



ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA CONCURSO DE PROYECTOS

**PROGRAMA DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADA EN REINSERCIÓN EDUCATIVA
(PDE)
PROGRAMA 24 HORAS**

**DEPARTAMENTO DE PROTECCIÓN Y RESTITUCIÓN DE DERECHOS
SERVICIO NACIONAL DE MENORES**

FEBRERO, 2017

INDICE

I. PRESENTACIÓN	4
1.1 Antecedentes.	6
II. MARCO GENERAL PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO.....	10
2.1 Marco Ético Conceptual Enfoque de Derechos Humanos: Enfoque de Derechos de la Niñez y Adolescencia.....	10
2.2. Marco normativo para la acción interventiva.....	17
2.3 Modelo Programa 24 Horas.....	30
III.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	32
3.1 La educación como derecho; la desescolarización como vulneración.....	32
3.2 Desescolarización	33
3.3 Datos sobre desescolarización en Chile	38
IV. OBJETIVOS	40
V. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE DEL PROGRAMA.....	41
5.1 Sujeto de atención participante del programa.....	41
5.2 Características del sujeto de atención	42
5.3 Vías de ingreso	44
5.4 Cobertura y Focalización Territorial.....	45
VI. MODELOS DE INTERVENCION	46
6.1 Modelos Generales de Intervención.....	46
6.2 Modelos y enfoques específicos de la modalidad Programa de Protección Especializado en Reinserción Educativa (PDE).....	56
VII. MODELO DE INTERVENCIÓN.....	67
7.1 Metodologías sugeridas para la intervención	67
7.2 Niveles de Intervención.....	68
7.3 Proceso de Intervención: Fases y tiempos.....	75
7.2.1 Profundización diagnóstica	78
7.3.3 Co-Construcción y co-ejecución del Plan de Intervención Unificado (PIU).....	82
7.3.4 Plan de sustentabilidad de los cambios	91
VIII. RECURSOS HUMANOS	95

8.1 Conformación del equipo de trabajo y descripción de funciones	95
8.2. Gestión del equipo de trabajo	101
8.3. Selección	102
8.4 Inducción	103
8.5 Capacitación	104
8.6 Cuidado de equipo	105
8.7 Consideraciones sobre la rotación de personal	107
8.8 Relación contractual	108
IX. SOBRE EL PRESUPUESTO.	109
10.1 Respecto del inmueble de funcionamiento.	109
10.2 Respecto del equipamiento.	109
XI. MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	110
11.1 Evaluación de Proyecto y del Programa.	110
XII. MATRIZ LÓGICA	113
12.1. Metas y logros transversales a la modalidad	119

I. PRESENTACIÓN

El presente documento tiene como finalidad entregar las Orientaciones Técnicas a Organismos Colaboradores de Sename, que ejecutan la modalidad: **Programa de Protección Especializada en Reinserción educativa PDE**, en el marco del Programa 24 Horas.

El **Programa 24 Horas** se diseñó y comienza a implementar durante el primer Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2007-2010), específicamente el año 2009¹, como un **programa intersectorial**, entre la Subsecretaría de Carabineros, el Servicio Nacional de Menores dependiente del Ministerio de Justicia y la Subsecretaría de Prevención del Delito, del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, como respuesta a la falta de servicios de atención psicosocial para niños, niñas y adolescentes ingresados a unidades policiales, registrados en las bases de datos de Carabineros de Chile en el marco del Programa de Seguridad Integrada 24 horas de la Zona de Protección Policial a la Familia.

Su objetivo general es contribuir a la superación de las situaciones de vulneración y/o a la interrupción de conductas transgresoras² en niños, niñas y adolescentes derivados del Programa de Seguridad Integrada PSI 24 Horas.

Durante el año 2010, se definieron las primeras 8 comunas para la instalación del Programa: La Pintana, Puente Alto, La Florida, Lo Espejo, Pudahuel, Recoleta, Peñalolén y La Granja. Extendiéndose a 19 comunas en el curso del año 2015, a saber: Alto Hospicio, Arica, Antofagasta, Calama, Coquimbo, Valparaíso y Los Ángeles. Extraordinariamente se extendió durante el mismo año a Maipú, Quilicura, El Bosque y San Bernardo. Asimismo, durante el año 2016 se logra la ampliación a 8 nuevas comunas, estas son: Conchalí, Lo Prado, Macul, Lampa, San Ramón, San Joaquín, Iquique y Viña del Mar, logrando la instalación del Programa en un total de 27 comunas.

