Capacitación a estudiantes

En la tercera etapa, que se llevó a cabo entre abril y octubre del año 2007, los y las docentes capacitaron a los estudiantes mediadores, y se instaló el sistema de mediación con el apoyo del equipo profesional de ACHNU.

En total, los profesores capacitaron a 132 estudiantes mediadores.

1.2 Conformación del equipo de trabajo

Coordinadora	Margareta Selander
Capacitadoras	Griselda Suazo, psicóloga Maite de la Porta, psicóloga
Correo	educacion@achnu.cl

1.3 Evaluación de proceso

Para obtener una evaluación de esta experiencia, -realizada durante las últimas semanas de noviembre y la primera de diciembre del año 2007- se efectuaron sucesivos grupos focales con distintos actores de la comunidad educativa de las escuelas participantes: "Pedro Aguirre Cerda", "Eloísa Díaz", "Horacio Jhonson" y "Poeta Eusebio Lillo".



Los grupos focales se compusieron así:

PEDRO AGUIRRE CERDA	ELOISA DIAZ	HORACIO JHONSON	POETA EUSEBIO LILLO
- 6 estudiantes mediadores	- 12 estudiantes mediadores	- 8 estudiantes mediadores	- 6 estudiantes mediadores
- 6 estudiantes no mediadores	- 8 estudiantes no mediadores	- 7 estudiantes no mediadores	- 6 estudiantes no mediadores
- director y una inspectora	- director y 5 profesores	- 3 profesores y una inspectora	- 3 profesores y un inspector

El presente informe de resultados se divide en cuatro apartados: El proceso en la práctica; los cambios al interior de las escuelas desde que se instaló la mediación; su significado para los distintos actores; y conclusiones.

2.- MEDIACIÓN EN LA PRÁCTICA

El año 2006 comenzó la capacitación a profesores, inspectores y directivos. En el 2007 se difundió el proyecto entre los diferentes actores de la comunidad educativa de cada establecimiento, y durante el primer semestre, los docentes entrenados realizaron talleres a los estudiantes elegidos por sus compañeros para ser mediadores. En el segundo semestre, los nuevos mediadores comenzaron a aplicar lo aprendido.

"Se hizo una buena discusión con los apoderados, en las reuniones del centro de padres y en las de cada curso; también se colgaron afiches, es decir, toda la comunidad educativa sabe de qué se trata" (profesor, Horacio Jhonson).

"Se hizo la presentación y la difusión del programa; luego se efectuaron las invitaciones, la presentación del espacio, un horario visible y publicidad también puesta en algunos lugares estratégicos del colegio" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

Los estudiantes mediadores subrayan que en las capacitaciones se utilizaron técnicas atractivas y dinámicas, como el rol-playing, además de otras actividades:



"Hacíamos una dramatización con dos mediadores; por ejemplo, peleamos pero de mentira, y las monitoras nos resolvían el problema. Entonces ahí nos fuimos capacitando entretenidamente" (mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

"Todos los días miércoles nos juntábamos después de las clases y hacíamos reuniones; a veces hacíamos convivencias donde aprendíamos y a la vez nos divertíamos, saliendo un poco de la rutina de todos los días" (mediador, Horacio Jhonson).

Al principio, temores y nervios

Al momento de iniciarse el trabajo, existió nerviosismo y algunos temores entre los jóvenes mediadores, hombres y mujeres, sobre si iban a ser capaces de cumplir con su rol. Estos, finalmente se superaron, transformándose algunos de ellos en aprendizajes:

"Cuando tuve mi primera mediación me puse nerviosa y como que no me salían las palabras... por eso, igual me equivoqué, porque además se suponía que la mediación era en pareja... la hice sola, y eran tres niñitas las que tenían el conflicto" (mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

"Al principio yo dije no voy a poder a veces controlarme o... y tuve miedo en algún momento... y llegué y pregunté todas mis dudas a la señorita Nelly y a la señorita Myriam, y ahí me aclararon que no era tan así. Bueno, somos personas y tenemos derecho a equivocarnos, como todos" (mediadora, Pedro Aguirre Cerda.)

"En las primeras mediaciones, ellos iban nerviosos...habíamos ensayado, pero es diferente a estar en una situación real, con niños de diferentes cursos, con los cuales nunca habían hablado... pero ese miedo ya pasó; en realidad no es miedo... es como nerviosismo" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

"El miedo, a veces, de no poder entender algo que me digan. Yo pensé que no iba a poder, pero ahora no, estoy segura de mí" (mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

Los educadores agregan que al principio, tanto ellos como los estudiantes estaban ansiosos por realizar una mediación y no encontraban el momento adecuado, lo que les hizo sentir que el proceso marchaba más lento de lo esperado:

derechos
de
compromiso



“Creo que el proceso se ha dado un poco lento; partimos muy entusiasmados todos, pero los niños como que esperaban más resolución de conflictos y se encontraron en un minuto en que no tenían la posibilidad de mediar” (profesor, Horacio Jhonson).

“Al inicio, estábamos súper preocupados porque no habían conflictos, pero se fueron dando de a poco; igual, no ha habido muchos casos tampoco” (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

También se destaca la curiosidad de los otros estudiantes, quienes asistían a algunas sesiones de los mediadores para interiorizarse del asunto. Pero la instancia elegida para informar a todos fueron los consejos de curso:

“En un consejo de curso, mis compañeros hicieron una actuación sobre la mediación” (estudiante, Eloísa Díaz).

“En los consejos de curso explicaban más o menos su función y que teníamos que confiar en ellos. Si cada uno veía un conflicto, que lo avisara para solucionarlo y no tener problemas” (no mediadora, Eloísa Díaz).

La voz de los no mediadores

En la práctica, el proceso es el mismo en todos los colegios: niños y niñas mediadores intervienen cuando existen discusiones o peleas; se conversa sobre el problema, se intenta llegar a una solución y se ponen plazos para que ésta se concrete:

“Cuando alguien pelea uno va, interviene y le pregunta por qué están peleando; nos trasladamos a la sala de mediación que hay afuera de la oficina del inspector, y conversamos y anotamos todos los datos” (mediador, Eloísa Díaz).

“Se conversa y los mediadores toman nota de todo lo que decimos. Tenemos que hacer una promesa de que no vamos a seguir peleando y nos dan plazo para solucionar el problema; ese día tenemos que venir a mediación y si no está arreglado el problema, tenemos que seguir viniendo, y a la tercera vez, llaman a la tía Nelly” (estudiante no mediador, Pedro Aguirre Cerda).

“Nos hacen conversar, primero nos preguntan cómo pasó el conflicto y después empiezan a hablar, nos dicen que se pidan disculpas y que no se vuelva a repetir” (no mediador, Horacio Jhonson).



Los mediadores comentan también que tratan de ser empáticos y amables, para así generar un ambiente de confianza y conseguir el respaldo de quienes acuden a la mediación:

"Nosotros tratamos de actuar como amigos, no como mediadores, porque así se sienten en confianza para que cuando tengan problemas vengan de nuevo; esa es la idea, que no sea como una corte" (mediador, Horacio Jhonson).

Protagonistas en los consejos de curso

Un aspecto importante de señalar es que además de contar con la sala de mediación, se utilizó el consejo de curso para conversar sobre los problemas que existen entre las y los estudiantes. En este espacios, los mediadores se vuelven protagonistas:

"En los consejos de curso hablamos de todos los problemas que hay y tratamos de llegar a un acuerdo para solucionarlos" (mediador, Eloísa Díaz).

"Los consejos de curso igual han tomado un norte, mucho más allá de lo que son las cuotas de aseo o las comisiones; se discuten los problemas y los niños mediadores explican más o menos lo mismo que hacen en las reuniones y los demás están súper atentos" (mediador, Eloísa Díaz).

Obstáculos en el camino

Los capacitados manifiestan que a lo largo del proceso pasaron por diferentes experiencias de mediación, algunas buenas, otras malas; no obstante, en general existe un sentimiento de satisfacción. Además de mediar, algunos tuvieron la oportunidad de realizar distintas actividades dentro del colegio, que iban más allá de su rol.

"Las primeras veces fueron fáciles porque las personas que tenían el conflicto quisieron resolverlo; pero nos ha tocado hacer meditaciones bien difíciles, en las que no podemos llegar a ningún acuerdo y tenemos que estar como una semana arreglando el problema porque algunos son muy atadosos" (mediador, Horacio Jhonson).

"No hablaban casi nada, uno tenía que hacerles hablar, tenía que deducir lo que trataban de decir; ahora como que están mas relajados y hablan más" (mediador, Poeta Eusebio Lillo).



"El no poder solucionar un problema, decir chuta, estuvimos como dos horas y no logramos nada, es como un bajón porque uno piensa que lo que aprendió no le sirvió, pero después uno piensa que no se la pudo con esa persona" (mediador, Horacio Jhonson).

Los entrevistados identifican otros obstaculizadores del proceso, sobre todo en su fase de inserción en las escuelas. Un primer aspecto es el miedo y nerviosismo de los inicios, ya comentado. También dan cuenta de las dificultades que tuvieron en un comienzo de separar las cosas, ser imparciales cuando se trató de amigos, y resistir los chantajes emocionales:

"Algunas veces es difícil, porque uno ve un amigo que está peleando con otro, entonces no hay que darle la razón ni a uno ni al otro" (mediador, Eloísa Díaz).

"Cuando uno interviene y tiene dos amigos y los dos se están peleando, y te dicen "ah, a ver si eres mi amiga, defiéndeme", y uno no sabe qué decir" (mediadora, Eloísa Díaz).

Otra dificultad fue la resistencia que presentaron algunos compañeros, generalmente los mayores, frente al proceso; no respetaban ni valoraban la labor de los mediadores, lo que a éstos les causaba fastidio y frustración. En un colegio en particular, se explicita la dificultad de atraer a los estudiantes hombres de más edad:

"Cuando recién empezamos no respetaban mucho, nos decían: "y ustedes, ¡quiénes son!"; o andábamos con una tarjeta que nos identificaba, y nos decían que éramos lúzers, que cómo podíamos andar con eso, pero después ya no. Yo creo que hay que darle espacio a los demás, porque tienen que adaptarse a nosotros" (mediador, Eloísa Díaz).

"La mayoría de los mediadores son de séptimo para abajo y no los pescan mucho; por ejemplo, los de octavo encuentran que esto es para cabros chicos o muy para niñitas" (no mediador, Pedro Aguirre Cerda).

Los niños capacitados relatan, en específico, que al principio les costó ser tomados en cuenta por sus pares ya que muchos los molestaban o se aprovechaban de ellos:

"A veces a uno le da rabia cuando vienen niños que toman para la chacota la mediación, porque nosotros estuvimos harto tiempo preparándonos" (mediador, Horacio Jhonson).

"Cuando recién partió, mis compañeros no los tomaban mucho en cuenta, ahora como que les tienen más respeto" (no mediador, Eloísa Díaz).



"Una compañera se quiso aprovechar y le dijo: "ah, tú hazme la tarea porque eres mediadora". Pero ella no la tomó en cuenta. Porque eso es frescura" (no mediadora, Eloísa Díaz).

Otro obstaculizador que destacan los mediadores es que muchas veces se sienten foco de mira o de críticas de los demás estudiantes, quienes les exigen una conducta intachable o perfecta. Los profesores concuerdan con esta afirmación:

"Es que si nos ven peleándonos entre nosotros, nos dicen: "te voy a acusar y te van a echar", como que son más alaracos con nosotros" (mediador, Eloísa Díaz).

"La gente piensa que ellos, por ser mediadores, tienen que ser perfectos; los niños de repente meten las patas, hacen desórdenes, dejan embarradas, entonces ellos por ser mediadores llevan como esta mochila. Esto pasó más con los adultos. Nosotros conversamos con ellos para que no se sintieran como con esta carga" (profesor, Horacio Jhonson).

El cansancio o estrés por la sobrecarga de horario y actividades en que se vieron envueltos también les "pasaron la cuenta"; no obstante, con el tiempo la situación se fue solucionando:

"Ellos vieron como debilidad el horario, porque al terminar la jornada seguir después con mediación les resultaba muy agotador; buscamos la solución en conjunto y arreglamos el conflicto" (profesor, Eloísa Díaz).

"Es estresante porque estamos metidos en muchas cosas" (mediador, Horacio Jhonson).

Se presentaron además casos contados de mediadores que sufrieron lesiones por intentar detener peleas:

"A veces hay peleas y por tratar de separarlos le pegan a uno. Ha pasado que un mediador interfiere en una pelea y ha salido lesionado" (mediador, Eloísa Díaz).

Aprensiones de los adultos

En un establecimiento en particular, los mediadores afirmaron que la falta de información hacia los profesores, se tradujo en que algunos no le daban importancia al proceso:

"Hay profesores que cuando a veces uno necesita ir a mediar dicen, "¿pero por qué va'i tú?". Es decir, ellos no saben lo que hacemos o no le dan importancia. También se ve el caso de que



tenemos que ir a una mediación y la profesora nos dice que no, que las clases son muy importantes, que lo podemos dejar para otra vez, que cómo se nos ocurre" (mediadora, Horacio Jhonson).

"Yo creo a lo mejor no les han explicado bien, aparte que hay niños que están metidos en muchas cosas; a veces tenemos que salir a hacer otras cosas; por ejemplo, hay niños que están en robótica, hay que salir a esto y a lo otro y a lo mejor creen que ya es como cuento, piensan que uno cuando sale a mediación, va a perder hora" (mediadora, Horacio Jhonson).

Afirman también que en un principio existió temor de los padres; sin embargo, al explicarles mejor en qué consistía la mediación, entendieron y sus aprensiones disminuyeron:

"Al principio sí, había temor a autorizar a los hijos, porque creían que iban a ser el niño que acusa. Cuando los apoderados se integraron a este proceso y hubo conocimiento también de ellos, se terminó con ese temor de que el niño pudiera ser agredido" (profesor, Eloísa Díaz).

Facilitadores: los propios niños y la comunidad educativa

Como primer facilitador, profesores y mediadores ponen de relieve el apoyo que ha tenido el proyecto en toda la comunidad educativa: directores, profesores, para-docentes, apoderados y estudiantes.

"Mi mamá cree que es bueno que hagamos esto porque solucionamos todos los problemas que tenemos" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

"Es que también hay ayuda de los profesores encargados; si es que no alcanzamos a resolver un conflicto nos dirigimos a ellos" (mediador, Horacio Jhonson).

"Son como líderes dentro del curso, porque fueron elegidos por ellos mismos, por los niños" (profesora, Eloísa Díaz).

Los educadores apuntan a otros dos facilitadores para el buen funcionamiento del proyecto. El primero corresponde al traspaso transparente y claro de la información a los distintos actores de la comunidad educativa; el segundo, al compromiso y responsabilidad de los educandos:



"La información fue súper clara, cómo se presentó el proyecto, lo explicaron completamente, con objetivos y dirigido a cómo se iba a trabajar. A todo el mundo le quedó inmediatamente claro" (profesor, Eloísa Díaz).

"La seriedad con que los niños se tomaron su papel, la responsabilidad con la que lo están cumpliendo, están dedicados, están motivados...al final, la actividad se hace durante todo el día, porque ellos están pendientes desde del aseo de su sala hacia dentro" (profesora, Pedro Aguirre Cerda).

"El entusiasmo y el compromiso de los chiquillos, el apoyo de los profesores coordinadores, la apertura de la comunidad escolar al proyecto" (profesor, Horacio Jonson).

Algunas dificultades por superar

En un colegio se menciona la dificultad para atraer a los estudiantes hombres de séptimo y octavo básicos. También se hace alusión a este punto por parte de los compañeros no mediadores:

"Los conflictos son distintos y ellos no los solicitan tanto, no sé por qué razón, no lo manifiestan abiertamente. Será timidez, o será que no confían en lo que puede hacer un niño de la edad de ellos... no sé, no está explicitado el problema que hay" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

A su vez, los estudiantes que no participan del proceso señalan como debilidad algunos casos en que los mediadores intervienen en asuntos que no les incumben o, al revés, que no están cubriendo todos los lugares que deberían:

"A veces las mediadoras se meten mucho en las cosas; por ejemplo, a nosotros nos preguntan qué pasó, por qué están peleando y después nos empiezan a preguntar otras cosas que nada que ver" (no mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

"Hay un error porque están sólo en los recreos y cuando hay peleas en la sala, ellos no están presentes o cuando hay conflictos con otra persona de afuera, no se mete nadie" (no mediador, Horacio Jhonson).

La gran fortaleza de la comunicación

Como una de las fortalezas más importantes del proyecto, se subraya que los estudiantes aprenden un modo pacífico de solucionar sus problemas, conocimiento que trasciende el espacio educativo y es aplicable a diferentes ámbitos de sus vidas:

de derechos
de niños
de niñas
de jóvenes
de compromiso



"La sala de mediación nos ha servido, bueno, para muchas cosas; la Tiare, la Yiyi y yo hemos tenido serios problemas, no me quiero ni acordar, y en mediación ya arreglamos casi todo, son pocos los problemas que quedan" (no mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

"Es buena onda porque, por ejemplo, mi mamá discutió con mi papá y se fue para la pieza, y yo empecé a hablar con ella y le dije que se pusiera en el lugar de mi papá; después me fui a conversar con mi papá y le dije que se pusiera en el lugar de mi mamá. En un carrete también me pasó, un amigo se peleó con la polola y yo intervine e hicieron las paces" (mediadora, Horacio Jhonson).

"Los niños aprendan a resolver sus conflictos por la vía de la paz, a través de un diálogo abierto, espontáneo y amable" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

Otra fortaleza radica en que, durante el aprendizaje, se produce un cambio de actitud de los niños, que tratan de pelear menos. Esto es posible gracias a que la mediación es un proceso que se da en la práctica y no sólo en el discurso:

"A ellos se les produjo ese clic de que conversando se solucionan las cosas. Yo creo que ese es un gran logro. No se cierran, entienden que hay dos culpables y un camino para resolverlas" (profesor, Eloísa Díaz).

"Se ha dado un cambio de mentalidad en los niños, que la comunicación es súper importante. Nosotros les fomentamos la comunicación, pero no resulta al cien por ciento; en cambio que ellos mismos puedan ser los protagonistas, facilita el proceso" (profesora, Eloísa Díaz).

"Yo creo que la gran fortaleza de este proyecto es la convivencia de los niños de todo el curso; antes se notaba la rivalidad entre alumnos de octavo, entre alumnos de séptimo, ahora no, es una convivencia de todos". (profesor, Horacio Jonson)

También se destaca como un aspecto muy positivo la unión del grupo:

"La unión de nosotros" (mediador, Eloísa Díaz).

"La unidad de los mediadores también es una fortaleza, es un grupo súper unido y se complementan bien" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).



Agentes de cambio para una mejor convivencia

Sobresale el aprendizaje de valores que apuntan a una buena convivencia y al desarrollo de distintas habilidades sociales. Los capacitados afirman haber aprendido a no juzgar a las personas sin antes conocerlas, a ser respetuosos, empáticos, tolerantes, además de adquirir "más personalidad" para disertaciones o presentaciones frente a compañeros:

"La personalidad para enfrentar problemas que antes no se tenía. Por ejemplo, cuando hay disertaciones y todo eso" (mediador, Eloísa Díaz).

"Lo que más se rescata es que son muchos valores, como el respeto, la tolerancia, está la compasión, la buena voluntad, de a poco están luchando por la no violencia, por la paz" (profesora, Eloísa Díaz).

"A mi me han enseñado a contenerme, a tratar de evitar los problemas y a usar más la comunicación" (mediador, Horacio Jhonson).

Los estudiantes que no hicieron el curso reconocen la posibilidad que tienen ahora de solucionar los problemas entre pares, porque existe mayor entendimiento que con los profesores. Asimismo, valoran el modo respetuoso con que los tratan sus compañeros mediadores:

"Con los profes no mucho, porque hay muchas veces que te suspenden o llaman al apoderado... nos entendemos más entre nosotros, entre compañeros. Además, los mediadores nos respetan y comprenden mejor los problemas, porque de repente igual tienen problemas parecidos a los de nosotros" (no mediador, Pedro Aguirre Cerda).

"Con un profesor, me cuesta decir las cosas como son, ese es el problema, expresarse" (no mediador, Poeta Eusebio Lillo).

Los educadores coinciden en estas últimas apreciaciones:

"Resuelven el problema entre ellos, y al hacerlo, obviamente llevan a cabo la solución, porque si yo les impongo una solución tal vez no... porque es punitiva, no la compran" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

Las respuestas de los grupos focales demuestran que se valora y respeta el trabajo de mediador, porque se mide el esfuerzo; incluso, algunos profesores señalan que muchas veces los estudiantes toman a sus pares mediadores como referentes:

derechos
demostramos
compromiso



"Uno respeta al mediador porque nosotros igual vemos que ellos se quedan hasta tarde acá...uno valora lo que hacen ellos, porque no cualquiera se queda hasta tarde" (no mediador, Eloísa Díaz).

"Perfectamente pudo haber sido un foco de envidia o de falta de respeto, pero hay mucha credibilidad hacia los mediadores" (profesor, Eloísa Díaz).

A su vez, los mediadores resaltan el hecho de haber adquirido valores y conductas que desarrollan sus habilidades sociales y los convierten en agentes de cambio para una mejor convivencia, sin uso de violencia:

"Escuchar el problema que tiene uno y después escuchar al otro y solucionarlo entre los dos" (no mediador, Eloísa Díaz).

"Conversar y escuchar, no juzgar a las personas; ser imparcial y buen observador" (mediador, Eloísa Díaz).

"Cuando hay un problema entre dos personas, siempre hay que ponerse en el lugar de cada una. Pensar qué está pensando el otro. No solamente ver tu posición" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

Destacan que con la experiencia adquirida, comprendieron que no pierden su condición de niños por el hecho de ser mediadores, factor que en un principio constituía un obstaculizador:

"Ellos no pierden su vida de alumnos dentro del colegio porque igual pelean; yo he visto a mediadores peleando y les digo, tienen que ir a mediación y van, entonces ellos no pierden el rol de niño o niña" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

"Cuando estaba haciendo los cursos, siempre tenía ese miedo de ponerme a pelear, y que alguien me dijese: por qué tú que eres mediadora y exiges que nosotros no peleemos, esta'i peleando. Pero la tía Patty, que es la encargada, nos explicó que nosotros también somos niños y que obviamente van a ocurrir problemas y que tenemos que tratar de contenernos, porque nosotros tenemos lo que nos han enseñado" (mediadora, Horacio Jhonson).

Con menor frecuencia, subrayan el haber aprendido a no involucrarse en peleas violentas, ya que pueden salir lesionados:



"Eso nos ayudó a nosotros para explicarles que el mediador no podía meterse en medio de una pelea, que para eso estaban los monitores o los adultos. Se les explicó y ellos entendieron perfectamente" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

Finalmente, los niños y jóvenes capacitados hacen referencia a dos beneficios específicos que han obtenido del proyecto: la posibilidad de conocer a más personas y el aumento de sus oportunidades de sociabilización; y el segundo, es la mejora en su habilidad de comunicación:

"Hemos conocido a más personas" (mediadora, Eloísa Díaz).

"Podemos conversar como más libremente con las demás personas, nos comunicamos mejor" (mediador, Poeta Eusebio Lillo).

3.- CAMBIOS DESDE QUE SE INSTALÓ LA MEDIACIÓN

Si bien la mediación partió en el segundo semestre del 2007, al final del año ya era posible observar cambios en las relaciones entre estudiantes, entre ellos y sus profesores, y en el nivel de participación de ellos y de las escuelas en general.

Dentro de los colegios se percibía un ambiente más pacífico; existía más orden y los problemas, que antes se solucionaban de forma punitiva, ahora se resolvían a través del diálogo. Así quedó ratificado en los grupos focales:

"Es más pacífico el colegio, una paz que no se sentía antes. Por ejemplo, antes tu iba'i a cualquier lado y te decían "oye tú!!!... tal por cual", no sé poh...ahora no, ahora, por ejemplo, te tratan por el nombre" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

"Antes nosotros solucionábamos los problemas más punitivamente; uno, inmediatamente les decía: ah!, te voy a mandar a buscar el apoderado. Pero ahora, al hacer la mediación ellos se ponen de acuerdo en la solución, ahí ya no entra a participar el profesor o el apoderado... hay otro medio de solución al conflicto" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

Además, mejoró la comunicación y el traspaso de información dentro de los distintos estamentos del colegio:



"El canal de comunicación también ha mejorado, porque basta que uno le informe a los alumnos mediadores de algún problema y ellos van al tiro al curso; eso también ha mejorado mucho" (profesor, Eloísa Díaz).

Existe un sentimiento de satisfacción, sobre todo en los profesores, al ver cómo toda la comunidad educativa está trabajando unida por un objetivo común:

"Ver cómo se han involucrado todos, los profesores, los alumnos. Que esté trabajando el colegio como comunidad es lo bonito. Como escuela, hay unión, los colegas ayudan" (profesora, Eloísa Díaz).

Menos peleas y más amistad

Dentro de los cambios más importantes que observan los entrevistados está la disminución de las peleas y la violencia al interior del colegio:

"Hacen un seguimiento de sus mediaciones y...han llegado a la conclusión de que algunos niños no han vuelto a la mediación; eso quiere decir que están actuando bien, que está resultando, porque si ellos volvieran continuamente, querría decir que no resultó la mediación" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

"Ha tenido buenos resultados porque antes aquí peleas había varias. Pero ahora ha habido menos, ya se ve más unido el colegio; antes todos peleaban, se veía más violencia y cuando supieron que iban a haber mediadores como que disminuyó la violencia" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

"Antes no teníamos mediación escolar y todos se defendían con golpes, garabatos y el patio parecía un campo de lucha libre" (no mediador, Pedro Aguirre Cerda).

Asimismo, se percibe un clima de mayor respeto entre los compañeros y, al mejorar sus relaciones, aumenta la solidaridad mutua. Los profesores afirman que esto es más notorio dentro del primer ciclo:

"Nos respetan más. En mi curso pasaba que no respetaban mucho a las mujeres, las pasaban a llevar y ahora no, ahora se conversa. Ahora, como somos más amigos, algunos les ayudan a los que le va mal y esas cosas" (mediadora, Eloísa Díaz).



"Veo algo muy positivo que son las relaciones de los niños del primer ciclo, cuarto año especialmente y tercer año, han mejorado. Han entendido muy bien lo que significa la mediación, solicitan el apoyo de los niños mediadores" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

También creció la confianza entre los mediadores y sus compañeros:

"Los alumnos tomaron confianza porque nos van a buscar de repente, es bueno porque nos tienen confianza para ayudar" (mediador, Horacio Jhonson).

Otro cambio positivo es la posibilidad de conocer a personas de distintos cursos y entablar nuevas amistades dentro del colegio:

"Lo bueno es que en mediación se hacen más amigos, porque yo antes no hablaba con las del séptimo B poh... porque no sé, había una rivalidad entre los cursos que no llevaba a ningún lado. También, cuando voy a las mediaciones, se conocen más las personas; una niña del cuarto me tenía mala y yo también, pero después yo le hice una mediación y ahora somos amigas" (mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

"Ayuda a que ellos se conozcan, porque había niños de quinto que no conocían a los de octavo, estando en el mismo colegio... y yo me di cuenta en las sesiones que ellos mismos se estaban preguntando el nombre... para mi fue algo como súper extraño porque como yo ando dando vueltas por todos los cursos, pensé que todos se conocían, y no era así... y han logrado tener un lazo afectivo súper grande" (profesor, Poeta Eusebio Lillo).

Mejora la relación con los profesores

Los estudiantes observan que existe un clima de mayor respeto hacia sus maestros, como efecto de que han aprendido una mejor manera de resolver problemas entre ellos, y al hecho que los segundos están más tranquilos y relajados afuera y dentro de las clases, confiando en que los mediadores les ayudarán a resolver posibles conflictos:

"Antes los niños le tenían mala a los profes porque los retaban mucho y ahora, como no hay tanto atado, los profes se llevan bien con los alumnos y los alumnos con ellos" (no mediador, Eloísa Díaz).

"También hemos visto más tranquilidad en los profesores, porque antes ellos estaban almorzando y ya, tenían que salir pa'fuera por una pelea y todo eso. Entonces ahora no, andan tranquilos también" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

derechos
de niños
y niñas
como
compromiso



"Me ha ayudado harto dentro de la misma clase; si se produjera un conflicto yo sé que voy a poder contar con algunos alumnos del mismo curso para no tener que parar la clase y lo trataríamos de solucionar en conjunto" (profesor, Horacio Jhonson).

Mejóro, especialmente, la relación entre profesores y mediadores; estos últimos se sienten tomados en cuenta para hacer cosas y que se confía en ellos para asumir roles. A su vez, los profesores reconocen características positivas en los niños, como la capacidad de liderazgo:

"Nos respetan más, porque como somos mediadores somos como líderes del curso, entonces se siente ese respeto que antes no existía con nosotros" (mediador, Eloísa Díaz).

"Se sienten muy seguros de lo que hacen. Una vez entró un mediador como 15 minutos después de iniciada la clase y me dijo "disculpe profesora, pero tuve que mediar una situación", y con una gran seguridad. Súper comprometido y como de igual a igual, como cualquier colega pidiéndole permiso a otro, me gustó" (profesora, Eloísa Díaz).

"El ir descubriendo las capacidades de liderazgo que tienen los chiquillos, el que ellos puedan organizarse solitos, ellos ya entienden las reglas" (profesor, Horacio Jhonson).

Los estudiantes ratifican que ha mejorado la comunicación:

"Mucho más relajado, porque ahora uno cuando va a los mediadores, respeta como más a la gente. Porque antes, con los profesores, cuando estábamos sin mediadores era como más brusco, no era tan así como está ahora" (no mediador, Poeta Eusebio Lillo).

"No ha habido un cambio tan grande, pero sí hay como buena comunicación" (mediador, Poeta Eusebio Lillo).

"Hay una mayor fluidez desde el punto de vista del diálogo" (profesor, Eloísa Díaz).

Capacitados amplían su campo de acción

Otro aspecto relevante es que a los mediadores se les abrió la oportunidad de participar y organizar diferentes actividades dentro del colegio, lo que los hace sentirse aportando más allá de la propia mediación. A su vez, a los profesores les motiva y entusiasma esta nueva colaboración. Señalan que los mediadores han tomado protagonismo dentro de los consejos de curso:



"Nosotros, aparte de mediar y ayudar a solucionar los problemas, podemos hacer otras cosas. Como hacer obras de teatro, cosas así para el colegio" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

"Les parece muy atractivo el hecho de reunirse en una sala especial, que tengan espacio, las actividades que se han hecho, eso yo creo que los entusiasma" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

"Los temas antes eran: "tú hiciste eso, pórtate bien, eso no se hace"; éramos como jueces, pero ahora es otro cuento, otro tema, como que los profesores pasamos a segundo plano en la orientación, ellos toman más protagonismo" (profesor, Eloísa Díaz).

4.- SIGNIFICACIÓN PARA LOS DISTINTOS ACTORES

En términos generales, la mediación ha significado una disminución de los conflictos, y cuando los hay, el aprendizaje de que éstos se pueden resolver de modo pacífico a través del diálogo y el respeto:

"Que no haya tanto conflicto y que si hay, se puede solucionar con palabras" (mediador, Horacio Jhonson).

"Una mejor comunicación. Más respeto y orden" (no mediador, Eloísa Díaz).

Aflora la alegría y el orgullo de niños y niñas

Los mediadores consideran que el proyecto les ha significado una buena experiencia: obtuvieron reconocimiento y confianza de sus compañeros; además, aprendieron asuntos significativos para sus vidas y pudieron conformar un espacio de participación, diálogo y sociabilidad. Para los que no hicieron el curso, en tanto, la mediación ha significado una mejor relación dentro del curso y del colegio:

"Cuando nuestros compañeros nos eligieron, fue así como muy bueno porque ellos tuvieron confianza en nosotros. Y nosotros siempre nos juntamos, conversamos, siempre la pasamos muy bien con las tías aquí; nos enseñaron diferentes cosas... hemos salido adelante de a poquito" (mediador, Pedro Aguirre Cerda).

derechos
demostramos
cómo
y como
compromiso



"Una mejora con el curso y en la escuela" (no mediadora, Eloísa Díaz).

Ha sido también una enseñanza, el aprendizaje de un modo de vida marcado por la buena convivencia y el buen trato:

"Fue súper importante porque nos quedó algo, no solamente como mediadores sino que para nuestras vidas, una enseñanza muy linda" (mediadora, Pedro Aguirre Cerda).

"Como persona, yo creo también ser un poco más pacifista. Por ejemplo, que haya alguien que esté molestando o me esté molestando a mí, yo antes podría haber respondido mal y pelear. Pero ahora podría tratar de solucionarlo hablando" (mediador, Poeta Eusebio Lillo).

A su vez, para las y los mediadores ha sido motivo de orgullo y satisfacción comprobar que el esfuerzo realizado durante el año, trajo frutos:

"Satisfacción de ver que algo que uno hizo funcionó, de que se llegó a un arreglo, de verlos hablando juntos como amigos, es algo bueno, da alegría. A veces uno está tratando de arreglar un problema como por un mes y después ver que todo va bien es bueno" (mediador, Horacio Jhonson).

"Lo hace sentirse orgulloso" (mediador, Poeta Eusebio Lillo).

Docentes: Renovar la esperanza sobre el futuro de los niños

La mediación les mostró, fundamentalmente, un modo de vida distinto, marcado por la buena convivencia y la paz, además de la esperanza en la posibilidad de tener un mundo mejor:

"Renovar la esperanza, y entregarle a los niños una alternativa de vida distinta, de una vida quizás más llena de paz. Ellos han aprendido, por ejemplo, a escuchar, a escucharse, a quererse, a respetarse" (profesora, Pedro Aguirre Cerda).

"Hay esperanza; o sea, si es que realmente son capaces de poder transmitirle eso a sus compañeros, habla de que hay un mejor futuro, por lo menos para el barrio, para el país; es decir, los niños son el futuro de Chile y van a llevar esta buena iniciativa a sus liceos y a sus casas" (profesor, Horacio Jhonson).



En este sentido, consideran la mediación como un método para terminar con la violencia dentro del colegio y tal vez en otros espacios:

"Se ha encontrado una herramienta sumamente eficaz, uno mira la televisión todos los días y pura violencia, violencia, violencia y de repente nosotros conversábamos cómo tratar de revertir eso, porque es lo que se está viviendo en todas las poblaciones del país" (profesor, Pedro Aguirre Cerda).

En el plano personal, los educadores califican la mediación como una experiencia enriquecedora, principalmente por el hecho de ver crecer, madurar y expresarse a los estudiantes:

" Súper enriquecedor. Una linda experiencia. Es muy bonito ver cómo se expresan, lo que piensan, es como asombrarse un poco de lo que son capaces de hacer, de decir, de cuestionar, de evaluar" (profesor, Horacio Jhonson).

5.- CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN

Durante el escaso tiempo que lleva instalado el sistema de resolución de conflictos con manejo en técnicas de mediación, se pueden observar importantes y satisfactorios cambios dentro de los establecimientos educacionales:

- Los estudiantes aprendieron un modo pacífico de solucionar sus problemas.
- En forma paralela, conocieron un conjunto de valores y el desarrollo de distintas habilidades sociales, que apuntan a una buena convivencia. En definitiva, se constituyen en un modo de vida que trasciende el espacio escolar y se aplica en diferentes ámbitos, como la familia, los grupos de pares y otros.
- Dentro de las escuelas se vive un ambiente más pacífico, grato y tranquilo. Han mejorado las relaciones entre los mismos niños, primando el respeto, la escucha, el diálogo y el cariño.
- La relación entre estudiantes y profesores se ha distendido, toda vez que estos últimos se sienten más aliviados en su trabajo y tienen la posibilidad de conocer a los educandos en otras facetas, que les permiten desplegar sus habilidades y capacidades, generándose así una relación de mayor respeto y reconocimiento positivo.



En cuanto a los principales facilitadores para la instalación de este proyecto en las escuelas, estos fueron:

- Compromiso del Departamento de Educación de la Corporación Municipal.
- Traspaso transparente y claro de información a los distintos actores de la escuela.
- Convicción sobre la importancia y viabilidad del proyecto por parte del equipo directivo y los docentes.
- Compromiso y responsabilidad de los estudiantes mediadores.

Sobre los logros y aprendizajes institucionales más significativos:

- Se ha desarrollado una metodología participativa donde se mezclan exposiciones con discusiones, trabajos grupales y rol-playing, especialmente orientados a la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar.
- La metodología utilizada para capacitar a los docentes en mediación escolar fue fundamental para lograr un cambio en su percepción de los conflictos y cómo abordarlos. Esta experiencia nos mostró que al finalizar el proceso de capacitación, los profesores entienden los conflictos entre los estudiantes como una oportunidad para desarrollar y potenciar sus habilidades sociales y son capaces de abordarlos en forma constructiva.
- De la calidad y capacidad del docente como monitor depende en gran medida el éxito del sistema de mediación escolar entre pares, ya que él es el principal responsable de la formación de los estudiantes.
- Para que el sistema de mediación escolar entre pares se mantenga en el tiempo es necesario realizar un seguimiento del trabajo una vez por semestre para apoyar, motivar y si es necesario, modificar algunas prácticas.

Valentina Terra Polanco
Socióloga



derechos
demás
compromiso

AVANZANDO HACIA UNA INFANCIA SIN TRABAJO



"Los niños y niñas logramos participar activamente en nuestra comunidad"

El título reproduce uno de los fundamentos que entregaron los niños sujetos de esta intervención, para justificar la actividad que habían elegido al momento de diseñar en qué invertir el Fondo de Iniciativas que se les asignó. Otros dijeron: "Demostramos que podemos hacer cosas grandes"... "Para que los vecinos y vecinas crean en nosotros y no piensen que somos drogadictos, vándalos o vagos"... "Esperamos que esta actividad les permita a los niños y niñas que trabajan salir de su rutina y vivir su infancia".

El Fondo de Iniciativas fue una de las estrategias más importantes de este proyecto, porque apuntó a promover la auto-responsabilidad, el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión y organización de los participantes y, al mismo tiempo, generar instancias de vinculación con sus barrios.

A los cuatro grupos formados por niños, niñas y adolescentes de los sectores Cordillera, Los Naranjos, La Hermida y La Faena, de la comuna de Peñalolén, se les propuso realizar una actividad comunitaria que mostrara lo que habían aprendido en los talleres, y difundiera información sobre el trabajo infantil y los derechos infanto-juveniles. Cada uno debió diseñar su proyecto, el que debía incluir: objetivos generales y específicos; fundamentación; principales actividades con sus respectivos tiempos; responsables y presupuesto. Debido a su riqueza y significación metodológica, el Fondo de Iniciativas es distinguido por el equipo profesional como uno de los hitos de la intervención:

"Esta etapa sirvió para plasmar la idea de empoderamiento en los niños, que ya veníamos trabajando en todo el proceso de los talleres; fue muy importante que ellos vivenciaran que sus ideas, sus proyectos, sus recursos y sus familias estaban puestos en una actividad que logró llevarse a cabo... por eso creo que fue un hito muy importante para los niños, en el sentido de reconocer que eran capaces de planificar, organizar y llevar a la práctica una iniciativa", declara la coordinadora del proyecto, Yessenia Ahumada.



1.- ANTECEDENTES

Entre octubre del 2004 y enero del 2005, ACHNU llevó a cabo -con el apoyo del Ministerio del Trabajo, y la colaboración de la Central Autónoma de Trabajadores (CAT), *World Vision* (Regiones Metropolitana y del Bio-bío), ONG Raíces (V Región), Programa ANDA de MOANI (VIII Región) y la Vicaría de la Pastoral Social (Región Metropolitana)- el proyecto "Formación para el Diálogo y el Desarrollo Sindical Sobre Trabajo Infantil en Chile". Su principal objetivo fue generar conocimientos, sensibilizar y propiciar un debate entre el mundo adulto (trabajadores sindicalizados) y los niños trabajadores, a partir de la percepción, expectativas y demandas que tienen estos últimos desde esa condición.

Primero se indagó acerca de la valoración que los sujetos hacen de su trabajo y las demandas que realizan a los adultos, como la escuela y la familia. A partir de ese estudio -que incluyó grupos focales con niños y niñas trabajadores, jornadas de reflexión donde se recogieron diversas peticiones que los participantes realizaron a instituciones significativas, en tanto garantes de derechos- se elaboró una presentación. Ella se dio a conocer en distintos seminarios llevados a cabo en diferentes ciudades del país, junto con promover la generación de lineamientos y propuestas sobre cómo abordar el trabajo infantil¹.

Entre enero y noviembre del año 2007, y con el patrocinio del Ministerio de Trabajo, ACHNU desarrolló en la comuna de Peñalolén, el proyecto denominado: "Avanzando hacia una infancia sin trabajo", enmarcado en la campaña gubernamental orientada a "erradicar por completo el trabajo infantil de aquí al 2010".

El objetivo central de la iniciativa fue elaborar una propuesta de intervención que permitiera, por una parte, erradicar significativamente el trabajo infantil y adolescente -entre 12 y 17 años- en la comuna de Peñalolén; específicamente, en áreas en que las jornadas exceden los horarios legales (para mayores de 15 años), trabajos que requieran un esfuerzo físico mayor, o se contraponen con el sistema escolar. En forma complementaria, se buscó apoyar integralmente a niños, niñas y adolescentes trabajadores, mediante reforzamiento escolar, fortalecimiento de habilidades sociales y vínculos familiares, potenciación de redes de apoyo y su integración comunitaria.

¹ El informe final con las actividades y resultados de este proyecto se encuentran disponibles en la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU).



1.2- Conformación del equipo de trabajo

Coordinadora	Yessenia Ahumada Veas, trabajadora social
Coordinadora en terreno	Valentina Terra Polanco, socióloga
Educadoras	Tania Sáez Galaz, asistente social Angélica Sanhueza, psicopedagoga
Encargada de evaluación y sistematización	Alejandra Cortés Madaune, socióloga
Correo electrónico	natspenalolen@gmail.com

2.- SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La presente sistematización se estructura en cuatro partes:

- Propósitos e hipótesis de acción.
- Fases y principales contenidos de las estrategias de intervención.
- Relato con la reconstrucción de la experiencia de inserción y ejecución del proyecto.
- Propuesta metodológica aplicada en el trabajo con los niños, sus familias y establecimientos educacionales.

2.1- Etapas del proyecto

Objetivo

Generar conocimiento a partir del diseño y ejecución de la intervención asociada al proyecto "Avanzando hacia una infancia sin trabajo", para aportar a las políticas públicas sobre trabajo infantil.

Objeto

La propuesta de intervención que se aplicará durante el desarrollo de este proyecto.



Eje

Estrategias metodológicas utilizadas en el trabajo con los niños y niñas, su familia, el espacio educativo-formativo y el ámbito comunitario.

Hipótesis de acción

Poner en práctica una propuesta de intervención orientada a promover y resguardar el ejercicio efectivo de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Situación inicial

Niñas y niños trabajadores de la comuna de Peñalolén, entre 10 y 17 años, que carecen de posibilidades de alcanzar un desarrollo más integral, y viven situaciones de vulneración de sus derechos fundamentales porque deben trabajar para apoyar la subsistencia de su familia. Este contexto los expone muchas veces a ambientes peligrosos, inseguros y con altos niveles de explotación, además de relegar o restar significación a su proceso educativo, para priorizar el trabajo. En ocasiones, también se enfrentan a ámbitos nocivos para su salud, y su desarrollo físico, psicológico, mental y social.

Este cuadro se da en el contexto de familias que no cuentan con las herramientas necesarias para asumir su rol de garantes en la promoción del desarrollo integral de los sujetos, considerando las necesidades específicas de las distintas etapas de su infancia, la transmisión del valor de la educación y el fomento de la importancia del ocio y del juego.

A su vez, en el espacio comunitario se produce una suerte de invisibilización del trabajo infantil, cuestión que está influenciada, entre otros factores, por el hecho de que no se lo relaciona con la desvalorización y vulneración de los derechos infanto-juveniles. Además, debido a su condición de trabajadores, los niños, niñas y adolescentes tienden a desvincularse de sus comunidades locales.

Como consecuencia de todo lo anterior, se vuelve necesario desarrollar estrategias de carácter intersectorial, que abarquen la mayor parte de los factores que contribuyen a la presencia de trabajo infantil, sobre todo los considerados como inaceptables. Es por ello que ACHNU pretende implementar una propuesta de intervención centrada en el ámbito familiar, educativo y comunitario local, que apunte a la erradicación del trabajo peligroso e inaceptable de niños, niñas y jóvenes.

derechos
niños
compromiso



Intencionalidad

Elaborar una propuesta de intervención que permita apoyar integralmente a niñas, niños y adolescentes trabajadores, mediante estrategias y acciones en las que tengan una participación protagónica, en los ámbitos escolar, familiar y comunitario, en la perspectiva de mejorar su calidad de vida y hacer efectivos sus derechos fundamentales.

Situación deseada

Niños, niñas y adolescentes trabajadores se integran a espacios participativos que les permiten compartir y reflexionar en torno a sus derechos y a su realidad actual.

Sujetos se reinsertan en el sistema de educación formal, o se incorporan a instancias alternativas de educación para nivelar y retomar sus estudios; mejoran sus relaciones al interior de sus familias y forman parte de sus espacios comunitarios, a través de distintas iniciativas.

Familias potencian y adquieren conocimientos y herramientas sobre el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas y toman conciencia sobre la importancia del espacio familiar como lugar privilegiado para protegerlos, cuidarlos y apoyarlos.

La comunidad se sensibiliza respecto a los derechos infanto-juveniles y a su rol de garante de los mismos, generándose instancias de vinculación y encuentro con los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

2.2- Fases de la estrategia de intervención

Esta intervención se sustenta en un modelo socio-cultural cuyas estrategias principales se orientan a generar aprendizajes desde los propios actores involucrados –niños y adolescentes trabajadores, sus familias y la comunidad- e incorporan la participación sustantiva, acorde con el enfoque de derechos², de los involucrados. Las fases de trabajo no son correlativas, sino que

² Se entiende por participación sustantiva aquella que se promueve intencionadamente -tanto en el diseño como en la gestión de programas, proyectos y actividades- y que se sustenta en el reconocimiento de las "capacidades de participar" de los grupos concretos a los que esas iniciativas se dirigen.

De acuerdo a la Convención de los Derechos de los Niños (CDN), su participación está centrada en el reconocimiento de un derecho en todo lo que les concierne y es un hecho a partir del cual se puede garantizar el cumplimiento de los demás derechos. Además, la CDN precisa que la participación es un fin en sí mismo, "no es solamente un medio para lograr un fin, ni tampoco simplemente un proceso, es un derecho civil y político básico para todos los niños".



se llevan a cabo de manera simultánea durante todo el desarrollo del proyecto, exceptuando el Fondo de Iniciativas, que se realiza después de los talleres de capacitación con los niños y adolescentes.

Las estrategias implementadas son:

- **Capacitación y procesos formativos** a niños(as) trabajadores a través de:
 - 1.- Talleres de promoción para debatir, reflexionar y realizar actividades que den cuenta de las características, sentidos, contextos e implicancias de ser "niño trabajador" y "sujeto de derechos". A través de este proceso, que se da en el marco de la interacción grupal, se busca que los participantes desarrollen habilidades sociales en el ámbito de la comunicación; trabajos en equipo; reforzamiento de la autoestima; y desarrollo de la autonomía; todos para permitirles desenvolverse de mejor manera en sus distintos espacios de pertenencia.
 - 2.- Fondo de Iniciativas, orientado al diseño y ejecución de actividades relacionadas con el trabajo infantil y los derechos de los niños, que serán realizadas en sus respectivos barrios. A través de esta estrategia grupal, los participantes desarrollan la auto-responsabilidad, intercambian ideas, llegan a acuerdos y ejecutan las acciones correspondientes para llevar a cabo una iniciativa en su comunidad; de esta forma, ponen en práctica y fortalecen múltiples habilidades sociales.
- **Fortalecimiento en las familias de roles parentales**, mediante talleres grupales de reflexión y formación en temáticas en esta línea.
- **Apoyo escolar**, a través de talleres destinados a promover y fomentar la importancia del proceso de educación, mediante el reforzamiento en las áreas en que los participantes muestren dificultades. En el caso de estar fuera del sistema escolar, se motiva a los sujetos a completar los diferentes niveles de enseñanza.
- **Intervención en colegios**, a través de talleres promocionales y actividades lúdico-formativas, dirigida a niños y docentes, para sensibilizar sobre la temática del trabajo infanto-juvenil y sus efectos y desafíos para la comunidad educativa, en el marco de la promoción y ejercicio de los derechos de los niños.
- **Inserción comunitaria**, mediante diversas actividades protagonizadas por los niños, para visibilizar el trabajo infantil y la temática de derechos en la comunidad, vinculando a los participantes con la misma.



3.- RELATO DE LA EXPERIENCIA

A continuación se presenta un relato que reconstruye la práctica -a la luz de la percepción y problematización del equipo profesional- durante las fases de inserción y ejecución de este proyecto; esta última etapa recoge, por una parte, momentos significativos de la práctica con los niños, colegios, familias y comunidad y, por otra, lo que ocurrió a partir de la implementación de los Fondos de Iniciativas.

A.- Etapa de inserción: dificultades y aprendizajes

En enero del 2007, una asistente social, una socióloga y la coordinadora iniciaron su labor. Sus primeras actividades fueron reuniones informativas con integrantes de los proyectos de Empleabilidad Juvenil, Conéctate; Jóvenes y Derechos Humanos, Norweche; y Niños y Niñas en Situación de Calle, NÍSICA; todos de ACHNU, que trabajaban en la comuna de Peñalolén y contaban con amplios conocimientos de las redes, organizaciones e instituciones ligadas a la temática infanto-juvenil.