Para el año 2017 se espera continuar con la ampliación del Programa a 9 comunas, logrando así concretar el compromiso de instalar el Programa en las 36 comunas priorizadas en el 2010. Las comunas definidas para el presente año corresponden a: Temuco, Puerto Montt, Cerro Navia, Copiapó, Rancagua, Talca, Estación Central, Pedro Aguirre Cerda y Renca.

¹ Para conocer el diseño original véase publicación "Programa Vida Nueva 2010", realizada por SENAME y la Unidad de Prevención de la División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior, publicado en enero de 2011, Santiago de Chile: SENAME.

² Se considera a las conductas transgresoras como un concepto más amplio que el de infracción, en la medida que permite incorporar ilícitos cometidos por menores de 14 años, así como otras prácticas que sin caer en una categoría de infracción en lo legal, si resultan contrarias a normas sociales de convivencia, trasgrediendo o vulnerando los derechos de otros.

En la elaboración de las presentes Orientaciones Técnicas ha sido incorporado diversos insumos recogidos en acciones ejecutadas, orientadas a integrar la voz de los distintos actores involucrados en la ejecución del Programa, estos son:

En primer lugar, realización de Jornadas de Mesas Técnicas llevadas a cabo durante el segundo semestre de 2016, en las que participaron equipos de las modalidades especializadas PIE, PDE, PDC, de distintas comunas del país en donde se encuentra instalado el Programa.

En Segundo lugar, se realizaron entrevistas a actores vinculados a las organizaciones colaboradoras³ que ejecutan los proyectos en los territorios, quienes aportaron información relevante relacionada con la experiencia de la ejecución durante estos años.

En tercer lugar, en el marco del rediseño de las presentes orientaciones, se llevaron a cabo entrevistas a expertos del mundo de la academia, quienes aportaron con sus conocimientos tanto teóricos como desde la experiencia, al mejoramiento de estas orientaciones.

En cuarto lugar, se integra los resultados obtenidos en el Estudio "Evaluación de implementación y de resultados del Programa 24 Horas"⁴, realizado por la Universidad Alberto Hurtado, resultados que recogen la experiencia de los 6 años de implementación del programa.

Finalmente mencionar que se recogen las experiencias y aprendizajes de 6 años de implementación del Programa; los aportes de los equipos ejecutores de las distintas regiones del país, como también, de los Gestores Territoriales del Programa 24 Horas y el aporte de supervisores/as técnicos.

Es importante señalar, antes que todo, que las presentes orientaciones técnicas podrán ser modificadas, rectificadas o complementadas por SENAME durante el desarrollo del programa, de acuerdo a las necesidades de actualización técnica de los procesos de intervención para el mejoramiento de los procesos y fines en beneficio de la población atendida. Por tanto, los ejecutores de proyectos de la modalidad deberán ir integrando a la ejecución los respectivos énfasis y modificaciones que el Servicio introduzca.

³ En el marco del rediseño de la orientación técnica, se entrevista a directores y jefes técnicos de Instituciones colaboradoras, quienes aportaron elementos desde la experiencia en la ejecución de proyectos.

⁴ El Estudio se realizó entre diciembre de 2015 a noviembre de 2016, cuyo ente ejecutor fue la Universidad Alberto Hurtado. Este contempló la realización de una aproximación investigativa de carácter mixta, que articula técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo. Tuvo como propósito evaluar la implementación y los resultados del programa, junto con identificar nudos críticos y proponer mejoras a su modelo de gestión.

1.1 Antecedentes.

En el año 1990, el Estado de Chile ratifica la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN),⁵ con ello inicia una profunda reforma para adecuar su normativa interna y sus políticas públicas al espíritu de dicha Convención.