En forma paralela, el trío profesional tuvo sus primeros encuentros con representantes de tres instituciones: CCIJ Cristo Joven, en Lo Hermida; Corporación Sagrada Familia, en San Luis; y CCIJ Esperanza Joven, en Peñalolén Alto; todas ellas también con larga experiencia en el área infantil, y con las que ACHNU tenía algún vínculo. El objeto fue solicitarles su colaboración para convocar a niños trabajadores. A pesar de que sus representantes mostraron interés en la iniciativa y se comprometieron a colaborar, la ayuda sólo llegó del CCIJ Cristo Joven, que facilitó una de sus salas para realizar los talleres con niños trabajadores que participan en ese centro.

En opinión de las integrantes del equipo, la poca colaboración del resto obedeció a que no contaban con información clara sobre cuáles y cuántos eran los niños trabajadores dentro de sus grupos, y tampoco tenían conocimientos acotados sobre esta realidad. También hubo cierta resistencia, en el sentido de considerar que "los niños pertenecen a su proyecto: son sus niños". Un tercer factor fue el escaso tiempo -dos meses- para inscribir a los cien sujetos que consideraba el proyecto. Posteriormente, se estableció un vínculo con la Fundación de la Familia, FUNFA, quien ayudó a la convocatoria en el sector La Faena.

A los dirigentes de juntas de vecinos también se les pidió colaboración en la convocatoria y las sedes vecinales para realizar los talleres. Estas vinculaciones tampoco dieron los frutos esperados, otra vez por el apuro en las inscripciones y una respuesta más lenta de lo supuesto.



"Los dirigentes tenían interés, porque para ellos es muy útil ofrecer oportunidades a su comunidad. Si yo hubiese insistido dos meses más, quizás hubiésemos tenido varios niños. Pero como una igual estaba urgida con los plazos y con los tiempos, si ya había llamado sistemáticamente durante un mes y no había resultados, buscaba otras posibilidades. Creo que quizás es posible lograr más cooperación, pero con más tiempo" (Valentina, coordinadora en terreno).

Finalmente, de los aproximadamente veinte contactos que se realizaron a nivel vecinal, sólo uno resultó ser efectivo: el dirigente convocó a los delegados de pasaje para informarles sobre el proyecto, hizo una difusión más amplia del mismo en su población, y facilitó la sede vecinal.

También se esperaba un apoyo más decidido y ágil del municipio, en específico, de la Corporación Municipal de Peñalolén (CORMUP), considerando que el proyecto tiene como uno de sus principales ejes el trabajo con establecimientos educacionales. Pero esta instancia no se mostró receptiva, aduciendo el exceso de intervenciones a que se encuentra expuesta. El equipo resolvió entonces "entrar por la ventana" a los colegios; es decir, concertar directamente entrevistas con sus respectivos directores y presentarles el proyecto.

Hubo además encuentros con la Oficina de Protección de Derechos (OPD) de Peñalolén, con los coordinadores territoriales del municipio y con el programa Puente (Fosis), quienes se comprometieron a entregar información relevante, cuestión que tampoco se concretó.

Sobre la relación más general con el municipio, el equipo percibe que su impresión respecto del proyecto es positiva, sobre todo en el trabajo con las familias, en el sentido de apoyarlas mediante su red de servicios.

Es preciso decir que la vinculación con las instituciones que en Peñalolén trabajan en el ámbito de la infancia, con dirigentes vecinales y con el municipio se sustentó, por una parte, en el supuesto de que se trataba de un proyecto atractivo, sobre una temática poco abordada; y por otra, del reconocimiento que tiene ACHNU por su trabajo en defensa de los derechos infanto-juveniles.

"Pero no funcionó; se perdió tiempo apelando, creyendo que personas de estas instituciones iban a colaborar, diciéndonos quiénes de estos jóvenes o niños estaban trabajando, pero no resultó" (Yessenia, coordinadora del proyecto).

derechos
niños
compromiso



Necesidad de un diagnóstico previo

Desde la perspectiva del equipo profesional, otro aspecto que dificultó el inicio de la intervención fue la falta de un diagnóstico previo acerca de los niños, niñas y adolescentes trabajadores de Peñalolén. Disponer de información básica sobre su número, en qué sectores de la comuna se ubicaban, y qué tipo de trabajo realizaban, habría permitido entender mejor las características del fenómeno y diseñar, desde el inicio, estrategias más adecuadas a esa realidad.

"...Si efectivamente hubiera existido en el municipio, por ejemplo, o un actor de la comuna que nos dijera: tantos niños trabajan, tantos niños en condiciones aceptables, tantos en condiciones inaceptables... Con esa claridad, partir y decir: ya, vamos a ir allá, vamos a hablar con esos niños, y generar las estrategias para partir desde ahí, desde la vinculación, no desde el diagnóstico" (Yessenia).

Con la presión de los plazos, el equipo igualmente debió recabar información básica que le permitiera contar con algunos antecedentes fundamentales para poder partir. Si a esto se agrega que los supuestos sobre la cooperación de otros actores no se cumplieron, las profesionales enfatizan que durante esta fase debieron remirar el proyecto a la luz de la realidad con la que se iban encontrando.

Niños concientes de su condición: premisa incumplida

Una de las constataciones que se hicieron a medida que se iba conociendo la realidad, es que otro de los supuestos concebidos a la hora de elaborar el programa, no se cumplía:

"Nosotros creímos que nos íbamos a encontrar con niños concientes de su condición. Pero comprobamos que no tenían idea de que lo que hacían era trabajar. Partimos con el discurso del trabajo infantil, y a ellos no les interesaba; llegaban y después se iban, porque no tenían ninguna identificación, ni conciencia del tema. Entonces, tuvimos que replantearnos nuestro discurso de convocatoria" (Yessenia).

Tampoco las familias tenían conciencia ni reconocían la situación:

"Por ejemplo, hubo una mamá que no dejó ir más a su hijo (al proyecto de ACHNU) cuando supo que era para niños trabajadores, porque según ella, su hijo no lo era. Y yo le digo: ¿y no trabaja? Pero él me dijo que trabajaba. "No, si el le ayuda al papá del Carlitos y él le pasa plata, pero él no trabaja". Yo creo que también los adultos no conciben, o no tienen conciencia de que los



niños son trabajadores. Otras mamás decían, mi hijo no trabaja porque el no me ayuda en la casa, se deja la plata para él..." (Tania, trabajo directo con niños y niñas).

Este es un fenómeno que al equipo le costó comprender, ya que los adultos que no reconocieron el trabajo de sus hijos, fundamentaron esta negación en la falta de contrato o de un horario predefinido; sin embargo, a ellos les ocurría otro tanto. También pudo deberse al castigo o censura social que éste conlleva.

"Es súper raro y yo creo que viene de esos eslogan que asocian el trabajo infantil casi a la esclavitud" (Valentina).

Difusión: un discurso poco atractivo

La difusión se realizó mediante visitas a ferias libres de la comuna, a la Toma de Peñalolén, a colegios y a supermercados, donde se conversó con los niños trabajadores para contarles sobre los sentidos del proyecto, y se entregaron dípticos y afiches. También se realizaron actividades culturales, como una batucada, y se proyectaron películas.

A juicio del equipo, el discurso para promocionar el proyecto no resultó atractivo, fundamentalmente porque estaba hecho sobre supuestos que no se cumplían en la realidad: la conciencia de los niños sobre su condición, y porque el foco central estaba puesto en el ámbito del apoyo educativo.

"Les decíamos, vamos a hacer apoyo escolar, si no están estudiando vamos a hacer reescolarización, capacitación, fondo de iniciativas y actividades recreativas. Pero ese gancho no era atractivo" (Valentina).

Dispersión territorial y de tiempos

Otra dificultad fue la dispersión territorial de los niños trabajadores y la disparidad de sus horarios, lo que obstaculizó la conformación de grupos de trabajo. En el sector de Peñalolén Alto se realizaron varios intentos de convocatoria, a los que acudieron grupos atomizados, con una alta rotación, imposibilitando que se transformaran en instancias estables de trabajo.

"Hay un sector, en Peñalolén Alto, en el que intentamos hacer hartas actividades para convocar y llegaban siempre siete chiquillos. Luego otros seis y otro día, otros seis" (Valentina).

derechos
niños
compromiso



Un segundo obstáculo en la conformación inicial de los grupos fue que, habiendo muchos niños trabajadores en Peñalolén, no se trasladaban a grandes distancias, por lo cual sólo se integraron a las actividades más estructuradas aquéllos que vivían cerca de los lugares donde éstas se efectuaban.

“Van solamente cerca, porque si una sede queda a seis cuadras ya no van, o sea, tienen que ser lugares que les queden al lado o no llegan” (Valentina).

A lo anterior se agrega el hecho de que a estos niños les costaba más participar porque tenían menor tiempo disponible ya que, en su mayoría, asistían a la escuela y trabajaban.

Importancia de un equipo multidisciplinario

El equipo valora muy positivamente la existencia de un equipo multidisciplinario, integrado por dos asistentes sociales, una de ellas coordinadora del proyecto y la otra, a cargo de los talleres promocionales; una educadora diferencial, responsable del apoyo y reforzamiento escolar; y dos sociólogas, una en la coordinación territorial y la otra en la evaluación y sistematización del proyecto.

Todas las profesionales sienten que lograron definir claramente sus roles dentro del equipo y que existió un complemento muy positivo entre el trabajo directo en terreno y el de reflexión permanente sobre la experiencia, que ayudó a readecuar el proyecto y, al mismo tiempo, a mantener su encuadre.

En este sentido, se diferencian dos planos permanentemente interrelacionados: uno práctico, conformado por los ejes promocional, educativo y territorial; y otro reflexivo, constituido por los ejes de sistematización y evaluación.

A su vez, se reconoce la importancia de haber contado con este equipo durante todo el proceso de intervención.



B.- Etapa de ejecución

B.1. Aspectos relevantes de la práctica con los niños, colegios, familias y la comunidad

Redefiniendo el foco: de lo educativo a lo promocional

Producto de los aprendizajes logrados durante la fase de inserción ya descritos, el equipo profesional se reunió con el director ejecutivo de ACHNU para plantearle su sensación de estar avanzando con la lógica de "ensayo y error". Como el proyecto tenía un énfasis educativo, las profesionales del área que trabajaban directamente con los niños, habían centrado los talleres en ese aspecto, pero no lograban entusiasmarlos.

Se entendió entonces que era necesario un desplazamiento del eje central del proyecto y pasar de lo educativo a lo promocional, dejando lo primero como una parte de la intervención.

"Esa definición, fue como un hito; desde allí pudimos partir con la ejecución, teniendo claridad de a qué apuntar, porque la inserción nos dio como diagnóstico que el tema educativo no, que no iba por ahí" (Yessenia).

Otro aspecto que se recogió como un aprendizaje fundamental fue que para otorgar participación a los niños, en el sentido de que ellos pudieran decir qué tipo de contenidos y actividades querían realizar, era fundamental pasar por una etapa previa, en la que se llevara a cabo un proceso de reconocimiento y vinculación entre ellos y la educadora.

"Nos dimos cuenta que es imposible recoger una propuesta hecha por los niños, si no hay vínculos. ...Se intentó empoderarlos, pero sin antes tener los vínculos con ellos. Eso hizo que nos perdiéramos harto" (Valentina).

La redefinición del eje central de la intervención coincidió con el hecho de que las educadoras de trabajo directo recibieron otra oferta laboral; en vista de lo aprendido, se decidió contratar a una trabajadora social de amplia experiencia en la promoción con enfoque de derechos, además de una educadora para asumir el apoyo, nivelación y reforzamiento escolar.

derechos
demos
compromiso



Enfoque de derechos con énfasis en la participación

Finalmente, a mediados de abril de 2007, se conformaron cuatro grupos de niños, distribuidos y con las características que muestra la siguiente tabla:

Sector	Nombre	Número de participantes	Rango de edad	Distribución por sexo	Tipos de trabajo
• Cordillera, sector San Luis	• Revoltosos y Revoltosas (RVS)	17	10-17	4 mujeres 13 hombres	Peloteros, cuidadores de autos, vendedores ambulantes, empaquetadores, vendedores de feria y trabajo doméstico
• Los Naranjos, sector San Luis	• L@s Mandarin@s	15	8-17	8 mujeres 7 hombres	Fleteros, trabajo doméstico, asesoras del hogar, ayudante en fábrica textil, vendedores de feria y cartoneros
• Lo Hermida	• Nitalufu (Niñ@s Trabajador@s luchando por su futuro)	11	10-15	5 mujeres 6 hombres	Vendedores de feria, carteros, confección de cajas y ayudante en cibercafé
• La Faena	• Tojutipar (Tod@s junt@s tirando pa' arriba)	9	7-13	2 mujeres 7 hombres	Cartoneros, vendedores de feria y cuidadores de autos

Con cada grupo se desarrollaron talleres semanales de promoción, cuyos contenidos se explican latamente más adelante. Como se señaló, durante la planificación inicial de trabajo se resolvió que, en una primera fase, se indagaría sobre intereses y temas que los niños quisieran abordar y, a partir de esa información, se determinarían los contenidos. Sin embargo, en esta lógica primaba el supuesto de que los niños tendrían un nivel significativo de conciencia sobre su situación, cuestión que no ocurría. Fue fundamental entonces establecer primero un vínculo de



confianza y compromiso, para después comenzar a definir en conjunto las normas de cada grupo.

"En la medida que se establece un vínculo, los niños sienten el compromiso de ir al taller; porque al principio no es tan entretenido: se parte con la etapa de conformación y de conocimiento mutuo para establecer ciertos márgenes de comportamiento, que ellos mismos deben determinar; y eso no es tan atractivo" (Tania).

Simultáneamente, se empezó a instalar la temática del trabajo infantil y a establecer ciertos lineamientos de acción. El discurso de las educadoras cambió: ya no se trataba de que en un primer momento los participantes decidieran qué se iba hacer, sino de generar antes un espacio de apertura y reflexión sobre qué significa ser niño, niña o adolescente trabajador.

"Les decíamos: "Nosotros nos juntamos acá porque son niños trabajadores y tienen derechos. Claro, entonces eran importantes las temáticas que tienen que ver con los límites de la intervención que nosotras estábamos haciendo, para generar mayor conciencia y reflexión" (Tania).

Lo que más destaca el equipo profesional sobre esta etapa son los lineamientos teóricos que orientaron la práctica, y que se sustentan en el enfoque de derechos. Este es transversal a la hora de planear actividades, pero también en el tipo de vínculo que se establece y en necesidades que surgen permanentemente en los talleres: reconocer y potenciar las capacidades de los niños, escucharlos, rescatar sus intereses y que éstos se concreten en el espacio grupal, porque para lograr su motivación, la participación es entendida como un derecho fundamental.

"Nosotras llegamos con una práctica distinta a la que se hace en otras instituciones, en cuanto a que establecimos una relación bastante horizontal con los chiquillos, en la cual el tema de promoción fue primordial" (Tania).

De acuerdo a la propuesta inicial, la intervención directa se desarrollaría con cien niños trabajadores de la comuna de Peñalolén; pero esa cifra se redujo a cincuenta y dos, luego de constatarse la dificultad para la conformación de los grupos. La otra razón fue el alto número de estudiantes trabajadores: ciento treinta y cinco (135), equivalentes al 40% del total de matriculados que presentaron los dos colegios contactados específicamente. Esto determinó trabajar con trescientos treinta y ocho (338) estudiantes de esos establecimientos. Si sumamos los 135 que trabajaban, más los 52 que participaron en los talleres semanales fuera de la escuela, tenemos a ciento ochenta y siete (187) inscritos en el programa de ACHNU.



Experiencia en las escuelas

Para los escolares que además trabajaban, la intervención se desarrolló a través de talleres promocionales, con enfoque de derechos. Los establecimientos participantes fueron el Miravalle y el Centro Educacional Eduardo de la Barra, donde se realizaron los siguientes talleres:

- "¿Qué sabemos sobre el trabajo infantil y nuestros derechos como niños y niñas?"
- "Reflexionando sobre nuestros derechos como niños y niñas"
- "Reflexionando sobre el trabajo infantil"

En la tabla se da cuenta de los cursos y número de participantes del colegio Miravalle y en la siguiente, los del Centro Educacional Eduardo de la Barra:

Colegio Miravalle	
Cursos	Número de participantes
4º básico B	33
5º básico B	32
6º básico A	30
8º básico B	30
Total	125

Centro Educacional Eduardo de la Barra	
Cursos	Número de participantes
4º básico A	40
4º básico B	41
6º básico A	40
8º básico A	36
2º medio A	31
3º medio A	25
Total	213



En estos colegios se aplicó previamente una encuesta desde cuarto básico en adelante, para recabar información sobre cuántos niños estaban trabajando, qué tipo de labores realizaban, el tiempo que destinaban a ello y el ingreso percibido. Destaca la diferencia de esta información y los registros de la CORMUP, sobre todo en el caso del Centro Educacional Eduardo de la Barra, que consignan un 40% menos de estudiantes trabajadores. Luego de tener reuniones con los directivos y educadores de cada establecimiento, se decidió intervenir con los cursos donde existiera, comparativamente, mayor cantidad de niños en esa situación.

El balance del equipo profesional es positivo porque, tanto la recepción de directivos y docentes como el trabajo promocional realizado, fueron buenos. Los estudiantes participaron activamente, reflexionando, dando opiniones y haciendo aportes respecto al trabajo infantil y sus consecuencias.

"Hemos puesto el énfasis promocional en un espacio que es muy importante, donde hay chiquillos estudiando y otros, trabajando y estudiando; entonces, ahí uno puede ir y prevenir y, de cierta forma, contribuir a erradicar el trabajo infantil, insistiendo en que opten primero por el colegio" (Yessenia).

"Es que los niños, a diferencia de lo que dicen los profesores, y que demuestra de inmediato que están muy equivocados, tienen mucho que decir, tienen mucho que opinar de sus derechos, del colegio, del trabajo infantil, de la vida, de todo. Ellos piensan y opinan" (Tania).

En general, los educandos encontraron en esta instancia una posibilidad para salir de la rutina escolar, conocer metodologías lúdicas a las que no estaban habituados y tener un espacio para entregar sus opiniones e intercambiar ideas sobre la temática planteada y sus implicancias.

"Desde que llegamos y entramos a la sala, les marcamos una diferencia importante y ellos se entusiasman. Enganchan en los temas, siempre tienen algo que decir, emergen temas importantes para lo que nosotras queremos indagar, y va prendiendo" (Tania).

Un aspecto relevante a mencionar es que a los niños y niñas les resultó muy novedosa, atractiva y motivadora la relación de horizontalidad que establecieron con las educadoras, ya que les permitía experimentar un tipo de vínculo distinto a la relación más vertical que mayoritariamente se genera con los docentes de las escuelas. Ellos, a pesar de no tener un discurso reflexivo sobre sus derechos, percibían claramente y a través de situaciones concretas, que el colegio no era un espacio donde éstos se respetaran.



Sensibilización de docentes

En forma paralela a la intervención con los estudiantes, se llevaron a cabo talleres con los profesores, con el propósito de hacerlos tomar conciencia sobre los efectos del trabajo infantil; se puso el énfasis en cómo abordar, desde su rol formador, la realidad de los niños en esa situación. La instancia tuvo buena acogida, manifestada en una actitud receptiva y participativa. No obstante, llamó la atención la escasa importancia que le otorgaban al trabajo infantil y la débil reflexión que existía sobre la escuela como un espacio de promoción, práctica y garante de derechos.

También es relevante decir que en un comienzo se pensó en que los talleres para docentes fueran de tipo más informativo; sin embargo, debido a la necesidad manifestada por los directivos de los establecimientos, en orden a que los maestros conocieran el trabajo que se estaba haciendo con los cursos, se decidió reorientar esos talleres, abriendo espacios de reflexión a partir de las percepciones de los niños sobre el trabajo infantil, sus derechos y la escuela.

Pertenencia territorial: diferencias que influyen

El equipo entiende a la comuna de Peñalolén como un sector muy marcado territorialmente, con identidades y sentidos de pertenencia distintos en los niños, según la zona en que viven. Los cuatro sectores donde se intervino no estaban definidos previamente, sino que corresponden a aquellos donde se logró conformar grupos con niños trabajadores. A los de Cordillera y Los Naranjos se integraron niños cuyas familias pertenecían a un mismo espacio, dentro de la Toma de Peñalolén. El primero, que hoy vive en las denominadas casas Chuby, se caracteriza por una larga historia de organización de sus familias. En Los Naranjos, donde también viven algunas provenientes de esa Toma, pero que estaban dispersas en distintos sectores de la misma, también existe organización, pero con algunos conflictos de relaciones entre vecinos.

“En Cordillera, el grupo es más grande, más unido, y se hizo más fácil convocar a los niños y a las familias. En cambio en Los Naranjos fue más lento, porque ellos mismos no se conocen tanto como en Cordillera” (Tania).

A pesar de estas diferencias, la historia de las familias de ambos sectores facilitó la intervención.

“Yo creo que los temas históricos son súper relevantes, porque al final los chiquillos son el reflejo de lo que han visto en el mundo adulto, con sus propias características, por supuesto,



pero igual en ellos se refleja la historia del territorio, de la comunidad, de la experiencia de organización que existe previamente” (Tania).

“Con los chiquillos que hemos hecho actividades más organizadas ha sido con los de Cordillera y de Los Naranjos; tienen más capacidad de escucharse, de ponerse de acuerdo, de dar ideas, y siento que eso responde a que ellos vienen de un espacio donde han visto que sus familias hacen lo mismo” (Tania).

Los niños del CCIJ Cristo Joven, en cambio, están muy institucionalizados y eso se refleja en su discurso:

“Ellos manejan súper bien el discurso sobre los derechos de los niños, pero esto no se refleja en su forma de relacionarse”. A pesar de ello, “muestran capacidad de reflexionar o de vincular los contenidos con los que trabajamos, y como tienen experiencia en esos espacios, hacen que el grupo sea mucho más controlable, tienen más conciencia del por qué están allí” (Tania).

El equipo coincide en que el grupo de La Faena resultó el con mayores dificultades para intervenir, pues las familias están bastante más atomizadas; con problemáticas como: consumo de drogas y alcohol, negligencia, abandono de los hijos, y una situación socioeconómica muy deteriorada. Esto se reflejó en la conducta de los niños: se relacionaban en forma violenta, se descalificaban permanentemente, mostraban escasa tolerancia a la frustración, y una autoestima muy baja; son niños claramente más abandonados y desprotegidos que los de otros lugares, por lo que tienen un mayor nivel de vulneración.

Rangos de edad y ausencia de niñas

Originalmente, el proyecto se propuso trabajar con sujetos de entre 12 y 17 años. Sin embargo, la experiencia en terreno mostró que había niños más pequeños interesados –los que hacen malabarismo o cuidan autos en ferias- y el rango de edad se amplió de los 8 a los 17 años. Con todo, el mayor número de participantes se ubica entre los 11 y los 14 años.

En el sector de Los Naranjos, los primeros en acercarse a los talleres fueron adolescentes de entre 14 y 17 años. Poco a poco comenzaron a llegar sus hermanos más pequeños y con algunos amigos, de edades que fluctuaban entre 9 y 12 años. Para evitar complicaciones derivadas de la disparidad de intereses, se resolvió dividirlos en dos grupos, y realizar talleres diferenciados.



Los participantes, en su mayoría (70%) eran hombres y el 30%, mujeres. Las profesionales piensan que esto obedece fundamentalmente a dos razones: las niñas realizan un trabajo de tipo doméstico al interior de sus casas mientras la madre trabaja fuera del hogar. Lo segundo tiene que ver con que los padres y madres son más aprensivos con sus hijas y les dan menos permiso para participar en actividades externas al hogar.

Un aspecto que llamó la atención al equipo fue que, en el caso del grupo de Cordillera, las mujeres suscribían al concepto de “la niña tonta”, incapaz de profundizar en contenidos y reflexiones. Este rol se lo atribuían los niños, pero ellas lo aceptaban. La misma situación también pudo estar influida por el hecho de que el porcentaje de mujeres era el más bajo en todos los grupos. Pero en el trasfondo de estas actitudes y conductas se observa un machismo muy fuerte, que caracteriza las relaciones familiares entre hombres y mujeres. Influyen en ello los modelos sexistas que se imponen a través de los medios de comunicación masivos, fundamentalmente la televisión, y que afectan fuertemente en niños de ambos sexos. Esto también se refleja en la importancia que las niñas le dan a su imagen y a la correspondencia de ella con los estereotipos de moda; por ejemplo, se obsesionan con estar delgadas.

Esta problemática se fue abordando en el proceso de trabajo grupal, sobre todo en la etapa de cohesión, estimulando una participación más activa de las adolescentes, incentivándolas a asumir compromisos, y motivando a los hombres a establecer una relación más respetuosa y horizontal con ellas. Lo anterior se inscribe en la presencia transversal del tema de género en el abordaje de los distintos contenidos y actividades de los talleres.