La CDN (1989) plantea una serie de articulados, dentro de los cuales se pueden distinguir algunos como los más atinentes a las modalidades que se enmarcan en el Programa 24 Horas. Es así que, el artículo 19, hace referencia a la protección que deben tener los niños y niñas de cualquier forma de maltrato y de la necesidad de que los países cuenten con programas de apoyo para sus cuidadores. Textualmente, plantea que *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.*

Las medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él”. Asimismo, en su artículo 33, se señala que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícito de esas sustancias”. En el artículo 36, se hace mención a la protección contra otras formas de explotación que no están consideradas en los artículos 32 (trabajo infantil), 33 (Uso y tráfico de Estupefacientes), 34 (Explotación Infantil) y 35 (Venta, Tráfico y Trata).

En Chile, el Servicio Nacional de Menores es el organismo público encargado de la ejecución de la Política Pública Especial, cuya misión es **“Contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de prestaciones de calidad mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio”** (SENAME, 2017).

Es así, que en el ámbito de protección de derechos, el Servicio cuenta con una amplia red de programas de atención para abordar las vulneraciones de derechos vividas por los niños, niñas y adolescentes en el país, sin discriminación alguna y que para lograr estos propósitos, involucran activamente a las familias.

⁵ Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

Por otra parte el Programa 24 Horas nace como un programa Intersectorial entre la Subsecretaría de Carabineros, el Servicio Nacional de Menores dependiente del Ministerio de Justicia y la Subsecretaría de Prevención del Delito, dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, para brindar atención psicosocial a niños niñas y adolescentes derivados del listado del Programa de Seguridad Integrada PSI de Carabineros de Chile, a través de un convenio de cooperación con las Municipalidades. El listado PSI 24 Horas, contiene información referente a los niños, niñas y adolescentes que han sido ingresados a distintas Unidades Policiales de Carabineros por vulneración de derechos o transgresión de norma; el cual es enviado a los municipios para ser gestionado por profesionales del área Psicosocial y posteriormente realizar las derivaciones a la oferta especializada instalada en los territorios, para así dar respuesta de manera oportuna, preferente y de calidad a la necesidad de atención psicosocial a los niños, niñas y adolescentes, dando cumplimiento al objetivo propuesto para el Programa.

En el año 2009, el Servicio Nacional de Menores, en conjunto con otros actores públicos (Subsecretaría de Carabineros, Dirección de Protección Policial de la Familia y División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior), toman la decisión de levantar pilotos en 8 comunas de la Región metropolitana, elegidas de acuerdo a una clasificación en base a tres sistemas de indicadores, a saber: Tasas de Ingreso al PSI, Índice de Infancia (Mideplan-Unicef) y Puntaje Diprofam⁶.

Es así que, de acuerdo al puntaje obtenido, se decide comenzar el mencionado piloto en las siguientes comunas de la Región Metropolitana: La Granja, Peñalolén, La Pintana, Pudahuel, Puente Alto, Lo Espejo, La Florida y Recoleta.

Es así que, en el año 2010 se comienza a instalar un Modelo de Gestión Territorial que se mantiene hasta la actualidad, el cual implica, reforzar la oferta existente en los territorios en los cuales se implementa el Programa, contemplando 5 dispositivos de atención desde Sename:

- Oficinas de Protección de Derechos-OPD
- Programas de Prevención Focalizada-PPF.
- Programas de Intervención Integral Especializada-PIE.
- Programas de Protección Especializada en Reinserción Educativa-PDE.
- Programas de Protección Especializada para el tratamiento de Consumo Problemático de Alcohol y/o Droga-PDC.

Junto con el fortalecimiento de la oferta, se implementan dos soportes con la finalidad de apoyar el desarrollo de un Modelo de Gestión Territorial, que implica superar las

⁶ El puntaje Diprofam consideró 6 dimensiones: Entrega de fichas de Sistematización, Equipo Profesional, Apoyo Alcaldicio, Redes Sociales, Relación con la Unidad Policial y Vínculo con DIPROFAM, en Documento "Proyecto Programa de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes provenientes del Programa de Seguridad Integrada: 24 horas de las comunas de la Florida, La Granja, La Pintana, Lo Espejo, Puente Alto, Peñalolén, Pudahuel y Recoleta". Subsecretaría de Carabineros, Dirección de Protección Policial de la Familia, División de Seguridad Pública y Servicio Nacional de Menores, 2009.