“Permanentemente estamos reforzando que la opinión de todos es importante, que no hay opiniones mejores o peores por el hecho de ser niño o niña. También, en la distribución de los roles y las tareas intencionamos que niños y niñas hagan las mismas cosas” (Tania).

Acciones con dirigentes vecinales y con la comunidad

Gracias a las relaciones que el equipo profesional estableció con dirigentes vecinales de los cuatro sectores donde se realizó la intervención, se pudieron ocupar las sedes de Los Naranjos y La Faena para llevar a cabo los talleres. Las experiencias más positivas se tuvieron con un dirigente de la primera y otra de La Faena. Esta última conoce muy bien a la comunidad, a los vecinos, las dinámicas familiares y siempre manifestó su interés en el proyecto, su disposición a colaborar, y una comunicación fluida con la coordinadora, sobre todo al inicio de la intervención. Otro tanto ocurrió con el dirigente de Los Naranjos:



"Los chiquillos fueron a preguntarle si podíamos hacer un mural y él los recibió en su casa y los escuchó. El y el resto de la gente de la junta de vecinos, han relevado mucho nuestro trabajo en ese sector (Tania).

El equipo valora particularmente esta relación, porque la fuerte territorialidad de Peñalolén hace a los dirigentes vecinales figuras fundamentales para obtener información relevante, acercarse y vincularse con los niños y sus familias.

De acuerdo a los lineamientos del proyecto, la relación con la comunidad constituye un eje muy significativo para la concreción de actividades con los participantes. Durante las primeras etapas de la intervención algunos profesionales se integraron a las mesas barriales³ para dar a conocer el proyecto y establecer acuerdos de colaboración. Simultáneamente, se establecieron relaciones institucionales a través de la participación sistemática en la Red Infanto-Juvenil de Peñalolén, RIJ.

En Los Naranjos, los niños realizaron un mural sobre el trabajo infantil y sus derechos, en el contexto de un evento de la comunidad en vísperas de Fiestas Patrias. Y durante la celebración del Día del Niño, organizada por la Municipalidad de Peñalolén, el proyecto participó con un stand de difusión e información.

Acceso a infraestructura institucional y comunitaria

Durante la etapa de inserción, el equipo resintió la falta de un espacio para instalarse de forma más permanente y así facilitar el trabajo de difusión del proyecto y de vinculación con los distintos actores. Para llevar a cabo los talleres se tuvo acceso a dos espacios institucionales: CCIJ Cristo Joven, en Lo Hermida y Jardín El Sembrador, ubicado en el sector Cordillera. Es justo señalar que, por un lado, su uso fue beneficioso pues se trata de lugares bastante protegidos y con los recursos materiales adecuados. Sin embargo, su disponibilidad estuvo restringida, debido a los requerimientos que tienen esas mismas instituciones.

La Faena fue la más precaria en infraestructura. Se ocupó la sede comunitaria, bastante aislada y ubicada en una zona peligrosa, donde existe un fuerte consumo y microtráfico de drogas. Este hecho influyó en que algunas mamás no les dieran permiso a sus hijos o hijas para asistir a los talleres. En cambio, en Los Naranjos, la sede comunitaria está ubicada en un sector de fácil acceso y el equipo pudo disponer de ella con más libertad y menor riesgo.

³ Mesas barriales, es una modalidad impulsada por el municipio para vincular al alcalde y sus equipos directamente con los vecinos y organizaciones comunitarias, generándose una instancia de coordinación para debatir sobre temáticas locales y plantear soluciones a problemáticas en este ámbito.



Con las familias: Aportando a la crianza desde el enfoque de derechos

Una de las dificultades más significativas para dar inicio a la intervención con las familias fue el complejo proceso de conformación de los grupos de niños trabajadores, puesto que era necesario establecer primero el vínculo con ellos. A esto se suma que debió reemplazarse al profesional encargado de esta tarea. Durante las visitas se pidió a las jefas de hogar que contestaran una pequeña pauta de preguntas, la que permitiría obtener información relevante, sobre todo en lo referente a conocer necesidades de los niños y gestionar después derivaciones a las redes pertinentes.

"Mientras hacía las fichas me iba relacionando con las familias. Luego las volvía a visitar para ir estableciendo el vínculo de confianza" (Tania).

Las idas a los hogares fueron una herramienta permanente, luego que el equipo comprendió que el nivel de daño psicosocial de algunas madres era muy profundo, y que otra forma de apoyo consistía en abordar de manera individual problemáticas específicas, las que en una instancia grupal no sería posible. En lo que concierne a La Faena, como ya se señaló, las familias están muy atomizadas y hay rivalidades entre ellas, lo que dificultó su participación mayoritaria en actividades grupales; también en estos casos se hizo necesario el trabajo individual, fundamentalmente a través de la contención, retroalimentación e intervención en crisis; es decir, se brindó apoyo profesional ante un conflicto al interior de la familia.

Las madres, en general, no percibían a sus hijos como trabajadores, sobre todo cuando ellos gastaban el dinero "en sus cosas". Sin embargo, en La Faena sí existía conciencia de la situación, diferencia que se puede entender desde dos aspectos: que los padres hayan pasado por la misma condición y la perciban como un aspecto formativo más que negativo; en segundo lugar, y en directa relación con lo anterior, que para los padres el trabajo infantil esté validado y no le teman al cuestionamiento social.

En cuanto a las características más relevantes de las familias, si bien es cierto en algunas la figura paterna estaba presente, mayoritariamente no se interesó por participar en las actividades del proyecto. De acuerdo a la opinión de las madres, muchos padres presentan uso abusivo de alcohol y, en consecuencia, sólo están esporádicamente en la casa. Otro factor que influye es el hecho de que los temas asociados con la crianza de los niños se consideran, tanto por hombres como por mujeres, una tarea que compete a estas últimas.



El 41% de las familias con que se trabajó, en todo caso, es monoparental, con jefatura femenina, y dos casos en que él es asumido por abuelas. El rango de edad de las mujeres fluctúa entre los 29 y 65 años. De ellas, sólo el 50% alcanzó a cursar entre tercero y octavo básico; 25%, entre segundo y cuarto medio, y el otro 25% no asistió nunca al colegio. Casi un 21% de estas mujeres es dueña de casa y cerca de un 74% trabaja fuera, fundamentalmente como asesoras del hogar, haciendo aseo en espacios públicos, o como vendedoras ambulantes.

Una vez que los niños comenzaron los talleres, se iniciaron las visitas a las familias para presentarles el proyecto e invitarlas a participar.

"Las mamás se mostraron muy interesadas, sobre todo en lo que se refiere al apoyo y reforzamiento escolar, a eso le dieron mucho valor" (Tania).

Luego de este proceso de vinculación, se comenzaron a desarrollar los talleres grupales⁴, fundamentalmente con las madres de los niños; y se las involucró en las actividades que sus hijos llevaban a cabo para difundir sus derechos. Paralelamente, se otorgó apoyo individual a algunas mujeres que necesitaban una atención más personalizada, por razones de autoestima muy baja, lo que dificultaba su participación en grupos.

Apoyo escolar bien recibido

Previo al inicio de los talleres de apoyo escolar (septiembre de 2007), la profesional a cargo solicitó a los doce establecimientos donde asistían los niños inscritos en el proyecto, sus promedios de notas en matemática y lenguaje. Con esta información, se les aplicó una prueba voluntaria de evaluación diagnóstica. Luego se elaboró una ficha que incluyó los contenidos que manejaba cada participante y los que había que profundizar hasta llegar al mínimo obligatorio del nivel que les correspondía.

En el grupo de Cordillera, la percepción de la profesional encargada de estos diagnósticos fue que el nivel era homogéneamente bajo en ambas áreas y, en algunos casos, excesivamente deficiente: "Hay niños de séptimo año básico que tienen problemas con las restas". Esto significaba un retraso por lo menos de tres años respecto al curso en que estaban en ese momento.

Los resultados determinaron realizar un apoyo escolar sistemático en las áreas de lenguaje y matemática.

⁴ Los aspectos metodológicos de esta intervención se abordan en el punto N° 4 de esta sistematización.



En el grupo de Lo Hermida, los niños ya contaban con este apoyo durante la semana y el sábado, entregada por el CCIJ Cristo Joven, por lo que se determinó que sería contraproducente recargarlos con más sesiones. Sólo se proporcionó apoyo específico e individual, de acuerdo a las necesidades de cada caso. En Los Naranjos y en La Faena los resultados de la evaluación fueron satisfactorios, pero considerando la motivación de los niños por llevar adelante la instancia, se desarrollaron dinámicas orientadas al refuerzo del lenguaje, comprensión y comunicación, apoyo en tareas y preparación de pruebas.

En general, la acogida entre los inscritos fue muy buena, ya que la mayoría aceptó hacer las pruebas. De acuerdo al equipo, la favorable disposición obedeció, principalmente, a la vinculación que ya se había establecido y al concepto de grupo alcanzado: *“Lo que hace uno lo hacen todos”*.

Finalmente, los talleres permitieron comprobar al equipo la escasa tolerancia a la frustración que presentaban niños y niñas, y la falta de persistencia para abordar los desafíos y dificultades que implica todo proceso de aprendizaje. Esta problemática se abordó a través de diversas estrategias metodológicas socioeducativas, y de un apoyo personalizado en los casos que fuera necesario.

B.2- Ejecución del Fondo de Iniciativas

Diseño y elaboración de proyectos comunitarios

Como se señaló en el apartado Fases de la Estrategia de Intervención, el Fondo de Iniciativas es una de las etapas más importantes en la intervención con los niños, ya que a través de ella se busca promover la auto-responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad de reflexión y organización de los participantes y, al mismo tiempo, generar instancias de vinculación de ellos con sus barrios.

Este hito del proyecto comenzó cuando la educadora informó en los cuatro talleres en qué consistía el Fondo de Iniciativas – su monto total ascendió a \$1.500.000- y entregó un encuadre general que definía que las actividades debían realizarse en el espacio comunitario para mostrar lo hecho durante los talleres, y difundir información sobre el trabajo infantil y los derechos infanto-juveniles. Luego se inició el intercambio de ideas, en el que los propios niños decidieron conjuntamente las acciones que llevarían a cabo para la comunidad.



Posteriormente, cada grupo diseñó su proyecto, que primordialmente contenía: objetivos generales y específicos; fundamentación; principales actividades con sus respectivos tiempos; responsables; y presupuesto. A continuación se presenta una tabla que resume los principales contenidos por sector.

Luego de realizados los cuatro diseños, se presentaron a un comité evaluador conformado por Areli Escobar, asesora del departamento de Estudios del Ministerio del Trabajo y Previsión Social, y Osvaldo Torres, Director Ejecutivo de ACHNU, quienes los aprobaron, recalcando su valor educativo.

A comienzos de diciembre del 2007, y durante casi todos los sábados de ese mes, se fueron implementando estas iniciativas, para lo cual cada taller contó con un fondo de \$15.000 por niño participante.

Debido a su riqueza y significación metodológica, esta tarea es distinguida por el equipo profesional como uno de los hitos de la intervención.

"Esta etapa sirvió para plasmar la idea de empoderamiento en los niños, que ya veníamos trabajando en todo el proceso de los talleres; fue muy importante que ellos vivenciaran que sus ideas, sus proyectos, sus recursos, y sus familias estaban puestos en una actividad que logró llevarse a cabo... por eso creo que fue un hito muy importante para los niños, en el sentido de reconocer que eran capaces de planificar, organizar y llevar a la práctica una iniciativa" (Yessenia).

Es especialmente destacable que los grupos lograran acordar y fortalecer normas, establecer códigos de funcionamiento, clarificar roles, y rescatar liderazgos positivos. De paso, la preparación e implementación de estas iniciativas permitió a la educadora reforzar aspectos como ortografía y redacción.

El único punto débil, y frente al cual el equipo profesional realiza una autocrítica, es que en el caso del grupo del sector Cordillera, que fue el primero en comenzar a implementar su proyecto comunitario (realización de un carnaval), no pudo llevarse a cabo la iniciativa planificada originalmente. Sin embargo esta dificultad se superó, y con el apoyo de las educadoras, el grupo Revoltosos y Revoltosas redefinió su proyecto: decidió organizar un campeonato de baby fútbol y reparó los instrumentos de batucada del Centro Comunitario para hacer su presentación.

derechos
demos
compromiso



A partir de esta experiencia, el equipo profesional puso más atención a los aspectos formales, sobre todo cuando hubo que coordinarse con otra institución, y realizó un acompañamiento más cercano a los grupos.

“El gran aprendizaje para nosotras fue que esto de depositar toda la responsabilidad en los chiquillos y no considerar en ese momento más profundamente la etapa en la que ellos se encontraban, impidió que se cumplieran algunos objetivos importantes como informar sobre el trabajo infantil, sobre los derechos” (Tania).

Igualmente, los niños mostraron gran entusiasmo para llevar sus iniciativas adelante y cada grupo se organizó independientemente; pidieron la colaboración de otros jóvenes de su comunidad -para realizar una batucada y un mural-; cotizaron y compraron los materiales necesarios para sus actividades; invitaron a su familias y a representantes comunitarios; y distribuyeron roles y responsabilidades.

“Lo que nos deja más satisfechas es que con el Fondo de Iniciativas logramos que los niños dieran a conocer el tema de sus derechos y la problemática de los niños trabajadores a su comunidad; fueron capaces de entusiasmar a otros grupos de adolescentes, a sus familias y el día en que realizaron sus proyectos, sobre todo los que consistían en actividades recreativas, pudieron convocar a niños y adultos de su sector, no sólo a divertirse, sino a conocer lo que ellos habían aprendido en sus talleres” (Valentina).

“En La Faena, donde hicieron un mural con un mensaje sobre el trabajo infantil, pidieron ayuda a dos jóvenes grafiteros del sector. Conjuntamente, definieron el mensaje que iban a poner y realizaron el mural entre todos. A la semana siguiente, los niños ayudaron a esos jóvenes a hacer lienzos para una actividad de ellos, es decir les devolvieron un poco la mano. De esta forma se generó una vinculación significativa” (Tania).

B.3- Proyecto Intergrupar: Nueva experiencia de desarrollo y aprendizaje

Como una forma de enriquecer el Fondo de Iniciativas, el equipo profesional, orientado por la Coordinadora Ejecutiva de ACHNU, decidió crear un “Proyecto Intergrupar”; es decir, una iniciativa para la comunidad, que realizaran los cuatro talleres en conjunto. Cada uno escogió a dos representantes, una niña y un niño, los que debían cumplir como requisito el expresarse con claridad y hablar frente a terceros en representación del grupo. Los ocho elegidos se juntaron



a trabajar en una jornada que se extendió durante todo un sábado, acompañados por el equipo profesional. Compartieron las iniciativas que habían definido previamente, y acordaron acciones conjuntas.

"Decidieron que se iban a integrar todas las ideas que ellos habían acordado en sus respectivos grupos, menos el mural por un tema de tiempo" (equipo).

Luego de esta jornada, los representantes comunicaron al resto de los niños lo que se había decidido y comenzaron a organizar la iniciativa, que se llevó a cabo el 22 de diciembre en un complejo deportivo de Peñalolén, con participación de diversos integrantes de la comunidad.

"Se jugaron partidos de baby fútbol, se hicieron tizadas, juegos de competencia, batucadas y se realizó difusión sobre trabajo infantil y derechos del niño mediante volantes y afiches" (equipo).

La instancia permitió a los niños reconocerse en un espacio común, expresarse y compartir puntos de vista, en un ambiente que reforzó su autoestima y su sentido de pertenencia.

"Lo más importante tuvo que ver con el tema de los vínculos; se reconocieron como integrantes de una comuna, como iguales, y esto facilitó que pudieran hablar y opinar sin miedo, porque se sintieron muy cómodos. Además, sirvió para que ellos reafirmaran sus capacidades para organizar y llevar a cabo una iniciativa de más envergadura" (Yessenia).

"Para los ocho representantes, fue su oportunidad de participar en un espacio más privilegiado, por haber sido elegidos por sus compañeros y sentirse con esa responsabilidad. Yo he estado en varias instancias de encuentros de niños y generalmente los representantes son elegidos sólo porque hablan mejor o porque tienen más personalidad; pero en este caso, el énfasis se puso en la capacidad del niño para representar adecuadamente la voz de su grupo, y eso los hizo sentirse responsables e importantes" (Tania).

Una vez terminadas las actividades del año, se organizaron unas onces para cada grupo y sus familias. La educadora compartió en todas las oportunidades con los asistentes, las habilidades que los inscritos desplegaron durante el proceso, y exhibió videos y fotos de lo realizado.

"Creo que para los niños fue muy importante verse en las fotos... y este cierre, preparado con tanta preocupación, los hizo sentirse una vez más, valorados y reconocidos" (equipo).



Las opiniones de las madres y los padres sobre esta experiencia fueron excelentes, destacando los cambios notorios en las actitudes y conductas de sus hijos.

“Varias madres me expresaron que para sus hijos fue muy importante la actividad intersectorial, sobre todo en lo referente al impacto positivo que tuvo esta experiencia en el desarrollo de su autoestima... creo que hay aspectos que nosotras no alcanzamos a vislumbrar en toda su magnitud y que las familias sí notaron” (Tania).

El Fondo de Iniciativas Grupal y el Proyecto Intersectorial constituyeron dos experiencias innovadoras y eficaces desde una perspectiva metodológica. Durante el proceso que se desplegó, los niños practicaron las habilidades y conocimientos adquiridos en los talleres. Simultáneamente, se vincularon con otros integrantes de su comunidad para darles a conocer su realidad de niños trabajadores y difundir sus derechos.

B.4- Iniciativas del colegio Miravalle y el Centro Educativo Eduardo de la Barra

Los estudiantes que participaron en los talleres realizados en el colegio Miravalle y en el Centro Educativo Eduardo de la Barra (CEEB) llevaron a cabo en diciembre expresiones artísticas internas, relacionadas con los derechos infanto-juveniles y el trabajo infantil. En la tabla siguiente se de cuenta de lo desarrollado.



Colegio Miravalle

Cursos	Objetivos general	Actividad principal
- 4° básico B	- Valorar la importancia que tienen los derechos de los niños y niñas en la opción de no trabajar	- Exponer los derechos de los niños y niñas y abordar la temática del trabajo infantil a través de la creación de afiches, videos, sketches, cómics y debates
- 5° básico B	- Transmitir el mensaje "los niños no deben trabajar, deben estudiar"	- Realizar una obra de teatro en torno al trabajo infantil
- 6° básico A	- Difundir los derechos del niño y niña	- Realizar un mural en el patio de la escuela sobre los derechos de los niños y niñas. Acompañarla de una coreografía y canto
- 8° básico B	- Valorar y respetar, en un marco de convivencia social, los derechos de los niños y niñas	- Realizar una muestra artística y debates relacionados con el trabajo infantil y los derechos de los niños y niñas

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
diempro
 como compromiso



Centro Educacional Eduardo de la Barra		
Cursos	Objetivos general	Actividad principal
- 4° básico A	- Crear conciencia en los niños de qué se trata el trabajo infantil, y desarrollar su creatividad a través de la expresión artística	- Realizar un diario mural sobre el trabajo infantil y sobre cómo apoyar a los niños que trabajan
- 4° básico B	- Mostrar lo perjudicial que puede ser el trabajo infantil	- Realizar un mural relacionado con la temática del trabajo infantil
- 6° básico A	- Expresarse artísticamente, a través de un mural y un baile, sobre los derechos de los niños y el trabajo infantil	- Realizar un lienzo con un dibujo y una frase sobre el derecho del niño a jugar con otros y no ser obligado a trabajar - Presentar un baile relacionado con la temática
- 2° medio A	- Demostrar los derechos del niño y expresar los aspectos negativos y positivos del trabajo infantil	- Crear un mural sobre el trabajo infantil en una parte específica del colegio
- 3° medio A	- Darles alegría a los niños y niñas y unir a nuestro curso. Nuestra conclusión es: "¡No al trabajo infantil!" y "Ser niño es nunca dejar de soñar"	- Realizar un musical sobre el trabajo infantil

En cada colegio se dieron a conocer los términos de referencia para llevar a cabo estas iniciativas, se realizó la convocatoria y se solicitó el apoyo de los profesores jefes de los más pequeños. Cada curso tuvo un presupuesto de \$20.000. Luego vino la premiación de las expresiones artísticas ganadoras: una representación teatral en el colegio Miravalle y un mural en el CEEB. El balance de estudiantes, docentes y directivos fue muy positivo, recalcando el compromiso institucional de ACHNU.



4.- PROPUESTA METODOLÓGICA: PRIORIZANDO LA PARTICIPACIÓN

A.- Con los niños

El trabajo directo con niños y niñas se enmarca en una concepción sustentada en el enfoque de derechos, en tanto se diseñan acciones de promoción, protección y ejercicio de los derechos humanos, que luego se aplican en los programas de desarrollo implementados. En tal sentido, este enfoque contiene ciertos elementos de conocimiento e interpretación de la realidad que permiten, por un lado, definir y reconocer en el espacio de intervención a los garantes de estos derechos; es decir, las instituciones responsables y encargadas de asegurar las condiciones que permiten a los niños ejercerlos. Por otro lado, se busca la promoción de la ciudadanía infantil y juvenil como expresión práctica de derechos.

De esta manera, se concibe al sujeto desde una perspectiva integral, con todas sus necesidades, capacidades, intereses y preocupaciones. Ello implica conocer los contextos sociales, culturales e históricos en el que éste se desenvuelve, todos espacios donde debe ser considerado miembro activo de la sociedad.

Tomando en cuenta este trasfondo teórico-práctico, la metodología aplicada en esta intervención se sustenta en los principios de la Educación Popular. Al mismo tiempo, el derecho fundamental que respalda la propuesta es la participación de los niños.

Participar viene del latín "participo" que significa ser parte, hacer partícipe, tomar parte. Por ende, se trata de compartir las determinaciones que afectan la vida propia. Participar significa entonces, en cierta medida, la capacidad de ejercer poder e influencia en una decisión. Desde otro enfoque, se la entiende como la relación del individuo con un entorno que plantea demandas y pone obstáculos a la adaptación, proceso del cual resulta también la construcción de la identidad.

Considerando todo lo anterior, el proyecto de ACHNU entiende la participación de los niños como un proceso en el que ellos tienen la posibilidad real de compartir las resoluciones que afectan su propia vida y la de su comunidad, entendida ésta como el espacio local y/o nacional. Es decir, tener voz y acceso a la información y a la comunicación; a la reflexión, toma decisiones y a hacerse responsables de esas decisiones en el contexto en que se desenvuelven.

de derechos
compromiso
derechos
compromiso



La Educación Popular se inscribe en la estrategia de intervención denominada de amplificación socio-cultural; es decir, una perspectiva de transformación social, con un foco específico en un problema de la vida cotidiana que se busca superar, con énfasis en el desarrollo de las capacidades propias y el fortalecimiento de los actores sociales. Asimismo, incentiva la participación y auto organización; facilita la construcción de conocimiento; y valida la diversidad de experiencias.

Los propósitos de la Educación Popular son:

- **Concientización:** Se refiere a la reflexión que los sujetos deben hacer de su realidad, para lograr una conciencia crítica de su entorno; el desafío es promover personas con discernimiento, creadoras y solidarias. La idea que hay detrás de este concepto es que, a partir de esta concientización, será posible generar procesos transformadores cuyos protagonistas son los mismos sujetos concientes de su historia y realidad.
- **Organización:** Se la considera una estrategia que rompe el individualismo, fomentando relaciones sustentadas en la solidaridad y la colaboración.
- **Participación:** Engloba el concepto de "actor social", que le asigna al sujeto protagonismo y responsabilidad en el devenir de todos los ámbitos en los que habitualmente se desenvuelve.

En este marco son fundamentales dos elementos: la concepción del sujeto, y la relación que se establece entre el adulto y el niño o niña. El primero consiste en reconocerlo como persona con capacidades en el ámbito cognitivo y emocional; es decir, capaz de reflexionar, problematizar, asumir responsabilidades respecto de sí mismo y en su relación con otros, reconocer sus emociones y empatizar con las de los demás. Este proceso, sustentado en los aportes realizados por Paulo Freire, se divide en las siguientes fases:

Ver Que los niños, niñas y adolescentes describan su realidad cotidiana.

Sentir Expresión de emociones y sentimientos en torno a la vivencia de esa realidad cotidiana.

Juzgar Expresión de opiniones en torno a las causas; en este nivel se problematiza la realidad.

Actuar Expresión de propuestas y soluciones con respecto a las problemáticas discutidas.



El vínculo adulto-niño se define como una relación horizontal y dialéctica, en la que el primero se sitúa como sujeto dispuesto a aprender de la relación que establece con el segundo. No se trata que los adultos renuncien al poder que detentan, sino que promuevan el empoderamiento de los niños para que logren sentirse y actuar como protagonistas del espacio donde se están desarrollando. En otras palabras, el desafío es lograr que los adultos compartan con los niños el poder que la sociedad les ha entregado, estableciendo relaciones de respeto y autoridad recíprocas.