prácticas fragmentadas, para avanzar hacia la intervención coordinada, integrada y de trabajo en red. Estos son:

- **Mesa de Gestión de Casos:** Entendida como una instancia de coordinación y colaboración efectiva entre los programas locales vinculados con niñez y adolescencia, especialmente relacionados con el Programa 24 Horas (Carabineros, Municipios, Dispositivos de Subsecretaría de Prevención del Delito del Ministerio del Interior, Equipos de Salud Mental, red Sename, entre otros).

Se define como un espacio colaborativo, de interacciones horizontales, que permite compartir experiencias, poner en común información, intercambio de saberes, reflexión sobre las prácticas, que permitan construir y articular en conjunto las intervenciones, entre otros. Como también, el análisis crítico de casos, especialmente de aquellos que requieren una mirada compartida o que han presentado mayores desafíos en su intervención. En definitiva, se espera que contribuya a la superación de vulneraciones de derechos y/o prácticas transgresoras en niños, niñas y adolescentes (Sename, 2010, 2013 y 2015).

La coordinación de la Mesa de Gestión de Casos está a cargo de los equipos de la Oficina de Protección de Derechos (OPD) de Sename, en conjunto con las duplas de los Equipos de Detección Temprana (EDT) de la Subsecretaría de Prevención del Delito (SPD). Son parte de ésta instancia los representantes de las distintas modalidades del Programa 24 Horas (Servicio Nacional de Menores, 2012):

- Duplea de Equipo de Detección Temprana (EDT)
- Oficina de Protección de Derechos (OPD)
- Programa de Prevención Focalizada (PPF)
- Programa Integral de Intervención Especializada (PIE)
- Programa de Protección Especializada para el Consumo Problemático de Alcohol y otras Drogas (PDC)
- Programa Especializado de Reinserción Educativa (PDE)
- Equipo de Terapia Multisistémica de la Subsecretaría de Prevención del Delito (MST)
- Equipos de Salud Mental del Ministerio de Salud
- Gestores/as Territoriales del Programa 24 Horas
- Supervisores/as Técnicos de las Unidades de Protección de Derechos de las Direcciones Regionales de Sename
- Encargados/as técnicos de los Organismos Colaboradores
- Gestores/as comunales de la Subsecretaría de Prevención del Delito
- Representantes de Organismos e Instituciones de carácter intersectorial que operan en las respectivas comunas (Centro Comunitario de Salud Mental - COSAM, Programas de Reparación, Dirección de Desarrollo Comunitario - DIDECO, etc.
- Y finalmente, otros actores comunitarios territoriales relevantes en materia de infancia y adolescencia

- **Gestión Territorial:** La Gestión territorial pretende actuar como un enlace entre el diseño del Programa y la implementación de este en el territorio, la cual es realizada a través de una acción transversal de acompañamiento que implica generar vinculaciones con todos los sectores involucrados en la implementación del programa, que asegure estándares de calidad en cuanto a procesos de intervención y resultados esperados. A la vez implica identificar los intereses de cada uno de ellos y las expectativas que tienen respecto del programa de manera de generar un clima de confianza y de colaboración. Así se puede decir que, “La Gestión territorial, corresponde a un proceso de acompañamiento planificado, en el área técnica a equipos de trabajo en aspectos asociados a la gestión de los proyectos, la atención de usuarios y en el área de Gestión de redes, para la implementación del Programa 24 Horas, orientadas a su adecuado desarrollo y el cumplimiento de sus objetivos y resultados”⁷

El acompañamiento a los equipos lo realiza el **gestor/a territorial**, profesional encargado de apoyar la instalación e implementación del Programa en el territorio, para que estas acciones sean lo más fiel al diseño, respetando las diferencias propias de cada territorio y realizando los ajustes pertinentes. El gestor/a realiza un acompañamiento tanto en el área técnica como también en el área de gestión de redes, se constituye en un actor clave para el buen desempeño de los proyectos y el circuito, apoyando y orientando los análisis de casos, elaboración de planes de intervención Unificado (PIU), y fortaleciendo el trabajo complementario entre los equipos que favorezca los procesos que involucran a los niños, niñas y adolescentes.