En esta mecánica, la persona mayor asume un rol facilitador, orientado a devolver a los niños sus propias ideas, impresiones y dilemas, con el objeto de ir potenciando la capacidad reflexiva y de confianza en los aportes y propuestas que generen. La auto-responsabilidad y la responsabilidad hacia y con los demás, son otros aspectos que se busca promover a través de este vínculo no paternalista y no asistencialista.

Otro dato significativo de esta metodología es su flexibilidad, en el sentido de un adulto atento a las características contextuales de los niños, al clima de cada grupo, y a la capacidad de los facilitadores de adoptar creativamente, y siempre en el marco de respeto a sus derechos, los códigos lingüísticos que ellos utilizan, pero con un sentido pedagógico.

Sobre la forma de abordar los contenidos que se circunscriben a la temática de derechos y trabajo infantil, los facilitadores intencionan un tópico, y a partir de su reflexión y problematización, los niños definen qué tipo de actividad quieren realizar. Debe haber una relación permanente entre el abordaje más abstracto de un contenido, y su concreción a través de acciones acordadas por los niños.

Etapas metodológicas implementadas

Los talleres de promoción realizados en los cuatro territorios estuvieron conformados por las fases que se presentan en la siguiente tabla. Si bien están ordenadas secuencialmente para facilitar su comprensión, en la práctica no se desarrollan como etapas consecutivas, sino que se superponen entre sí, enriqueciendo y complejizando el trabajo con niños y niñas.



Fases	Características de la fase
Conformación grupal	Los participantes comienzan a conocerse y a establecer, con apoyo del/a educador/a, algunas reglas de funcionamiento
Cohesión grupal	Etapa de identidad del grupo y autorregulación de las normas
Dependencia /autonomía	Etapa de tensión entre los integrantes del grupo y el educador, debido al empoderamiento progresivo de los niños, niñas y jóvenes
Autonomía grupal	Autogestión y autorregulación permanente del grupo; éste se independiza del educador y se vincula con redes de diverso tipo

Métodos y técnicas usados

La metodología de Educación Popular con enfoque de derechos utiliza técnicas que facilitan una relación horizontal entre educador y educandos. En este proyecto, quienes guiaron el proceso grupal y los participantes. La horizontalidad se refiere al ejercicio de los roles de manera conciente dentro del grupo, y se logra mediante el lenguaje, la corporalidad y la empatía que debe establecer el educador con el grupo en general y con cada participante.

En este contexto, la importancia del lenguaje y la corporalidad se relaciona con conocer y utilizar los códigos que se manejan en los espacios comunitarios o territorios en los que se interviene, con el objetivo de potenciar la propia cultura. Es posible afirmar entonces que la Educación Popular se va configurando y redefiniendo permanentemente; es decir, "se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad, tales como referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, así como de la reflexión de las propias prácticas educativas..."⁵.

Por otra parte, la metodología de la Educación Popular utiliza dinámicas que parten de la propia realidad y experiencias de a quienes se dirige la intervención, y que se caracterizan por lo lúdico (propio de su ciclo vital), dinámico y motivador. Con ello se pretende suscitar y mantener el interés del grupo, facilitando su participación, reflexión, el diálogo y el análisis. Quien dirige el proceso debe ayudar a que el grupo se formule las preguntas necesarias y construya sus propias respuestas. Esta metodología es coherente con el carácter abierto, flexible, participativo, grupal, práctico y vivencial de la Educación Popular, y con los objetivos y valores que propugna: la participación democrática, el desarrollo organizativo, la formación para la acción, la transformación y el cambio de la vida real.

⁵ Moro, Wenceslao "Educación Popular: Un acercamiento a una práctica Libertaria". 1999. Colombia, Bogotá.



Por ende, las técnicas aplicadas deben ser consistentes con los postulados conceptuales de la metodología; en este proyecto, se trata de promover la participación de los niños trabajadores a través de acciones grupales, juegos interactivos, exposición y análisis crítico de películas, y técnicas artísticas como pintura, grafiti y malabarismo. Con estas herramientas se abordan de forma concreta derechos como la expresión de opiniones, protección contra el maltrato y el abuso, identidad y recepción de información.

Asimismo, se busca incentivar permanentemente el trabajo colaborativo, la posibilidad de llegar a acuerdos y asumir distintos roles. Por ejemplo, la técnica denominada círculo de conversación para la resolución de conflictos, permite que los participantes reflexionen sobre los que emergen al interior del grupo, y se hagan responsables de ellos y de encontrar una solución.

Principales resultados⁶

- Los participantes logran tomar conciencia y reflexionar sobre qué es ser un niño trabajador.
- Deliberan sobre sus derechos a partir de su condición de trabajadores.
- Conocen e identifican definiciones y formas de trabajo infantil.
- Distinguen las peores formas del mismo y lo que es inaceptable.
- Aprenden a participar en grupo, definiendo normas y estableciendo límites.
- Desarrollan autonomía, responsabilidad y aprenden a negociar, diseñar y llevar a la práctica iniciativas, en conjunto con sus pares.
- Mejoran su autoestima.
- Aprenden a vincularse con adultos y con otros niños y jóvenes de sus barrios.
- Hacen propuestas al mundo adulto orientadas al ejercicio de sus derechos.

B.- Con las familias

Como ya se señaló, mayoritariamente fueron las madres quienes se integraron al proyecto. Los supuestos que orientaron el trabajo son:

- La familia es un garante interrelacional de derechos, que tiene la responsabilidad de apoyar el desarrollo pleno e integral de sus hijos, especialmente como principal garante de la crianza.

⁶ Para conocer más detalles, opiniones y percepciones de los niños y sus familias sobre estos resultados, ver "Informe Final de Evaluación: Proyecto Avanzando Hacia una Infancia sin Trabajo, 2008"; realizado por el equipo profesional que llevó a cabo esta intervención. Disponible en ACHNU.



- Como espacio fundamental de protección y socialización, es imperioso que la familia cuente con herramientas que le permitan constituirse en un sistema que otorgue bienestar a sus integrantes más pequeños, en tanto garante de sus derechos.
- El trabajo infantil es un fenómeno complejo que requiere ser abordado integralmente, considerando todos los ámbitos que intervienen en la vida de los niños, siendo la familia uno de los más relevantes.

A estos puntos se añadió la promoción de derechos, en el sentido de que las familias, y especialmente las madres, que son las figuras más significativas, tomaran conciencia de que sus hijos los tienen, y de las situaciones de la vida cotidiana que enfrentan por el hecho de estar trabajando. En esta instancia, también se pusieron en ejercicio los postulados de la Educación Popular; es decir, las madres son consideradas sujetos plenos de capacidades, conocimientos y derechos, que establecen una relación horizontal con el educador. Este las apoya para que puedan desplegar sus capacidades, hacer uso de su conocimiento sobre el mundo y tomar conciencia sobre sus derechos y los de sus hijos, enfatizando en la complementariedad y relación entre ellos.

Las técnicas más importantes en la intervención con las familias fueron las entrevistas y visitas domiciliarias, que permitieron tener un conocimiento más acabado y profundo del contexto de hogar de cada niño, lo cual posibilitó una mejor comprensión de su situación y de los aspectos que era necesario reforzar durante el trabajo en talleres.

En la etapa siguiente se constituyeron cuatro grupos de mujeres, desde la lógica territorial, al igual que en el caso de los niños. Si bien es cierto los temas que se abordaron con las madres se refirieron a pautas de crianza, en especial en comunicación; establecimiento de límites y roles parentales, para cada grupo se aplicaron énfasis diferentes, de acuerdo al ciclo vital de los hijos. Se usaron dinámicas de integración que ponen énfasis en los aspectos positivos de la relación madre-hijo (a); intercambio de experiencias a partir de realidades individuales; círculos de conversación; refuerzo de empatía mediante el intercambio de experiencias cotidianas; contención, e intervención en crisis.



Etapas metodológicas implementadas

Etapas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> Primera visita domiciliaria 	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza para establecer el primer contacto, explicar los objetivos del proyecto y comenzar a establecer un vínculo con las familias.
<ul style="list-style-type: none"> Segunda visita domiciliaria 	<ul style="list-style-type: none"> Durante ella se aplica una ficha para conocer la composición familiar, la opinión de los adultos sobre el hecho que el niño, niña o adolescente trabaje y, sobre todo, recabar información sobre la existencia de vulneración grave de derechos que afecte a algún miembro de la familia, incluyendo a los niños y niñas.
<ul style="list-style-type: none"> Reunión grupal 	<ul style="list-style-type: none"> Se convoca por sector a todas las mujeres que fueron visitadas, a participar en un encuentro para contarles con mayor profundidad el trabajo que se está realizando con los niños, y recoger percepciones acerca de qué tipo de apoyo necesitan ellas en lo que concierne a la relación con sus hijos/as.
<ul style="list-style-type: none"> Talleres 	<ul style="list-style-type: none"> Se abordan temáticas vinculadas a pautas de crianza, incorporando énfasis específicos de acuerdo al ciclo de vida de los niños y niñas.

Principales resultados⁷

- Madres y padres adquieren y perfeccionan herramientas que mejoran la relación y comunicación con sus hijos; sobre todo, porque comienzan a valorar y a confiar en las capacidades de éstos y en sus cambios positivos de actitudes y conductas, a partir de los procesos vivenciados en el proyecto.
- Reflexionan y toman mayor conciencia de los efectos que tiene el trabajo infantil en el ejercicio de derechos de sus hijos.
- Refuerzan el valor que le otorgan a la educación de sus hijos en tanto fundamental para su desarrollo integral y para posibilitar la superación de su condición de pobreza.

C.- Con los establecimientos educacionales

En el relato de esta sistematización se explicó que la intervención se aplicó también en dos establecimientos de la comuna. En ambos se realizaron talleres con estudiantes de los cursos donde existía un mayor número de trabajadores y con los docentes, para-docentes y directivos.

⁷ Para más detalles ver Op. Cit. "Informe Final de Evaluación....".



La acción se sustentó en el enfoque promocional y preventivo, que busca fortalecer su rol de garantes de los derechos de los niños. Los supuestos conceptuales de la metodología implementada en estos espacios correspondieron a la Educación Popular y el enfoque de derechos, ya explicados. El trabajo se realizó en forma grupal, considerando la riqueza de lo colectivo, donde el compartir experiencias, así como el reflejarse en otros/as con vivencias, problemáticas, historias y potencialidades similares a las propias, nutre los procesos participativos y tiende a mejorar la calidad de vida, en cuanto el espacio grupal se concibe y constituye en una red de apoyo para sus integrantes⁸.

Los talleres con los estudiantes se llevaron a cabo una vez al mes, durante el segundo semestre del año 2007. Su objetivo central fue sensibilizar sobre el trabajo infantil y sus efectos en la comunidad educativa (estudiantes y docentes), mediante la realización de talleres socioeducativos. En ese marco, se hicieron juegos; proyecciones y comentarios de cortometrajes y fotografías sobre la temática del trabajo infantil; y se construyeron relatos sobre situaciones vividas por niños en esa condición. También se utilizaron bitácoras para registrar las percepciones y opiniones de los participantes.

Dicho proceso culminó con la implementación de un Fondo de Iniciativas⁹ para motivar a los cursos participantes a desarrollar proyectos de expresión artística relacionados con el trabajo infantil y los derechos de los niños y niñas en sus respectivos establecimientos.

Los talleres con docentes también se efectuaron durante el segundo semestre del año 2007. Debido al escaso tiempo, sólo fue posible desarrollar dos módulos, a los que acudieron todos los profesores, directores y para-docentes.

El principal énfasis se puso en cómo los y las docentes, desde su rol formador, pueden abordar la realidad de niños y niñas trabajadores. También se utilizó la modalidad de trabajo grupal, con hincapié en la participación, y la problematización de las temáticas abordadas desde el enfoque de derechos. Las técnicas usadas fueron de reflexión, exposición en power point, y plenarios de discusión.

⁸ Para conocer más detalles sobre las temáticas específicas abordadas en cada taller y un análisis de los productos obtenidos ver Op. Cit. "Informe Final de Evaluación...".

⁹ Como ya se señaló en el relato de esta sistematización, estos fondos consideraban un monto de \$20.000 para cada curso participante, destinado a la compra de materiales para llevar a cabo la actividad correspondiente.



Principales resultados

- Docentes sensibilizados sobre los efectos y condiciones del trabajo infantil de los niños que asisten al colegio.
- Profesores motivados para incorporar esta temática al proyecto educativo de sus establecimientos.
- Docentes y estudiantes reflexionan y valoran la temática de derechos de los niños.
- Educandos tienen una visión reflexiva sobre el trabajo infantil, desde la propia experiencia.
- Niños y niñas valoran la participación que tuvieron en los talleres y en el Fondo de Iniciativas.
- Maestros y estudiantes realizan propuestas para abordar el trabajo infantil en el ámbito escolar, familiar y hacia las autoridades.
- Elaboración de diagnóstico en dos establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén sobre la situación del trabajo infantil.
- Texto con los resultados y productos del trabajo realizado en establecimientos educacionales.

D.- Apoyo escolar

El apoyo escolar con los niños y niñas del proyecto se desarrolló durante el segundo semestre de 2007.

Previo a la implementación de los talleres, se realizó una investigación de los promedios de notas en las áreas de lenguaje y matemática, para conocer el nivel en el que se encontraban los niños y niñas. Posteriormente, y cómo ya se señaló antes, se aplicó una prueba voluntaria de evaluación diagnóstica. De acuerdo a estos resultados, finalmente recibió apoyo escolar el 85% de los participantes del proyecto. Este se llevó a cabo una vez por semana, tomando sólo una asignatura por sesión. Las sesiones de reforzamiento tenían duración de una hora aproximadamente, donde se trabajó por grupos separados en niveles, según los resultados obtenidos en la evaluación inicial.

El objetivo de esta línea estratégica del proyecto consistió en promover y fomentar la importancia del proceso de educación, motivándolos a completar los diferentes niveles de enseñanza.

El enfoque metodológico que se aplicó se sustenta en la Metodología Interaccional Integrativa (MII), que toma como fundamento la concepción del conocimiento y del aprendizaje aportado por la Biología del Conocimiento, de Humberto Maturana. La MII constituye un modo de



interacción docente–estudiante, que busca promover en este último cambios congruentes con las interacciones que ocurren en torno a los objetivos de aprendizaje que el educador se ha propuesto.

Los principios de la MII se refieren básicamente a la consideración del estudiante como un todo; a que los procesos cognitivos no pueden entenderse por separado, según se trate de una u otra asignatura; a que se debe dar énfasis al establecimiento de relaciones, a la acción conjunta y a la reflexión; al respeto por el contexto socio-cultural en el que está inmerso el proceso de aprendizaje; y a la consideración de materiales didácticos simples, como medio para facilitar el descubrimiento de los contenidos. De tal forma, la MII no sólo se orienta a reforzar al niño cognitivamente, sino también a desarrollar en él habilidades que faciliten su integración social.

Los objetivos de la MII son favorecer la disposición hacia los aprendizajes escolares y aumentar la autoestima y la seguridad de los niños, lo que conlleva una mayor autonomía en las tareas. El cumplimiento se evidencia en el comportamiento de los estudiantes respecto de los siguientes aspectos:

- Interés por participar
- Aumento de la atención y concentración
- Interacción adecuada con sus pares
- Mejor nivel de lenguaje
- Resolución de problemas más complejos (coordinación de variables)
- Aprendizaje de contenidos programáticos

La disposición emocional que tengan los educandos para las acciones de aprendizaje no va a ser la misma en un ambiente autoritario y rígido que en una relación de aceptación y respeto, donde se les permita actuar sin temor a ser sancionados, ya sea porque su participación sea calificada de incorrecta, o se sientan ignorantes ante su profesores y sus compañeros.

Por eso es que la MII pretende establecer en el lugar de estudio una forma de convivencia basada en la aceptación mutua, donde se refuerzan y valoran los logros del estudiante y no se le sanciona, de ninguna forma, ante sus preguntas, respuestas, o prácticas referidas a los contenidos abordados.



Al trabajar con la MII, el educador no da instrucciones sobre qué o cómo hacer, sino que sistematiza modos que faciliten el quehacer del estudiante, su reflexión sobre lo ya realizado y el intercambio de opinión con sus compañeros, permitiendo siempre la auto corrección con el objeto de propiciar aprendizajes significativos.

El foco de esta propuesta metodológica es el aprendizaje y no la enseñanza, la aceptación a la diversidad y no la respuesta única. El educador estructura situaciones de aprendizaje a partir de un contexto significativo para los estudiantes, los que descubren el contenido a tratar y crean las estrategias para su desarrollo. El profesor, por tanto, es un guía neutral, lo que no significa "dejar hacer", sino conducir activamente la interacción en el ámbito acotado por los objetivos que el mismo se ha propuesto, pero sin discriminación de ningún tipo.

Además de la medición de resultados, la propuesta enfatiza en la evaluación permanente del proceso de aprendizaje, con registro del nivel de lenguaje y capacidad de fundamentación lógica. Es decir, la MII prioriza la evaluación como medio de tener información contextualizada y dinámica en situaciones reales de interacción, tanto del proceso como del producto. Se trata de encontrar la mejor manera de conocer la experiencia del estudiante, lo que sabe hacer y decir sobre el objetivo de aprendizaje.

Para facilitar la estructuración de materiales y situaciones de aprendizaje, la MII cuenta con una pauta de niveles de complejidad creciente en resolución de problemas y con pruebas informales de lectura, escritura y cálculo, elaboradas en base a fundamentos teóricos, principios y objetivos.

Las técnicas más frecuentes son la observación, cuestionamiento, problematización, creación de cuentos, juegos grupales, herramientas que fomentan la participación, los avances del lenguaje escrito y hablado, y ejercicios que desarrollan la lógica matemática. También se usan bitácoras para registrar lo ocurrido durante la sesión, en el ámbito del aprendizaje y del comportamiento.

derechos
de
compromiso



Etapas metodológicas implementadas

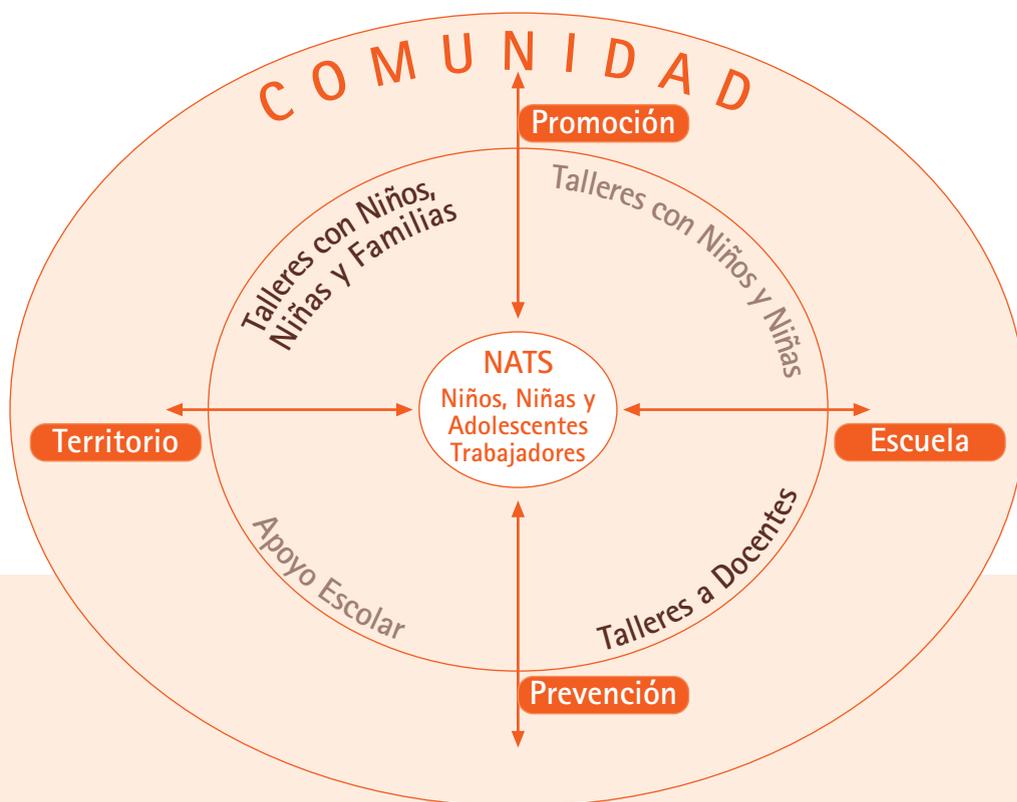
Etapas	Objetivos
• Vinculación	• Establecer desde el inicio de los talleres una vinculación con los y las participantes, para construir una relación más horizontal que a la que están acostumbrados (as) en el ámbito escolar, e ir generando así confianzas mutuas.
• Investigación en los colegios	• Conocer el desempeño de los niños, niñas y adolescentes en las áreas de lenguaje y matemática.
• Convocatoria a las madres y padres	• Indagar acerca de sus percepciones e inquietudes respecto al desempeño de sus hijos e hijas en la escuela, específicamente en las áreas señaladas.
• Aplicación de evaluación	• Identificar entre los niños los aspectos más problemáticos en ambas áreas.
• Selección	• Determinar la dificultad escolar de cada uno y seleccionar a quienes necesitan apoyo escolar.
• Intervención	• Apoyar en las áreas de lenguaje y comunicación y matemática, o ambas, y potenciar habilidades sociales.

Principales resultados¹⁰

- 60% de los participantes subió un promedio de 4 décimas su rendimiento escolar (el promedio de notas de matemática y lenguaje de la totalidad de los niños, al ingreso al taller, fue de 5,1; a su salida, ascendió a 5,5).
- Participantes revalorizan la importancia de la educación en su futuro.
- Alta asistencia, activa participación y desarrollo de trabajo colaborativo.
- Formulación de propuestas educativas adecuadas a sus necesidades.
- Colegios de los niños valoran positivamente el apoyo entregado.

¹⁰ Para conocer más detalles sobre estos productos, ver "Informe Final de Evaluación: Proyecto Avanzando Hacia una Infancia sin Trabajo, 2008". Disponible en ACHNU.

Modelo Metodológico



Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes

DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
democráticos
compromiso



5.- LOGROS Y APRENDIZAJES

Para facilitar su comprensión hemos separado analíticamente estos componentes, aunque en la experiencia muchas veces se encuentran fuertemente imbricados; por ejemplo, en el transcurso de esta intervención uno de los principales obstaculizadores se transformó en un aprendizaje.

5.1 Obstaculizadores

- La falta de información sobre la temática del trabajo infantil en la comuna dificultó la instalación del proyecto, produciendo una etapa de desorientación durante la cual el equipo profesional debió probar distintas estrategias.
- Las instituciones que abordan la temática infanto-juvenil respecto de las cuales el proyecto esperaba apoyo en la convocatoria, no tienen incorporado el trabajo infantil dentro de sus lineamientos de intervención, lo que en general, impidió hacer efectiva esta coordinación.
- Lo anterior hizo que la etapa de inserción resultara más larga que los plazos estipulados en el proyecto y, por ende, se acortaron los tiempos de ejecución de las etapas posteriores.
- Se debió desplazar el eje desde lo educativo hacia lo promocional, luego que los sujetos de la intervención no resultaran atraídos ni motivados por el discurso que ponía énfasis en el apoyo y la reinserción escolar. Hubo que reformular el foco de la intervención e investigación y de las estrategias de trabajo directo. Pero en el transcurso de la experiencia y su reflexión, este tropiezo se transformó en un significativo aprendizaje que permitió reencausar la práctica.
- La nula conciencia de los participantes respecto de su condición de trabajadores dificultó la comprensión del discurso de convocatoria y su adhesión al proyecto. Asimismo, esta situación influyó y ratificó la necesidad de trasladar el eje central hacia la promoción de derechos infanto-juveniles.

5.2 Facilitadores

- La experiencia institucional en la temática del trabajo infantil y en el enfoque de derechos hizo posible subsanar en gran medida la falta de información antes descrita y reorientar la intervención.
- La capacidad adaptativa y reflexiva del equipo investigador y ejecutor, que permitió redireccionar las estrategias.
- El apoyo de las organizaciones comunitarias y de las instituciones que prestaron sus sedes.



5.3 Principales logros

- La propuesta metodológica de trabajo demostró un alto grado de adecuación de los sujetos, sobre todo en lo referido a la calidad del vínculo que se estableció; el fomento de la participación y la generación de autonomía; en definitiva, poner en práctica el enfoque de derechos.
- El proyecto obtuvo un reconocimiento importante en el ámbito comunitario, consiguiendo con ello poner en el tapete la temática del trabajo infantil a nivel local. El equipo interdisciplinario logró una adecuada complementación entre el trabajo teórico y el práctico.
- El modelo metodológico permitió desarrollar un proceso continuo y progresivo de potenciación de habilidades, mediante el fomento de la participación activa y responsable de los inscritos; y el estímulo para que organizaran diferentes actividades, culminó con la elaboración y ejecución de iniciativas grupales, donde se llevaron a la práctica habilidades como la autonomía, el trabajo en grupo, la comunicación y el desarrollo de la autoestima.
- Paralelamente y en retroalimentación con la intervención se elaboraron documentos de trabajo teóricos y metodológicos¹¹.

5.4 Aprendizajes

- Metodológicamente, el más significativo fue la necesidad de abordar la temática del trabajo de los niños en una lógica promocional e integral, que contextualice los derechos infanto-juveniles, y ponga énfasis en los intereses y expectativas de los propios participantes. Considerando que este proyecto se llevó a cabo con la cooperación de instituciones y organizaciones territoriales, otro aprendizaje relevante es la necesidad de mantener una retroalimentación permanente sobre los objetivos, propósitos y actividades contempladas por la intervención y sus lógicas de trabajo.
- En los colegios, el trabajo debe realizarse idealmente durante el primer semestre del año, ya que los profesores y estudiantes cuentan con más tiempo, tienen mejor disposición y se encuentran menos presionados por las actividades escolares.

¹¹ "Informe Final de Evaluación"; "Informe Final del Proyecto"; "Resultados de diagnóstico en dos establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén sobre la situación del trabajo infantil" y Texto con los resultados y productos del trabajo realizado en establecimientos educacionales. Todos disponibles en ACHNU.



6.- CONCLUSIONES

- Es necesario incluir como eje de intervención en el ámbito infanto-juvenil una estrategia de visibilización y abordaje del trabajo, sobre todo teniendo en cuenta la instalación de los Sistemas Locales de Protección de Derechos y la meta gubernamental de erradicar la situación al 2010.
- En este mismo sentido, es imperioso contar con diagnósticos locales sobre la situación del trabajo infantil.
- Para abordar esta tarea, es preciso intervenir directamente con la población infantil trabajadora, desde una lógica preventiva y promocional.
- La forma de abordar la intervención debe ser integral y contemplar el involucramiento de la familia y la comunidad.
- Considerando que las escuelas son un espacio importante de socialización, donde los niños permanecen gran parte de su tiempo, es muy relevante realizar en ellas un trabajo preventivo sistemático orientado a evitar la deserción escolar y, de otro lado, sensibilizar y promover la reflexión con los docentes, desde su rol formador y de garantes de derechos.
- Este tipo de intervención, caracterizada por la proximidad con los niños trabajadores y sus familias; y que considera las lógicas locales y los mundos particulares de los actores involucrados, preferentemente de los niños, constituye un significativo aporte a las políticas públicas, pues logra desentrañar características, apreciaciones y sentidos esenciales para los sujetos a quienes van dirigidas dichas políticas. En este mismo sentido, si bien los avances logrados durante los últimos años en Chile en materia de superación de la pobreza e indigencia, y el mejoramiento de la calidad de vida de estos sectores a través de programas focalizados, aportan en la perspectiva de superar el trabajo infantil, no han sido suficientes para comprender a los niños trabajadores en tanto sujetos que constituyen su identidad -en gran medida- a partir de y en el trabajo que realizan.

Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes



DERECHOS Y COMPROMISO

derechos
derechos
compromiso
y compromiso

CENTRO COMUNITARIO NUEVO AMANECER (CCIJ)



Construyendo comunidad para el ejercicio de derechos

Este trabajo, como lo señalan los integrantes del equipo que llevó adelante el proyecto, "implicó que los niños revisaran su historia familiar y la de su población, lo que provocó en ellos muchas emociones. La metodología socio-educativa aplicada permite apreciar hoy a niños y jóvenes más seguros de sí mismos y más orgullosos de sus vidas".

La herramienta principal de esta apuesta metodológica fue el trabajo de talleres temáticos para los niños y niñas y para sus padres o adultos responsables. Abordados en forma separada, tuvieron la intencionalidad expresa, en ambos casos, de lograr sintonía al interior de las familias. Por ello es que cada mes se efectuó un taller integrado, donde adultos y niños intercambiaron percepciones, de manera lúdica y constructiva.

La segunda herramienta fue el acompañamiento a la comunidad, a cargo de la dupla psicosocial, para abordar la vulneración de derechos y otras problemáticas, con el propósito final de mediar y, en caso de necesidad, hacer las gestiones de derivación hacia otras instituciones locales y de la red Sename.

Para el cumplimiento de este último objetivo se hizo necesario realizar una intervención más profunda con las familias, lo que significó orientarlas para enfrentar algunos conflictos. Se las motivó a participar en espacios de carácter colectivo y socioeducativo; ayudar a la generación de identidad al interior de sus hogares y con la comunidad; y a abordar problemáticas relacionadas con la igualdad de género, entre otras.



1.- ANTECEDENTES

La acción de los Centros Comunitarios por los Derechos Infanto-Juveniles (CCIJ) está dirigida a niños, niñas y jóvenes de sectores caracterizados por las dificultades en el acceso a los servicios básicos de salud, educación y seguridad, entre otros, las cuales se extienden a las familias y a la comunidad. El trabajo de los CCIJ se apoya en dos ejes de intervención:

- La promoción de derechos, abordada desde un aprendizaje grupal, donde los derechos se viven, se reflexionan y se empatizan con otros (pares, familia y comunidad); y
- la intervención preventiva, que centra su accionar en el individuo con el fin de proteger sus derechos.

ACHNU, con el patrocinio del Servicio Nacional de Menores (SENAME), implementa en noviembre del año 2003 el proyecto "CCIJ Nuevo Amanecer" en la comuna de Colina y, específicamente, en las poblaciones Los Robles y Comaico-La Ribera. El propósito inicial es desarrollar iniciativas innovadoras y metodologías de trabajo en torno a los dos ejes sustantivos ya definidos, a partir de las capacidades adquiridas y potenciales de los sujetos de la intervención.

El equipo profesional inicial estuvo compuesto por seis personas: una directora, asistente social; una dupla conformada por un psicólogo y una asistente social; un antropólogo, encargado del trabajo comunitario; y dos educadores. A fines del año 2004 el CCIJ Nuevo Amanecer se plantea una reestructuración de su metodología de trabajo para validar el accionar, producir aprendizajes significativos en los niños, niñas y sus familias, y generar mayores responsabilidades en la comunidad. La puesta en marcha de dichos cambios significó realizar sustituciones en el equipo profesional; incorporación de nuevos educadores y clarificación y precisión de roles.

El proyecto reformulado, que empezó a implementarse en el año 2005 buscó, fundamentalmente, tratar el tema de los derechos de manera más certera y efectiva, enfoque que prevalece hasta hoy y que es el objeto de la presente sistematización.

derechos
de
dem
como
y
compromiso



Características del proyecto

Nº de niños participantes ¹	290
Nº de familias	118
Zona geográfica	Los Robles, La Comaico y La Ribera
Periodo de ejecución	Marzo del 2005 – Junio 2008

Conformación del equipo de trabajo

Directora	Marlene Soto Godoy
Dupla psico-social	Cristián Zúñiga Seguel Víctor San Martín Díaz
Educadores	Nelson Sepúlveda Ormazábal Susana Fuentes Fuentes Marcela Herrera Jara
Correo electrónico	cijcolina@achnu.cl

2.- PROPÓSITOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

2.1 Objetivo

Validar, desde el enfoque de derechos, una forma de intervención socio-educativa que incida en las políticas de infancia y juventud, y que apunte a la resolución de problemáticas de los niños, niñas y adolescentes, en el ámbito individual, familiar y comunitario.

2.2 Objeto

La metodología de trabajo que se aplicó desde el año 2005 hasta fines del 2007, en el CCIJ Nuevo Amanecer de Colina.

2.3 Eje

Propuesta metodológica del CCIJ Nuevo Amanecer, con énfasis en el trabajo con las familias y la comunidad.

¹ El número de niños y familias corresponde al periodo julio 2005-enero 2008.



3.- HIPÓTESIS DE ACCIÓN

Situación inicial

Niños, niñas y jóvenes participantes del Centro, desconocen sus derechos y no los ejercen, no se integran a los espacios de interacción social de su entorno inmediato, pertenecen a familias que no asumen su rol protector, y su comunidad no se responsabiliza ni actúa como garante de los derechos infanto-juveniles.

Intencionalidad

Validar una metodología de trabajo que permita generar en los sujetos de intervención un mayor ejercicio de sus derechos y de actoria social en su comunidad. Simultáneamente, sumar a las familias en el proceso y movilizar a vecinos y a las redes y microrredes en favor de la construcción de una comunidad más comprometida con los derechos infanto-juveniles.

Situación deseada

Los participantes mejoran la interacción con sus pares, desarrollan identidad grupal y comunitaria, y adquieren mayor protagonismo en su comunidad, mediante el fortalecimiento de su autoestima y autoimagen, la potenciación de los lazos familiares y la sensibilización de sus redes inmediatas. El objetivo final es que los sujetos logren incidir en alguna medida en la dinámica de sus poblaciones y en las políticas públicas a nivel local.

4.- CONTEXTO

4.1 Localidad

Colina, capital de la Provincia de Chacabuco, está ubicada en el noreste de la Región Metropolitana; cuenta con una población de 77.815 personas, de las cuales, el 58.2% es menor de 18 años (Censo 2002).

La oferta de educación municipalizada está constituida por diez escuelas que imparten cursos de pre-básica y básica; tres colegios de niveles básicos de educación diferencial; tres liceos que ofrecen básica y media; y un establecimiento alternativo, que cubre de 6º básico a 4º medio, es científico-humanista, y está dedicado a jóvenes desertores, con problemas conductuales o retraso pedagógico.



Considerando la población comunal en edad escolar, esta cobertura presenta un importante déficit, lo que implica que muchos niños y jóvenes deben cursar la escuela fuera de la comuna, y que otros deserten, por no disponer de los recursos para viajar a otras zonas. A su vez, el nivel de calidad de la educación es inferior al mínimo de los objetivos definidos por el SIMCE.

En la comuna están instalados los centros penitenciarios Colina I y Centro de Educación y Trabajo Colina II, donde se imparte educación a los reos. Las familias de los reclusos se han instalado en los sectores más pobres y violentos, con el consiguiente problema social.

En el ámbito de salud, la comuna cuenta con dos Centros de Atención Primaria; dos consultorios; un Centro de Salud Familiar (CESFAM); un Centro Comunitario de Salud Mental Familiar (COSAM); un Servicio de Atención Primaria de Urgencia (SAPU); y cinco postas rurales. A su vez, la red SENAME está conformada por la Corporación PROMESI; el Centro de Tránsito y Diagnóstico (CTD), de la Corporación Oportunidad y Acción Solidaria OPCION; el CCIJ Creciendo Juntos, del Hogar de Cristo; y el CCIJ Bonifacia Rodríguez, de las Hermanas Siervas de San José.

También trabajan la temática infanto-juvenil, la oficina municipal PREVIENE, con financiamiento de la Corporación Nacional de Control de Estupefacientes (CONACE); la Oficina Juvenil, que realiza algunas actividades y talleres en el área artístico-cultural y recreativo; y el área de Gestión Territorial de la gobernación provincial, que en los últimos dos años ha enfocado su accionar a proyectos con jóvenes.

4.2 Características de los territorios

Colina dejó de ser el pueblo tranquilo y apacible de quince años atrás y ahora es una comuna que vive un acelerado proceso de urbanización, con una población semirural que se ha visto impactada por los loteos de parceladas de agrado, edificación de viviendas de gran tamaño y construcción de nuevas y modernas carreteras, que han ido terminando con las tierras de cultivo; ello ha implicado una gran cesantía y desigualdad en la calidad de vida de sus habitantes.

Un ejemplo es la zona de Chicureo, donde viven personas con altos ingresos económicos, mientras en el centro de la comuna encontramos las cárceles Colina I y Colina II, con viviendas básicas ubicadas en un entorno de alto riesgo social, habitadas mayoritariamente por familiares de los presos. Además de esta significativa desigualdad social, existen altísimos índices de delincuencia, tráfico de drogas y alcoholismo.



Debido a la alta cesantía y poca oferta laboral en la provincia, Colina se ha transformado en "comuna dormitorio", ya que sus habitantes deben salir a trabajar fuera de ella, con altos costos de tiempo en traslados y desgaste en su vida familiar, social y recreacional.

Los Robles

Población conformada por 704 casas, en las que residen alrededor de 1.200 familias, es decir, poco más de 4.000 personas. Niños, niñas y jóvenes menores de 18 años constituyen más de un tercio de sus habitantes. Los Robles surgió en los años '80 de una toma de terrenos que realizaron familias provenientes fundamentalmente del sector sur de Santiago (La Granja, Lo Espejo y San Ramón). Las viviendas son de tipo progresivo, combinadas con autoconstrucción. La mayor cantidad es de material mixto.

Los Robles posee una sede social y un centro educacional, ambos plenamente habilitados para el desarrollo óptimo de actividades; sus dependencias son ocupadas por organizaciones de mujeres, de adultos mayores y del CCIJ Nuevo Amanecer de ACHNU.

Comaico-La Ribera

Es un asentamiento compuesto por 328 casas tipo campamento, ubicado en la parte posterior del Penal II. Por ser una instalación relativamente reciente, requiere aún de diversos apoyos para promover su inclusión en la vida comunal y facilitar su acceso a recursos materiales, culturales y económicos. Una dificultad es su escasa densidad organizacional. Pero es necesario resaltar que se ha avanzado en dejar de lado las antiguas rivalidades y desconfianzas entre dirigentes y habitantes de ambas poblaciones, lo que está permitiendo potenciar una estrategia integrada y unir esfuerzos para el logro de objetivos comunes.

4.3 Situaciones altamente problemáticas

A raíz de varios diagnósticos realizados con padres, vecinos y pobladores de ambas poblaciones, además de las observaciones en terreno, entrevistas grupales, pautas de evaluación y la información entregada por los propios niños, niñas y adolescentes en los talleres, podemos afirmar que las principales problemáticas que afectan a estos sectores son las siguientes:

derechos
demostrados
compromiso



Infraestructura mínima

Tanto Los Robles como Comaico-La Ribera poseen juntas de vecinos, pero con muy poca actividad, por lo que no surgen iniciativas comunitarias organizadas y sistemáticas destinadas a la población infanto-juvenil, con excepción de las actividades de Fiestas Patrias y Navidad, en las que cada pasaje realiza una celebración. Sin embargo, existe una disposición favorable a que se efectúen trabajos con los niños y niñas, pues las madres manifiestan que no quieren "que les pase lo mismo que a los más grandes", refiriéndose a la delincuencia y a las drogas.

Por la ubicación del asentamiento, los habitantes de Comaico-La Ribera establecen un contacto particular con la población penal itinerante y estable de la cárcel de Colina II. Así, se funden la cultura popular de la población, con la llamada cultura "canera" (penitenciaria), generando flujos comunicacionales donde reos, gendarmes, visitas externas y pobladores constituyen un complejo escenario que deja al descubierto la estigmatización que pesa sobre ellos y su entorno.

En términos de espacios públicos, sólo en Los Robles existe sede social, pero ambas poblaciones poseen una multicancha y otras canchas de tierra, más algunas plazas; todo insuficiente para satisfacer las necesidades de recreación, encuentro y práctica deportiva de los vecinos. Sin embargo, el déficit mayor es de índole cualitativa, ya que no hay preocupación ni nadie se responsabiliza por esos recintos, los que están descuidados, deteriorados y subutilizados, especialmente en Comaico-La Ribera.

Tráfico y consumo de drogas

Tanto Los Robles como Comaico-La Ribera son territorios de alto consumo y tráfico de drogas, especialmente de pasta base y marihuana, lo que se traduce en un deterioro importante en la calidad de vida de la población infanto-juvenil. En este contexto, del total de adscritos al proyecto, los que presentan mayor vulnerabilidad y piden más ayuda son los pertenecientes a la segunda población.

Inseguridad ciudadana

Los pobladores, en general, tienen la percepción de que estos sectores son inseguros, violentos y peligrosos. Existe una sensación permanente de temor, que trae como resultado que las familias se retrotraigan a sus hogares, se vinculen escasamente entre sí, e impidan que sus hijos e hijas socialicen con otros pares. En el caso de Los Robles, las balaceras son reiteradas.



Estigmatización

Como consecuencia de lo anterior, pesa sobre las poblaciones en que se inserta el Proyecto CCIJ de ACHNU una fuerte estigmatización por parte del resto de la comuna. Tanto niños como adultos se sienten marginados del quehacer local. Incluso, los pobladores de Comaico-La Ribera, no tienen acceso a la movilización. Esta situación, de franco desamparo, tiene directas repercusiones en distintos ámbitos de la vida cotidiana; por ejemplo, los niños se sienten "menos que el resto de sus compañeros de curso" y añoran vivir en otros sectores, lo que se retroalimenta con una constante automarginación de la vida escolar, cultural y de otras instancias.

Déficit de inserción en redes

Las familias, en general, viven aisladas de las redes sociales; ellas mismas las ven como "una pérdida de tiempo", pues que no les creen, salvo cuando, como parte de una estrategia individual de sobrevivencia, recurren a alguna para acceder a servicios u otro beneficio.

Empleo

Una de las mayores problemáticas que afecta a las familias es la insuficiencia y estacionalidad del empleo, lo que se traduce en altos índices de cesantía. Las fuentes laborales son temporales, inestables, con ingresos variables y, la mayoría de las veces informales, es decir, sin contrato. Los adultos se desempeñan en los sectores agrícolas y hortofrutícola, de la construcción, labores domésticas, ventas en ferias libres, y otros trabajos esporádicos (pololos) de cualquier tipo.

La participación laboral infantil es alta, sobre todo en el ámbito agrícola, generalmente en temporada de verano, y en compañía de sus padres o parientes. A veces reciben remuneración y otras, contribuyen a incrementar el ingreso familiar.

Violencia intrafamiliar y machismo

Los adultos presentan dificultades y conflictos de pareja, que se expresan en discusiones y peleas habituales, muchas veces con una carga importante de violencia, que los niños manifiestan en sus juegos y en otras actividades. Las relaciones parentales experimentan un claro deterioro, y los hijos van paulatinamente perdiendo el respeto a sus progenitores.

Dentro de los problemas de pareja surge el machismo como fuente reiterada de conflictos. En forma coherente con nuestra cultura patriarcal, agravada por elementos del entorno, existe una

derechos
democráticos
como compromiso



división rígida y estereotipada del rol de los padres, en el que la madre es la responsable de la crianza y reproducción de la vida doméstica, y el padre es el proveedor, aunque en la práctica sea ella la jefa de hogar y él esté cesante.

Negligencia parental y maltrato

Aunque no son situaciones mayoritarias, se observan niños y niñas víctimas de despreocupación y abandono; no tienen quien los cuide y vele por la satisfacción de sus necesidades básicas. Es frecuente que estén mal nutridos, con vestimentas inadecuadas para las condiciones climáticas, sucios y sin los cuidados médicos necesarios en caso de enfermedad. Una pequeña cantidad no asiste al colegio.

En muchos hogares los adultos adoptan estilos de relación violenta con sus hijos, que van desde el maltrato psicológico al maltrato físico leve y grave. En algunos casos se legitiman estas prácticas como modo de resolución de conflictos, útil para imponer autoridad y hacer respetar las reglas. Las excepciones son las familias en donde se ha creado conciencia de la necesidad de comunicación y de asumir responsabilidades, y donde el padre y la madre evitan al menos el golpe como forma de hacerse respetar.

Vulneración de derechos

En virtud de lo expuesto, es posible afirmar que el precario contexto general en que habitan los sujetos de este proyecto, limita u obstaculiza su crecimiento y desarrollo y, muchas veces, se convierte en amenazador o vulnerador de sus derechos fundamentales. Desde ya, niños y niñas no son reconocidos como sujetos de derecho y, al contrario, padres y parientes desvalorizan sus potencialidades y capacidades. En escasas oportunidades, son considerados como interlocutores válidos por los adultos.

Este accionar se constató cuando los niños comenzaron a asistir a los talleres del CCIJ, y su participación y expresión en la toma de decisiones era casi inexistente.



5.- Profesionales relatan la historia

Revisando el enfoque

“En octubre del 2004 evaluamos por primera vez el avance del trabajo y los frutos obtenidos durante un año. Llegamos a la triste conclusión que los niños no habían internalizado contenidos relevantes para el ejercicio de su derechos; ni siquiera tenían claridad respecto a éstos y, mucho menos, sabían defenderlos y proyectarlos con sus pares y con la comunidad.

Comprobamos que el eje promocional del proyecto era, definitivamente, el más débil. Reconocimos nuestras carencias en la planificación, registro, evaluación y sistematización de los talleres, acciones todas sustituidas por una suerte de activismo permanente, lo cual percibían tanto los niños como sus familias. Identificaban a los integrantes del CCIJ como “los tíos buena onda”, y consideraban la instancia como algo liviano, sin tomarle el peso a lo que había detrás como apuesta institucional, ya que tampoco los profesionales y educadores lo teníamos claro.

Luego de un proceso reflexivo, concluimos que debíamos implementar una metodología de trabajo que permitiera medir, de alguna manera, resultados concretos y palpables, e identificar el enfoque de derechos por el que apostaba el CCIJ Nuevo Amanecer. La tarea estuvo a cargo de la directora del proyecto y la dupla psicosocial.

El sólo hecho de plantearnos la necesidad de un cambio en el abordaje de nuestro quehacer marcó un hito: comprendimos que ya habíamos pasado de la etapa de aprendizaje y de validación, a la de dar con una forma determinada de trabajo; reflexionamos sobre las experiencias acumuladas y sobre cómo incorporarlas al desarrollo del CCIJ, lo cual resultó entretenido y enriquecedor. También nos abocamos a leer material especializado que pudiera orientarnos.

El proceso de constituir el equipo profesional no fue fácil. Comenzamos a hablar de la necesidad de manejar lenguajes y conceptos comunes, de la urgencia de entregar claridad sobre la línea institucional y, por último, sobre la tarea de redefinir los objetivos y especificar claramente las líneas de trabajo, de tal manera de hacer concordar nuestra voluntad con los requerimientos del SENAME. Entendimos que era indispensable encuadrar la acción dentro de márgenes reales, terminando con las posturas “sobreideologizadas”; es decir, las que planteaban que los profesionales y educadores debían “ser uno más de la comunidad” y asumir que nos debíamos vincular con los sujetos desde una posición privilegiada de poder. En síntesis, se buscó acabar con las prácticas improvisadas, para transformar nuestro quehacer en algo efectivo, con la rigurosidad y la seriedad imprescindibles en cualquier tarea profesional, sobre todo si ésta implicaba trabajar directamente con niños en situación de pobreza”.



"Definiendo la nueva metodología"

"En noviembre del 2004, y luego de una profunda discusión en la que tomaron parte la directora del proyecto, la dupla psicosocial y la coordinadora ejecutiva de ACHNU, concluimos que en la etapa que iniciaríamos en el año 2005, debíamos partir por priorizar tres ejes de acción: el niño o niña, la familia y la comunidad. Esto debía reflejarse en las siguientes acciones:

Individual y grupal: A través de una atención personalizada, incorporar a los niños en talleres temáticos, como parte integral de la intervención. Este objetivo requería que la dupla psicosocial elaborara un plan de trabajo para los cien sujetos de intervención, el que debía incluir una reforzamiento de los educadores que estarían a cargo de los talleres; ello implicaba una comunicación fluida y directa, lograda a través de reuniones clínicas o de caso, donde se verían los avances o retrocesos de cada participante del CCIJ.

Familiar: Focalizar la acción en aquellas familias que presentaran mayores dificultades, pero teniendo siempre presente que era necesaria la integración de todos los padres y/o adultos responsables a talleres temáticos paralelos. Había entonces que elaborar un plan de trabajo familiar y, en ese ámbito, lograr que cada uno de sus integrantes definiera acuerdos y compromisos con las metas que ellos mismos se trazaban. Este plan cubrió a las familias de los cien sujetos, si bien el SENAME nos había fijado sólo 20 como meta.

Comunitaria: Era esencial el fortalecimiento de las organizaciones sociales, a través de asesorías, postulaciones a proyectos y orientación y realización de un trabajo conjunto que promoviera una comunidad garante de derechos.

Nos planteamos la necesidad de definir un marco teórico que debería diferenciarse del resto de los proyectos del SENAME, en el sentido de clarificar la apuesta comunitaria y el uso de los espacios públicos como una de las formas de hacer ciudadanía. Desde esta perspectiva, concordamos en lo fundamental que resultaba que el eje principal de todo el proyecto radicara en el enfoque transversal de derechos, que debía estar inmerso en todos los ámbitos de la intervención.

La apuesta metodológica, concluimos, debía guardar relación con la coherencia interna del proyecto, apuntando directamente a cómo abordar las tareas dentro de cada etapa; así podríamos efectuar un diagnóstico completo y fidedigno; realizar una sistematización permanente que



informara del proceso experimentado; llevar a cabo las evaluaciones necesarias a través de indicadores previamente definidos; y, finalmente, precisar las técnicas a implementar en los talleres.

La herramienta principal para esta apuesta metodológica sería el trabajo de talleres temáticos, los cuales estarían divididos por grupos etáreos. Los temas se abordarían en ciclos de un mes, tanto por los niños como por los padres o adultos responsables, cada uno en forma separada, pero con el propósito de lograr sintonía al interior de las familias. Este proceso concluiría cada mes con un taller integrado, donde adultos y niños intercambiarían percepciones, de manera lúdica y constructiva.

Los temas a trabajar serían definidos por los mismos participantes, a través de una pauta que se les aplicaría para medir intereses. A éstos se sumarían otras materias que el equipo del CCIJ considerara importantes para lograr los objetivos transversales del proyecto (ver cuadro de talleres más adelante).

La segunda herramienta sería el acompañamiento a la comunidad, a cargo de la dupla psicosocial, para abordar los temas de vulneración de derechos y otras problemáticas, con el propósito final de mediar y, en caso de necesidad, hacer las gestiones de derivación hacia otras instituciones locales y de la red SENAME.

Para el cumplimiento de estos objetivos era necesario realizar una intervención más profunda con las familias, lo que significaba orientarlas para enfrentar algunos conflictos. Se las debía motivar para que participaran en espacios de carácter colectivo y socioeducativo; ayudaran a la generación de identidad al interior de sus hogares y con la comunidad; y se interesaran por abordar problemáticas relacionadas con la igualdad de género, entre otras".

Implementación: "Soñando una estrategia distinta"

"Partimos en el verano del año 2005, en el contexto de la Escuela de Verano; trabajamos con cuatro grupos de niños, diferenciados por edad: de 6 a 8 años, de 9 a 11, de 12 a 13, y 14 a 16 años. La experiencia nos sirvió como puntal para comenzar a planificar el contenido de los talleres, teniendo en cuenta las diferentes etapas de su desarrollo. Pasamos de los talleres recreativos ejecutados durante el periodo 2003-2004, a talleres socio-educativos, que ponían el énfasis en la construcción de identidad, a partir de la interacción de los participantes con sus pares, con su comunidad y con el equipo profesional. Esto implicó un gran aprendizaje para todos, ya que fue evidente la necesidad de niños y niñas de trabajar entre ellos, con idénticos



sentidos, nivel cognitivo y capacidad de expresarse. Los talleres fueron más ordenados, más reflexivos y, en general, más productivos para los sujetos de intervención; para el equipo resultaron menos agotadores y le permitieron interactuar y retroalimentarse.

El 30 de marzo del 2005, en Los Robles, y el 1 de abril, en Comaico-La Ribera, se iniciaron formalmente los talleres temáticos. En la primera sesión se les presentó a las familias la nueva metodología, a través de trípticos, afiches y nuestro recién estrenado logo. En esta etapa, el énfasis estuvo puesto en la conformación de los grupos que trabajarían durante todo un año. A partir de allí, cada uno de los meses restantes fue dividido en ciclos temáticos, formulados de acuerdo a los intereses de los niños y sus familias.

Así, durante 10 meses, se trabajaron diferentes temas que aceleraron el proceso reflexivo y colaborativo entre las familias y su comunidad, lo cual nos demostró que íbamos por buen camino, y quedó reflejado en el proceso de evaluación de los talleres con los niños y sus padres y/o responsables.



TALLERES IMPLEMENTADOS EL AÑO 2005 – 2007

Nº	Ciclo temático	Objetivo
1	• Conformación grupal	Facilitar la integración y reconocimiento de los niños entre sí, a través de actividades que les permitieran interactuar e iniciar un proceso grupal.
2	• Identidad	Lograr que los niños comenzaran a generar una identificación de sí mismos, de su familia y de su comunidad, como también una construcción colectiva de ciertos elementos que los distinguieran y les permitieran interactuar como grupo.
3	• Autoestima y autoimagen	Facilitar el auto reconocimiento y lograr transmitirlo a los demás, lo que más adelante generaría vínculos y lazos desde la confianza en sí mismos y desde sus potencialidades.
4	• Comunicación	Conocer y reconocer las formas de comunicación de los participantes con sus familias y con la comunidad, con el fin de contribuir a mejorar los lazos y evitar prejuicios en la relación con terceros.
5	• Roles	Identificar los roles que cada cual cumple al interior de su grupo, de su familia y de la comunidad, reflexionando en torno a la necesidad de ejercerlos en forma clara y transparente, para contribuir a mejorar la interacción y hacerse responsable de sus actos.
6	• Sexualidad y género	Trabajar en torno a la identificación de lo femenino y lo masculino, con todas sus expresiones y diferencias en la sociedad, y abordar aspectos biológicos de la sexualidad de hombres y mujeres.
7	• Autocuidado	Lograr la internalización de hábitos de higiene y cuidado personal, para ser aplicados en el grupo, con la familia y con la comunidad.
8	• Resolución de conflictos y violencia	Reconocer los patrones relacionales en la forma de interactuar entre pares, al interior de la familia y en la comunidad; identificar aquellas formas violentas y analizar los prejuicios que ellas conllevan, buscando soluciones alternativas.



9	<ul style="list-style-type: none"> • Drogas y recreación 	<p>Conocer e identificar los factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas, el proceso de uso, abuso y dependencia de éstas, y sus efectos a nivel biológico, psicológico y social. Desarrollar habilidades sociales que permitan evitar situaciones de inicio en el consumo de drogas.</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> • Ecología y medio ambiente 	<p>Estimular la reflexión en torno al cuidado del entorno propio y cómo protegerlo en tanto familia y comunidad; reconocer focos de contaminación y desarrollar acciones que contribuyan a un mejor hábitat.</p>

Estos talleres se desarrollaron con una metodología lúdica, que buscó la participación de todos, procurando el diálogo y el análisis grupal como forma de interactuar y definir apuestas conjuntas, en tanto familias, vecinos e integrantes de una población. Al principio, los niños no comprendieron el cambio metodológico y tuvimos que reforzar el discurso en el sentido de que el trabajar de acuerdo a temáticas predefinidas era una experiencia y una aventura, tanto en sus vidas como en las nuestras, y que lo entretenido de los talleres no sólo dependía de nosotros, sino que fundamentalmente de ellos, como partícipes activos de los mismos.

Tampoco fue fácil hacer comprender el nuevo enfoque a las familias. Sucesivas visitas a los domicilios, conversaciones e invitaciones, lograron entusiasmar a los padres, madres y/o responsables por experimentar lo vivenciado por sus hijos e hijas. Unos más, unos menos, poco a poco fueron entendiendo el sentido y el carácter del proyecto. Así pudimos, en junio del año 2005, dar inicio oficial a los talleres temáticos con las familias.

Pero las respuestas fueron dispares. En Comaico-La Ribera tuvimos buena acogida, pero no había sede social donde ejecutar los talleres. En Los Robles en cambio, pudimos hacer uso de una excelente sede comunitaria para realizarlos, pero la recepción de nuestra convocatoria fue poco entusiasta. Luego de muchas conversaciones, una familia de Comaico nos prestó el espacio en su casa. Partimos con tres mamás, luego cuatro, cinco, hasta tener quince personas, incluidos algunos padres. Los talleres de Los Robles, en cambio, se iniciaron con una mamá, luego dos, a pesar de que elaboramos innumerables invitaciones y realizamos nuevas visitas a los hogares.

En Comaico-La Ribera ejecutábamos cada taller disfrutando de ricas onces, mientras conversábamos sobre cada eje temático; para el 18 de Septiembre preparamos empanadas para los niños y sus familias. Los adultos relataban sus experiencias en cada uno de los temas y aprendían de las del



resto. Y nosotros también. En Los Robles, en tanto, modificábamos horarios, llevábamos comida, consultábamos con la población, ideábamos actividades entretenidas, pero la realidad nos mostraba que las familias no se interesaban.

Así transcurrió 2005, caracterizado por un intenso quehacer, en que cada conversación, cada visita, cada taller y tema tratado, fue dando cuenta de un lineamiento de trabajo, que poco a poco empezó a tener sentido para los niños participantes. Finalmente, pudimos también encantar a las familias de Los Robles. En ambas poblaciones empezaron los pedidos y propuestas para mejorar la realidad de sus sectores, las que se hicieron llegar al municipio.

Fuimos mostrando un camino para todos los que participamos, pero nos faltaba algo para consolidar nuestra visión: saber qué pensaban los niños participantes, sus familias y la comunidad de nuestro trabajo. Antes de que terminara 2005 se los preguntamos”.

Consolidación: Lo que dicen los participantes

Revisando el enfoque

“El proceso de consolidación de la metodología partió desde la creciente adherencia a los talleres de los participantes, niños y adultos, especialmente de Comaico La Ribera, y de su incorporación paulatina a actividades recreativas y de heroseamiento. En forma paralela, comenzaron a integrarse a las microredes². Comprendimos que la estrategia de intervención directa en terreno –visitas domiciliarias permanentes, atención en las sedes sociales a los pobladores para escuchar sus diferentes problemáticas, derivación y gestión con otras instituciones y postulaciones a proyectos, entre otras–, era un camino adecuado: la comunidad empezó a despertar y a buscar las formas de organizarse para mejorar su calidad de vida.

Uno de los hitos que contribuyó a la consolidación de la apuesta metodológica fue el apoyo brindado por el equipo de ACHNU al sector de Comaico, en la elección de su Junta de Vecinos; nos reunimos con la comunidad y ayudamos a confeccionar un folleto informativo sobre la importancia de organizarse y los beneficios que ello acarrea. También realizamos un “puerta a puerta” para sensibilizar a los vecinos y, como el municipio pusiera obstáculos, terminamos consiguiendo la urna, confeccionando los votos, y actuando como ministros de fe en el proceso electoral mismo.

² Organizaciones de vecinos de carácter espontáneo en torno a temáticas que los representan o que implican intereses comunes.



La estrategia se fue reforzando también gracias a la realización de los talleres en las casas, porque el equipo pudo estrechar lazos con las familias y los vecinos; al mismo tiempo, nuestra diaria presencia en las calles, las visitas y la gestión de beneficios para los pobladores, permitieron validar la responsabilidad y compromiso con los sujetos de la intervención. Este entusiasmo no se dio con la misma intensidad en Los Robles, porque algunos niños y sus familias aún no se desprendían de la modalidad de trabajo anterior, que tuvo un marcado acento en lo recreativo. Es importante clarificar que la nueva apuesta metodológica del CCIJ Nuevo Amanecer no excluyó los elementos lúdicos y de entretenimiento, sino que los integró y combinó con los socios-educativos.

El proceso de consolidación de la metodología culminó con las evaluaciones hechas por los participantes –entre mediados de noviembre y hasta principios de diciembre del 2005– que buscaron rescatar las percepciones, aprendizajes y propuestas de todos los sujetos con los que se trabajó en las distintas instancias de participación.

Así obtuvimos una "radiografía" que reflejó en qué pie se encontraba nuestra apuesta y qué elementos había que reforzar, reformular o consolidar. Con los niños más pequeños se aplicaron técnicas de dibujo y apoyo individual, a las que se añadió una actividad grupal; y con los más grandes, la consulta fue por escrito.

El resultado de estas encuestas fue prometedor. Las familias evaluaron en forma positiva los talleres dirigidos a sus hijos, destacando que aprendieron cosas nuevas y compartieron con "otros". También aprobaron los enfocados hacia los adultos, aunque recalcaron –sobre todo en Los Robles– la falta de compromiso y de interés de muchos de ellos.

Pudimos también identificar elementos centrales definidos en la metodología; la búsqueda de identidad, por ejemplo, marcó con especial fuerza a los niños, en el sentido de percibirse como "parte de algo", y coincidir con un grupo de pares, con su familia y su población.

En el trabajo con las familias, especialmente en Comaico La Ribera, se logró consolidar un grupo de madres que asistió sistemáticamente a los talleres, realizó actividades recreativas y de convivencia, y celebraciones de fechas importantes. Todo ello generó lazos afectivos, afiatamiento del grupo y relaciones de respeto y cariño. En Los Robles, la participación irregular de las madres, ya sea porque trabajaban fuera de la comuna o les complicaba relacionarse con los vecinos, produjo una gran rotación en los talleres, lo que impidió crear un grupo fuerte; así y todo, es necesario puntualizar que las madres que participaron en forma constante, generaron un compromiso con el proyecto y el proceso de sus hijos. Los padres, por su parte, estuvieron



ausentes, no sólo por sus horarios de trabajo, sino porque, en general, asignaron el rol a las mujeres, lo que ratifica nuestro diagnóstico de exacerbado machismo en este sector de la comuna".

"Seguimos caminando"

"Con las certezas adquiridas en el 2005, pudimos reiniciar nuestras actividades al año siguiente. El equipo profesional siguió fortaleciéndose, a través del trabajo conjunto y la reflexión permanente sobre su quehacer. Así, replanteó nuevamente alguna de sus estrategias de acción: los talleres integrados, que en el 2005 eran mensuales, tendrían una frecuencia bimensual y pasaron a llamarse "jornadas familiares". En estas instancias se intercambiaron percepciones y aprendizajes de una manera más reflexiva, poniendo énfasis en los avances comunitarios y en el logro de acuerdos y compromisos.

Asimismo, y como parte de los resultados de las evaluaciones hechas a fines del 2005, se siguieron reforzando temas relevantes, como la conformación grupal e identidad comunitaria. Además, se incorporaron nuevas materias, dirigidas a reforzar el respeto y el autocuidado, para lo cual se dictaron talleres de sexualidad y de género. Se decidió que ambos temas debían ser abordados, debido a los prejuicios y estereotipos presentes en los propios niños y que se manifestaban nitidamente en las relaciones con sus pares.

Se continuó con la implementación de talleres para las madres, padres o adultos responsables, estructurados a partir de los mismos ejes temáticos abordados durante el 2005. Una vez más, en Los Robles la respuesta fue negativa, expresándose en niveles bajísimos de asistencia, a pesar de que el equipo diseñó e implementó nuevas modalidades para realizarlos.

Uno de los hitos importantes del año 2006 fue la realización de los talleres de Comaico-La Ribera en la sede social de la población O'Higgins, entre los meses de abril y julio. Ya en agosto, pudimos ocupar una sala en la antigua sede social de la población, que había sido convertida en jardín infantil; de esta forma, logramos instalar los talleres territorialmente. Anticipándonos a eventuales dificultades para ocupar este espacio en el año 2007, apoyamos a las directivas de las juntas de vecinos de Comaico y de Los Robles para presentar un proyecto a la Gobernación Provincial de Chacabuco, orientado a la recuperación de infraestructura comunitaria. La propuesta consistió en rescatar y remodelar un espacio de camarines que está al lado del jardín infantil; se ganó y actualmente está en ejecución.



Este período se destacó por el interés creciente de los niños y niñas participantes de Comaico-La Ribera por aportar soluciones a los problemas de su población; con el apoyo del CCIJ, formaron un comité pro adelanto, en el que tomaron parte también padres, madres y otros adultos del sector.

Algunos jóvenes del taller de 14 a 16 años expresaron la necesidad de conocer y relacionarse con pares de otros territorios. Para responder a esta demanda, se realizó una jornada de intercambio de experiencias con integrantes de un taller juvenil de la región de Valparaíso. La iniciativa surgió como parte de una invitación de un CCIJ de Viña del Mar, el cual conocimos en un encuentro de este tipo de centros, donde CCIJ Nuevo Amanecer expuso su metodología de trabajo y cautivó a las otras instituciones por su apuesta distinta de trabajo comunitario, y el rescate de identidad y actoría social de los niños, niñas y adolescentes.

A esto se sumó la participación de los jóvenes en un encuentro con la junta de vecinos de su sector, donde pudieron expresar la necesidad de superar la visión estigmatizada del mundo adulto hacia ellos, además de otras inquietudes y problemáticas propias de su edad. Lo anterior es parte sustantiva de la apuesta metodológica del CCIJ, en el sentido de construir comunidad a través del reconocimiento y valoración de todos sus integrantes, para desde ahí relevar intereses, realizar propuestas e implementar acciones pertinentes y significativas.

El 2006 nos trajo una nueva experiencia: comenzamos a desarrollar una instancia de nivelación escolar básica denominada "Reencantándonos con el Aprendizaje", dirigida a los niños y niñas que estuvieran fuera del sistema de educación formal. Esta decisión surgió como parte del diagnóstico y evaluación del 2005, que arrojó un importante déficit en la educación y un alto porcentaje de deserción escolar. Producto de esta información y de la inquietud del equipo profesional del CCIJ sobre estos aspectos, ACHNU, a través de su Área Educación, gestionó la postulación y ejecución del proyecto de reescolarización mencionado. A las clases pedagógicas se incorporan también talleres temáticos, propios de la apuesta metodológica del CCIJ, destinados a potenciar la disposición hacia los aprendizajes de los participantes y a aumentar su autoestima. En dichos talleres se abordaron temas como resolución de conflictos, violencia y consumo de drogas, entre otros.

Se invitó también a los padres y madres, con quienes se abordarían estrategias para afrontar su rol en el proceso educativo de sus hijos y el uso de herramientas para mejorar la comunicación y el manejo de conflictos.



En resumen, el 2006 fue un año de consolidación de la metodología, de avances en nuestra apuesta de territorialidad y construcción de comunidad, en tanto los pobladores generaron mayor identidad y sentido de pertenencia con sus sectores, especialmente en Comaico-La Ribera. Lo entendemos como un gran aporte, ya que el proceso fue "desde los niños, niñas y adolescentes hacia sus padres, madres y/o adultos responsables"; es decir, fueron ellos, como sujetos de nuestro proyecto, quienes se empaparon primero de esta metodología y del enfoque de derechos, replicando con los adultos esta forma de relacionarse y levantando la necesidad de trabajar por lograr mejoras, en todo ámbito, acompañados codo a codo por las microredes de sus poblaciones".

Los desafíos del 2007

"Los primero es decir que egresamos a muchos niños del proyecto, pues ya habían cumplido una etapa, y necesitábamos incorporar a otros, que evidenciaban vulneración de derechos. Para ello, debimos reestructurar los grupos: mantuvimos los que reunían a los niños y niñas de 6 a 8 años y de 9 a 11 años, y reagrupamos a los jóvenes de entre 12 y 16 años.

El taller de Comaico-La Ribera recibió a aproximadamente 45 participantes pequeños, lo cual implicó hacer innovaciones metodológicas y requirió la colaboración de estudiantes en práctica de trabajo social. Asimismo, se incorporó la dupla psicosocial al reforzamiento de algunas actividades.

En esta etapa se implementaron módulos orientados a la indagación en terreno de la situación ambiental del sector. También se abordó la temática del reciclaje, para lo cual se invitó a expertos a contar sus experiencias. En forma paralela, se trató nuevamente la temática de sexualidad y se añadió la de anticoncepción. Además, se continuaron aplicando los contenidos del proyecto de reescolarización, en horarios distintos a los de la enseñanza formal.

Un hito importante del año 2007 fue que al término de cada eje temático se elaboró un tríptico donde se sintetizaron los contenidos trabajados, como una forma de darlos a conocer a las familias y, al mismo tiempo, facilitar la incorporación de dichos temas en las dinámicas del hogar".



6.- CONCEPTUALIZACIÓN

Territorialidad

La noción de territorialidad responde a un proceso de delimitación y apropiación de un lugar socialmente significativo, que ejerce un conjunto de personas. No posee límites físicos, sino que se fijan por el establecimiento de formas de identidad y sentido de pertenencia de individuos y del colectivo; por tanto, los espacios son dinámicos y dependen de la capacidad de los sujetos para organizarse, intervenir y transformar su entorno.

Cuando estos procesos de identidad se dan al interior de los barrios o las poblaciones, hablamos de territorios organizados, en los que sus habitantes son capaces de promover la participación en actividades colectivas de recreación, reivindicación e incluso de transformación; es decir, nos encontramos con una comunidad empoderada y protagonista. Desde esta perspectiva, la territorialidad es un elemento muy importante en el desarrollo comunitario.

Comunidad

Se define como un grupo social dinámico, culturalmente desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o los trabajadores sociales. Este grupo comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas en un espacio y un tiempo determinados, y genera colectivamente una identidad así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines³.

Por tanto, cuando hablamos de comunidad hacemos referencia a todas las instituciones, organizaciones, vecinos y personas que forman parte del entorno más próximo de niños y niñas, constituyendo un espacio fundamental de interacción, socialización y aprendizaje.

Trabajo comunitario

Dice relación con un proceso de transformación desde la comunidad; soñado, planificado, conducido y evaluado por ella misma. Por tanto, va más allá del trabajo para y en la comunidad. Sus objetivos son potenciar las fuerzas y la acción, para lograr una mejor calidad de vida para su población y conquistar nuevas metas. Ello implica un conjunto de principios a tener en cuenta para la efectividad de la participación de todos, en tanto necesidad humana básica que constituye un derecho y que debe respetar las diferencias individuales en sus formas de expresión.

³ Montero Maritza. "Introducción a la Psicología Comunitaria". Editorial Paidós. 2004.



Niños y niñas vulnerados en sus derechos en uno o varios ámbitos

Hablamos de sujetos cuyas edades fluctúan entre los 6 y los 16 años, que viven en los sectores de intervención y que están afectados por algunas de las siguientes situaciones:

- Habitan en un sector de exclusión social y de alta vulnerabilidad. Enfrentan relaciones violentas entre los habitantes; tráfico y consumos de droga y alcohol; inexistencia de espacios adecuados para la recreación o manifestación cultural; estigmatización; escasa presencia de organizaciones comunitarias; y poca o mínima llegada de las políticas sociales del gobierno local.
- Experimentan situaciones de negligencia o deficiencia en las habilidades parentales.
- No existe un adulto responsable.
- Sufren de maltrato físico o psicológico, ya sea del adulto responsable, integrante del grupo familiar o en las instituciones donde asisten o están incorporados (escuela, consultorio, etc.).
- Reciben un trato discriminatorio a nivel familiar, comunitario o institucional.
- Desertaron del colegio. Como resultado, estos niños han desarrollado una negativa valoración de sí mismos y de su comunidad. El aislamiento de otros grupos y espacios sociales, la baja autoestima y la estigmatización, son el telón de fondo donde los participantes del CCIJ, en general, crecen y se desarrollan.

Familias

Las familias son el espacio donde se transmiten y se viven los procesos de socialización más importantes y duraderos, que marcarán el desarrollo de sus hijos e hijas. Además, son una instancia muy importante desde donde abordar el aprendizaje y ejercicio de sus derechos.

Pero, al igual que los niños, estas familias poseen una serie de características propias de su condición de marginalidad social, entre otras: violencia intrafamiliar (VIF); integrantes con altos consumos de alcohol o drogas; escasas herramientas parentales. Dentro de ellas existen condiciones para que se produzcan vulneraciones de derechos y, por tanto, también es la instancia donde se deben trabajar temáticas centrales para asumir acciones de cambio.

Enfoque de derechos

Se funda en el vínculo existente entre la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de Derechos Humanos, que incorpora a toda persona por igual, independiente de su edad.

derechos
democráticos
como compromiso



Desde este enfoque, "las necesidades de los niños/as y jóvenes, han de ser entendidas como vulneración de derechos y no como carencias, falencias e imposibilidades que impliquen la irreversibilidad de tales situaciones cuando, tomadas como vulneración y/o falta de derechos, pueden ser perfectamente reestablecidas"⁴.

Otro aspecto sustancial del enfoque de derechos es el relacionado con el reconocimiento del rol de los garantes en los diferentes niveles en que se da una intervención social, los cuales han de ser entendidos como aquellas instituciones, organizaciones, comunidad e instancias responsables de crear y generar condiciones de respeto y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna.

Actor social

Se define como la persona, grupo u organización que interviene de manera activa en los procesos políticos, culturales y de desarrollo de una comunidad⁵. Un actor social es el hombre o la mujer que intenta realizar acciones en su entorno y colectividad y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional hace suyas, aunque sea en parte. En este sentido, son tres las características que tiene un actor social: objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía.

Procesos socio-educativos

Se entienden como acciones de intermediación entre dos partes, con la intención de modificar el funcionamiento de un proceso o sistema en una dirección dada. Dentro de los objetivos centrales de la intervención socio-educativa están:

- Desarrollar en los sujetos la capacidad de pensamiento reflexivo a partir de observaciones sistemáticas de hechos, situaciones y fenómenos.
- Profundizar en su independencia de criterio y en la autonomía de acción en el medio.
- Lograr que adquieran un equilibrio afectivo y social, a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismos.
- Motivar su inserción activa, responsable y crítica en la vida social.
- Obtener aprendizajes significativos que aumenten la capacidad de los sujetos de comprender la realidad; y,

⁴ Herrera Marisa. II Congreso Internacional de Derechos y Garantías en el Siglo XXI. Ponencia: Práctica judicial respecto a los niños, niñas y adolescentes. Asociación de Abogados de Buenos Aires, biblioteca electrónica. 2001. www.aaba.org.ar.

⁵ Esteva, J. y Reyes, J. "Manual del promotor y educador ambiental para el desarrollo sustentable. PNUMA/SEMARNAP. México.1998.



- Hacer posible que los participantes de la intervención asuman, de manera plena, las actitudes básicas para la convivencia democrática, en el marco de valores de solidaridad, tolerancia y sentido crítico⁶.

Participación sustantiva

Implica aquella acción que impulsa el desarrollo de los sujetos y aplica la educación ciudadana, propiciándola en aquellos espacios comunales en los que, por una parte, las autoridades locales y sus aparatos, y por otra, las organizaciones sociales y redes vecinales, coincidan en los objetivos económicos, sociales y culturales de la población⁷.

Para que exista participación sustantiva debe producirse la convergencia de dos elementos: la capacidad de participar, lo que implica incluir las habilidades y los conocimientos que cada persona o grupo ha desarrollado a partir de sus prácticas y experiencias; y la oportunidad de participar, lo cual conlleva generar los espacios para ello, desde el campo de la iniciativa oficial. Para esto es imprescindible incorporar ambos elementos al diseño y la gestión de la política, permitiendo la iniciativa y responsabilidad de los involucrados⁸.

Redes y microrredes

Son aquellas formas de relación entre diferentes partes de la estructura social, en las cuales se reconocen los vínculos, se promueve el intercambio de experiencias y conocimientos valiosos, asociándose esfuerzos para la explicación y solución de los problemas. Las redes generalmente obedecen a un concepto donde la participación se da en un ámbito amplio. Las microrredes, en cambio, son espacios comunitarios o territoriales, donde se desarrollan las acciones cotidianas.

Gestión en red

Constituye un modelo de operación del conjunto de instituciones, organizaciones y servicios públicos, comunitarios y privados -de diferentes niveles, tipos de complejidad y capacidad de resolución-, interrelacionados por una serie de procedimientos y estilos de trabajo que permiten que los participantes establezcan relaciones, de acuerdo a las necesidades y problemáticas de cada uno⁹.

6 Morey, Aina "El papel de los Educadores Sociales en los Programas de Intervención Socioeducativa". Cátedra dada en el V congreso estatal del/a educador/a social. Santiago de Compostela. 2004.

7 González C, Garibe; Herrera M., Andrea; Parada C., Nancy "La participación dirigencial de las mujeres en juntas de vecinos: ¿un factor protector o detonante de la violencia doméstica? Tesis para optar al título de asistente social, 2000, Universidad de los Lagos, Osorno. Chile.

8 Palma, Diego. "La educación para la democracia". En: Investigación y Crítica Nro. 4, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS, Santiago de Chile, Chile. 2000.

9 Fuenzalida, Adriana. "Redes de salud y modelo de atención". División de gestión de red asistencial del Ministerio de Salud y coordinadora de Sintergética, Ministerio de Salud. Santiago. Chile. 2007.



Lo que se pretendió en el CCIJ Nuevo Amanecer con este tipo de estrategia fue generar la responsabilización social de la comunidad; para ello se realizó un trabajo estratégico que buscó potenciar, además, el ejercicio de los derechos infanto-juveniles, desarrollando los niños, niñas y adolescentes tareas de carácter comunitario y solidario, que fueran visualizadas como un aporte a la comunidad. La gestión se abordó a través de la inserción en las redes de la comuna de Colina; la coordinación con autoridades locales; el liderazgo en el proceso de establecer discursos y lenguajes comunes con otras instituciones que trabajan con población infanto-adolescente; y la comunicación de demandas y propuestas de los propios pobladores emanadas de diagnósticos participativos. Asimismo se impulsó la movilización de recursos complementarios con instancias nacionales o extranjeras (como Forum Syd de Suecia), y se motivó a los vecinos para que -en forma pluralista y a través de espacios como el Comité de Adelanto por su Barrio- participaran activamente, mediante iniciativas como la reconstrucción de su sede social, financiamiento de actividades recreativas y otras de carácter comunitario.

7.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se partió de la base que los niños son capaces de involucrarse en su propio desarrollo, de transformarse en actores críticos y reflexivos de sus problemas y necesidades familiares y comunitarias y, por tanto, de estar a la altura de proponer iniciativas a los adultos. Por ello, el trabajo que se realizó en este eje de acción apuntó, fundamentalmente, a la conformación y consolidación de grupos, de acuerdo a criterios de edad. En estos espacios se presentaron y reforzaron los lazos de cohesión y solidaridad, y se potenciaron habilidades sociales y de expresión. Dentro de las temáticas que se abordaron están:

- Desarrollo y fortalecimiento de la identidad grupal;
- autoestima y auto imagen;
- roles;
- comunicación;
- género;
- autocuidado y sexualidad.

Además, se desarrollaron procesos de auto-reconocimiento de los participantes como sujetos de derechos. Es importante destacar que los vínculos construidos entre el equipo CCIJ y los niños y niñas fueron fundamentales para un trabajo donde el respeto y el intercambio de ideas y propuestas, formaron parte de la relación cotidiana.



En lo preventivo, y a partir del diagnóstico y observación directa en talleres, la acción se focalizó en los niños en situación de inminente vulneración de derechos. Este proceso se complementó con visitas domiciliarias, derivaciones, e incorporación de los afectados a espacios de desarrollo individual o terapéutico.

7.1 Principales herramientas metodológicas

Talleres socio-educativos

Sus contenidos y metodologías se orientaron a la mejoría de las relaciones familiares, el desarrollo de la confianza en los recursos personales y grupales, y hacia un encuentro paulatino con la comunidad; en forma transversal y paulatina, se avanzó en la internalización y el ejercicio de los derechos en los diferentes espacios de interacción. Estos talleres también se extendieron a los padres y/o adultos responsables.

Planes de intervención individual (PII)

Identificaron las situaciones de vulneración de derechos; incorporaron las estrategias con que se abordarían, y el monitoreo de los avances y dificultades de los procesos. Se definieron tareas con otras instituciones, grupos y adultos relevantes, en tanto instancias que podían aportar a las soluciones. La intervención se sustentó en la atención personalizada de los niños y su incorporación a los ciclos de talleres temáticos, como parte de la integralidad del trabajo.

Planes de trabajo familiar (PTF)

Fueron instrumentos para formalizar compromisos en pos de asumir la solución de vulneraciones o problemas que estuvieran afectando al grupo familiar. Se generaron acuerdos y metas a alcanzar a corto y mediano plazo. Para que estos planes familiares tuvieran éxito, se propició la incorporación de los padres, madres y/o adultos responsables en talleres denominados "integrados", donde se trabajaron las temáticas abordadas por sus hijos. También se realizaron convivencias, donde se compartieron problemas cotidianos. Estas instancias permitieron abrir la reflexión sobre los estilos de relaciones entre adultos y niños, en un espacio no amenazante ni sancionador.

Los PTF se desarrollaron con todas las familias, independiente de la prioridad que se les dio a los niños y adolescentes más vulnerados.

Planes de intervención grupal (PIG)

En esta instancia se identificaron las falencias y recursos de cada grupo, con la finalidad de generar estrategias adecuadas a sus respectivas dinámicas. Estos planes los abordaron directamente



los educadores, a través del trabajo en talleres. Su desarrollo significó plantearse plazos para abordar las necesidades y visualizar avances en el proceso, requiriéndose una estrecha coordinación con la dupla psicosocial.

Para el CCIJ fue una oportunidad de medir la apuesta en torno a la promoción de la asociatividad, el desarrollo de identidad y el ejercicio de derechos y actoría social.

Acompañamiento y seguimiento

Estas herramientas se tradujeron en la vinculación con los recursos comunales, ya sea para postular a la obtención de ellos, o para la derivación a entidades terapéuticas de un miembro de la familia. También se realizó un seguimiento a aquellas instituciones con que se habían establecido vínculos, con la idea generar una retroalimentación.

El sentido de estas acciones se relacionó con la apuesta metodológica del CCIJ, referida a la construcción de identidad y comunidad, sobre todo en lo que se refiere al vínculo con instancias municipales o de gobierno local. Asimismo, ellas se orientaron a generar grados de autonomía en las familias y cada uno de sus miembros, que les permitieran relacionar sus necesidades con los recursos locales. En este punto, el trabajo del Centro consistió en iniciar en conjunto los primeros contactos para la recolección de información o de gestión.

7. 2 Construcción de comunidad

Para el CCIJ Nuevo Amanecer fue fundamental enfocar su quehacer desde la perspectiva del trabajo comunitario, debido a las siguientes razones:

- Contribuye a generar una identidad en los sujetos con su espacio comunal, rescatando sus historias de vida y sus procesos de construcción de barrio y ejercicio de ciudadanía;
- los niños son reconocidos por su comunidad;
- las personas establecen vínculos, reciben estímulos, desarrollan habilidades y satisfacen necesidades naturales, afectivas y de participación social;
- se reproducen valores, actitudes y comportamientos positivos; y,
- la comunidad se responsabiliza por hacer efectivo el ejercicio de derechos.

El desarrollo de una identidad comunitaria se fue reflejando en la conjugación de esfuerzos para construirla y por apoyar las iniciativas infanto-juveniles. Las microrredes entregaron las



herramientas para lograr un proceso de reflexión sobre temas emergentes y urgentes, obteniéndose como resultado la autogestión de los propios pobladores y la instalación de demandas en sus entornos locales.

Esta etapa de la metodología implicó por un lado, la vinculación, apoyo y orientación con las organizaciones de base comunitarias; y por otro, la promoción de la participación de las familias y sus niños.

7. 3.- Territorialidad y trabajo comunitario

- **Con las redes.** Se privilegió a aquellas que abordan las temáticas infanto-juveniles. También se promovió la coordinación con las autoridades de la Gobernación de la Provincia de Chacabuco y de la Municipalidad de Colina, con el objetivo de gestionar recursos e información que fuera de utilidad para diferentes necesidades. Por último, se apoyó la postulación a proyectos de diversa índole: Fondo de Cultura, Comuna Segura, Chiledeportes, JUNAEB, y a otros complementarios al trabajo del CCIJ, donde sobresalió el proyecto de reescolarización orientado a la nivelación de estudios básicos de niños desertores del sistema oficial.

Todo ello permitió reducir los niveles de estigmatización de los dos sectores involucrados en la intervención, gestionar recursos y configurar un discurso protector hacia la infancia, a través de temas como: educación alternativa, salud comunitaria y capacitaciones u ofertas laborales.

- **Entre los miembros de la comunidad,** se trabajó en la formación de temas como: pautas de crianza, elaboración de proyectos y derechos infanto-juveniles.
- **Instalación de formas menos violentas** para la reducción de conflictos entre los pobladores, lo que incluyó rescatar el diálogo como mecanismo válido de expresión de descontento y críticas. La comunidad valoró esta instancia e intentó replicarla en sus organizaciones y en su vida familiar.

8.- EVALUACIÓN

8.1 Principales logros

Validación con la comunidad: En ambos sectores, el CCIJ Nuevo Amanecer es percibido hoy como un proyecto sólido. Su vinculación con las poblaciones fue de carácter cooperativo; se



establecieron días de atención a la comunidad y se lograron relaciones cercanas y estables de trabajo con las organizaciones de ambos sectores, especialmente con las juntas de vecinos.

En Comaico-La Ribera se estimuló y apoyó un proceso de elección de junta de vecinos, después de tres años de apatía generalizada. En Los Robles se respaldaron postulaciones a proyectos que dieron como resultado la ampliación del centro educacional "Dulce Renacer", la implementación del Club de Adultos Mayores y la creación de una plaza.

El Centro se transformó en una instancia de consulta para los pobladores, quienes, independientemente de que sus hijos asistieran o no al CCIJ, buscaron al equipo para pedir orientación en trámites individuales y para conformar grupos y realizar gestiones de diversa índole.

Para lograr este reconocimiento fue necesario fijar criterios mínimos de trabajo; ser responsables de los acuerdos y compromisos con los niños, sus familias y la comunidad; y, en general, tener siempre presente el alto nivel de compromiso que implica el trabajo comunitario.

Instalación de nuevas formas de relación: Se crearon vínculos que privilegian el respeto, la afectividad y la tolerancia a las propuestas. Pero, sobre todo, se establecieron relaciones enmarcadas en un espacio respetuoso de opinión y de expresión de las diversas manifestaciones de los participantes del CCIJ.

Desarrollo de una identidad comunitaria: Los dos conceptos que más se trabajaron fueron: identidad y construcción de comunidad. Esto implicó que los niños revisaran su historia familiar y la de su población, lo que provocó en ellos muchas emociones. La metodología socio-educativa aplicada permite apreciar hoy a niños y jóvenes más seguros de sí mismos y más orgullosos de sus vidas, lo cual se refleja en una creciente identificación y participación, y se expresa en una mayor demanda por actividades comunitarias y en el aumento de responsabilidad con su comunidad; a su vez, esto se traduce en mayor organización para conseguir determinadas metas. Un ejemplo claro de esto es el que los niños, niñas y adolescentes participaran en un Comité de Adelanto de su población, y como delegados de los adolescentes en las Juntas de Vecinos.

Pertinencia de la metodología: Trabajar con grupos conformados por rangos de edad y procurar la entrega de contenidos en talleres paralelos a la familia, fue un gran acierto, ya que permitió al equipo canalizar y profundizar ciertas temáticas, y terminar con las relaciones de abuso que se dieron en otras etapas del proyecto al interior de los talleres, donde los más grandes golpeaban a los pequeños y no les permitían expresarse tranquilamente, ya sea porque se burlaban o porque los descalificaban.



A su vez, la revisión, mejoramiento y delimitación de la apuesta de intervención permitió claridad de las metas y objetivos que se perseguían, lo que facilitó la opción por una metodología que buscó que la comunidad fuera cada día más garante de sus derechos.

Liderazgo en trabajo con redes locales: Desde el año 2005 existió un esfuerzo constante, el que se reflejó en que el CCIJ asumiera la presidencia de la Red por la "No Violencia" (anteriormente se llamaba Red de Violencia Intrafamiliar). El Centro logró reimpulsar esta red y poner más énfasis en la temática de los derechos infanto-juveniles. Además, se hizo parte de la Comisión Comunal del Previene, instancia en la que se elaboraron proyectos conjuntos y se definieron los sectores de mayor riesgo, focalizando a Comaico-La Ribera, razón por la cual el equipo fue expositor en diferentes instancias desarrolladas con el municipio, concejales y la gobernación.

También se estableció una relación de mayor colaboración con algunas áreas del municipio (Dirección de Desarrollo Comunitario, DIDECO y Dirección de Educación Municipal, DEM), con las cuales se acordaron ciertos criterios de trabajo común y se efectuaron actividades con la población. En el 2005 se inició también un trabajo más estrecho con la Gobernación, lo que se tradujo en la adjudicación de cupos para los niños del CCIJ en diversos proyectos, y en la orientación de beneficios hacia Los Robles y Comaico.

8.2 Facilitadores

El vínculo con la comunidad: Siempre fue respetuoso, de confianza, íntimo y ético.

Infraestructura: Si bien en un comienzo, no contar con un espacio físico donde realizar nuestros talleres obstaculizó el trabajo, y éstos tuvieron que efectuarse en la calle o en casas de los mismos niños, la situación facilitó el proceso de construcción de comunidad, ya que fue una oportunidad para hacer visible la labor del CCIJ, y sensibilizar a los pobladores sobre la temática infanto-juvenil.

Equipo cohesionado y comprometido: Un factor muy importante fue compartir la visión y la orientación del trabajo, lo que se tradujo en un crecimiento significativo con y para la comunidad.

Claridad en la apuesta metodológica: Se reflejó en el manejo de lenguajes comunes, y en la mejoría de la comunicación e interacción entre los educadores y los profesionales psicosociales.



8.3.- Obstaculizadores

Prácticas iniciales poco asertivas: Durante el 2005 el proyecto enfrentó cierta estigmatización, sobre todo en el sector de Los Robles, por el comportamiento inadecuado de algunos miembros del equipo de esa época en sus formas de trabajar y de vincularse con la comunidad, quienes improvisaron en el quehacer y no cumplieron con los compromisos y/o acuerdos pactados con las familias. Ello implicó redoblar la presencia en las poblaciones y comenzar, poco a poco, a demostrar con hechos que nuestro trabajo tenía objetivos y metas claras, los cuales se podían ir trabajando en forma paulatina, como parte de un proceso, el cual debía reflejarse en logros a mediano y corto plazo.

Falta de un lugar donde realizar los talleres en Comaico-La Ribera: Significó partir haciendo los talleres en la calle o en los patios de las casas, lo que provocó bajas en la asistencia, principalmente en invierno, y desgaste en el equipo.

Personal insuficiente: El equipo CCIJ estuvo conformado por siete personas, que trabajaron con aproximadamente 120 niños y niñas, más sus familias y la comunidad, distribuidos en dos sectores, bastante alejados uno del otro. La labor con la comunidad requiere de mucha dedicación para lograr frutos a largo plazo, lo que implica estar presente en horarios vespertinos y algunos días festivos. En los años 2006 y 2007, la cooperación de estudiantes en práctica alivió esta situación, lo cual implicó desarrollar un proceso de coordinación con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Municipio resistente a un trabajo colaborativo: Su postura, salvo contadas excepciones, no facilitó la labor del CCIJ, principalmente por la negativa de algunos funcionarios a entregar información (catastros de organizaciones, listados del Programa Puente y otros).

8.4 Aprendizajes

A través de estos tres años de intervención, hemos rescatado una serie de aprendizajes para hacer más efectiva nuestra labor y generar la responsabilidad social que corresponde a los garantes, frente a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, buscamos proteger a aquellos que han sido vulnerados en el cumplimiento de estos derechos, desarrollando formas para que la familia asuma un rol más protector y se involucre con los procesos que sus hijos/as experimentan diariamente.



Con la comunidad:

- Establecer los roles con seriedad, y asumir con claridad la implementación de la praxis, lo que no impide generar un vínculo estrecho con la gente, de confianza y cercanía.
- Apoyar el fortalecimiento de las organizaciones sociales locales, para que puedan desarrollar un trabajo más eficaz y autónomo, y crear espacios reales de participación social.
- Extender algunas de nuestras estrategias con un horizonte más amplio e integral, para que los niños que participan del proyecto estén inmersos en una comunidad garante de derechos.

Con las redes:

- Instalar un trabajo sistemático y de retroalimentación, de carácter comunal y provincial.
- Relevar temáticas y problemáticas infanto-juveniles con respecto a la promoción y vulneración de derechos.

Con los talleres socio-educativos:

- Planificar, evaluar y sistematizar en forma permanente los ciclos temáticos y las actividades realizadas, lo que permitió rescatar elementos importantes para mejorar la intervención.
- Orientar el contenido de los talleres desde el aprendizaje y el desarrollo psicosocial y como complemento, incorporar los aspectos recreativos. Esto, con la finalidad de contribuir a formar sujetos críticos y apoyar la construcción de una comunidad garante de los derechos infanto-juveniles.

8.5.- Desafíos

- Avanzar en el proceso de auto reconocimiento de niños y niñas en tanto sujetos de derecho; generar condiciones para que los participantes reflexionen sobre la importancia de estos derechos; alcance, posibilidades y limitaciones en su ejercicio; y para que demanden su cumplimiento al mundo adulto de manera asertiva, realista y responsable.
- Fortalecer las dinámicas de relación y de resolución de conflictos pacíficas, basadas en el diálogo y la colaboración. Que los niños y sus padres y madres pongan en práctica valores como la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad, los que, sumados al desarrollo de habilidades sociales, les permitirán contar con un repertorio más amplio y constructivo para relacionarse con su entorno.

derechos
demostrados
como compromiso



- Formar a agentes de la comunidad que no sólo estén sensibilizados con el tema de los derechos infantiles, sino informados y con manejo de un repertorio de herramientas útiles para la detección de vulneraciones de los mismos.
- Buscar más estrategias que contribuyan a convocar a los adolescentes desde ópticas adecuadas a su edad e intereses y utilizando herramientas que les resulten novedosas y atractivas.
- Elaborar nuevas formas de incorporación de madres, padres y adultos responsables al trabajo de crecimiento de sus hijos.
- Continuar postulando a proyectos en beneficio de la comunidad, como mejorar el entorno y la calidad de vida de las poblaciones.
- Insistir en la creación de un espacio de encuentro en Comaico-La Ribera, que los niños y sus familias sientan como propio para realizar sus actividades.
- Retomar la creación de organizaciones multietáreas y de género, con el objeto de validar la participación de la comunidad y su representación frente a las autoridades locales.
- Abordar más profundamente las problemáticas educacionales de los niños, incentivar en la comunidad la importancia de que vayan a la escuela y otorgarles más apoyo en ese proceso.
- Profundizar las relaciones con el sector público a nivel local (municipio, gobernación) y a nivel regional (Provincial de Educación, CONACE, Ministerio del Interior y otros), con el fin de avanzar en los beneficios que se consiguieron, para complementar el accionar del proyecto y llevar a cabo otras actividades deportivas, recreativas y culturales que permitan que los niños, niñas y adolescentes sigan ampliando su visión del mundo e interactuando en diversos espacios territoriales.

9.- CONCLUSIONES

La experiencia acumulada entre los años 2004-2007, permite concluir:

- El Centro avanzó en su validación y legitimación, lo que se manifiesta en diversas acciones ejercidas en la Gobernación, algunas instancias municipales y otras instituciones y organizaciones locales.
- Hubo progresos importantes en la apropiación de los espacios públicos, a través de exposiciones de los trabajos realizados en los talleres, actividades de mejoramiento en los barrios y otras de carácter recreativo y artístico.



- Dentro de las apuestas por mejorar las situaciones de vulneración de los derechos infanto-juveniles, el proyecto de reescolarización obtuvo logros no sólo en el ámbito educacional, sino también en una notable mejoría de la autoestima y auto imagen de los niños.
- La metodología implementada por el CCIJ implicó, en el mediano plazo, que los sujetos de la intervención se identificaran mejor con sus pares y con sus familias, y se establecieran relaciones más respetuosas y menos violentas e intolerantes.
- Los participantes dicen haber aprendido a valorar los espacios que se les abrieron con el CCIJ, en cuanto instancia de encuentro, participación, aprendizaje y expresión; saben que pueden ser escuchados y valorados por la comunidad, lo que, a su vez, ha permitido que se sientan más seguros y con vinculaciones más sanas en su entorno comunitario.
- El trabajo con las familias permitió una mayor apertura en el abordaje de temas delicados y sensibles en su interior y sobre modelos de crianza.
- El esfuerzo por lograr una identidad comunitaria se tradujo en avances en la generación de identidad, una mejor organización y un mayor compromiso al momento de afrontar situaciones complejas.
- La metodología de trabajo del CCIJ le dio mayor sentido a la intervención y provocó el interés de la comunidad por incidir en algunas políticas públicas locales. Es decir, los sujetos de la intervención y sus familias han ido aprendiendo a ejercer derechos y responsabilizarse por el ejercicio de los mismos.

Finalmente, el equipo reflexionó en torno a una serie de logros que, desde la práctica, pueden ser considerados y aplicados por otros proyectos similares:

- Los objetivos que se trazan deben concordar con los lineamientos de las políticas públicas, es decir, deben ser coherentes con un proyecto de promoción y prevención, lo cual se ha visto reflejado en nuestro quehacer, en el sentido de desarrollar un trabajo comunitario y de redes, como primera prioridad, para que la comunidad, desde sus distintas formas de expresión, asuma su rol garante de derechos.
- La metodología ha sido un acierto porque la hemos adecuado al proceso de desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, siendo el enfoque principal el trabajo grupal y la potenciación de habilidades que les permitan generar procesos de cambio internos y externos, como también de transformación social en su entorno inmediato.
- Su impacto ha sido decisivo para crear nuevas formas de trabajo con las redes y las autoridades locales, ya que hemos demostrado que un proyecto que sustenta su actuar en y con la comunidad, tiene mayor repercusión, validando la experiencia y dando visibilidad a aquellos que estaban en la marginalidad total.



- La forma de realizar el trabajo comunitario, lo cual implicó "salir hacia la comunidad e insertarnos en los territorios", ocupando los espacios comunitarios y dejando de lado la visión más tradicional que afirma que es la comunidad quien "va hacia la sede donde está instalado el proyecto". El apostar por la construcción de comunidad implica el rescate de la territorialidad, en tanto espacio común que comparten las personas, superando conceptos centrados en lo geográfico que le quitan riqueza a la intervención.
- Forma de relación y/o vínculo con la comunidad, el cual siempre ha sido horizontal, empático y de generación de confianza, lo cual ha significado, no sólo insertarse en la comunidad haciendo visitas domiciliarias y talleres, sino ponerse a disposición de ésta para ir generando un proceso conjunto que implique crecer en torno a metas planteadas. Para ello, el equipo apoyó la elaboración y postulación de proyectos, asesoró elecciones de juntas de vecinos, convocó a reuniones, orientó sobre las formas de acceder a beneficios sociales, fomentó una actitud crítica y autocrítica, y generó un trabajo organizado entre distintos actores.