Este profesional tiene además un importante rol en la articulación, coordinación y es responsable de mantener una comunicación fluida entre los distintos actores, sectores y niveles que se involucran en la ejecución del programa; es un articulador multinivel. Agregar que este profesional mantiene una plena presencia en el territorio realizando un acompañamiento presencial con cada uno de los equipos de manera individual y en conjunto.

A la vez es importante mencionar que el Gestor/a es el encargado de recoger experiencias del quehacer de los equipos y de su propio trabajo que puedan ser compartidas para aportar al desempeño del Programa, tanto para ser utilizada por otras comunas como para el diseño de este.

Por último mencionar que el Gestor/a Territorial, tiene el rol de acompañamiento en el área técnica y de gestión de redes, distinto a las funciones del Supervisor/a Técnico. Se sugiere que ambos profesionales se mantengan en contacto y complementen información, con el fin de incorporar mejoras y relevar énfasis en las acciones del proyecto.

⁷ Documento interno Gestión Territorial.

II. MARCO GENERAL PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO.

En el marco de los programas de protección especial de niñas, niños y adolescentes vulnerados en sus derechos y/o que hayan presentado conductas transgresoras, deben considerar la aplicación de los enfoques transversales aquí especificados, lo que debe quedar reflejado en la formulación, ejecución y evaluación de los respectivos planes de intervención con los niños/as o adolescentes, las familias y las instancias relacionadas con el proceso interventivo.

Se espera, en la formulación de la propuesta, se requiere especial consideración a las siguientes orientaciones como definiciones básicas que guían el quehacer del proyecto:

2.1 Marco Ético Conceptual Enfoque de Derechos Humanos: Enfoque de Derechos de la Niñez y Adolescencia

La Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada en 1948, por los Estados miembros de Naciones Unidas, reconoce los derechos fundamentales de todas las personas y se "basa en el principio de que los derechos humanos se fundamentan en la "dignidad intrínseca" de todas las personas. Esa dignidad y los derechos a la libertad y la igualdad que se derivan de ella son indisputables" (ONU, s.f.)

Esta Declaración, junto con el "Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos", el "Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales" y sus respectivos protocolos, conforman la "Carta Internacional de los Derechos Humanos" los cuales funcionan como un marco ético-político-jurídico para los países firmantes⁸.

Estos documentos reconocen derechos fundamentales como la dignidad humana, la libertad en todas sus expresiones (de conciencia, religión, expresión, entre otras), la participación en la vida pública, el derecho al trabajo, a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado, a los niveles más altos posibles de bienestar físico y mental, el derecho a la seguridad social, a la educación y el disfrute de los beneficios de la libertad cultural y el progreso científico, entre otros (Sename, 2005).

El marco de derechos humanos implica que los Estados parte se "someten a un orden legal dentro del cual ellos, por el bien común, asumen varias obligaciones, no en relación con otros Estados, sino hacia los individuos bajo su jurisdicción" (Corte IDH, 1982). Es así como, los Estados parte deben realizar todas las modificaciones necesarias en el aparato público de manera de "asegurar jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos" (Corte IDH, 1988).

⁸ Los dos Pactos y el Protocolo fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. El pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo entraron en vigencia el 23 de marzo de 1976; el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el 3 de enero de 1976.

La aplicación de los derechos humanos a la que se encuentran obligados los Estados parte se rige por los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad (CNDH, s.f.).

Principios de Universalidad, se refiere a que todos los derechos corresponden a todas las personas por igual.

Principio de Interdependencia: los derechos se encuentran relacionados unos con otros, por lo que el respeto o violación de uno de ellos implica a múltiples derechos que se encuentran vinculados.

Principio de Indivisibilidad: poseen un carácter indivisible, el ejercicio de los derechos humanos es posible en su conjunto y no de manera aislada.

Principio de Progresividad: Implica una obligación para los Estados para avanzar progresivamente en el aseguramiento del ejercicio de los derechos y, en concordancia con ello, una prohibición respecto de cualquier retroceso en estas materias.

Dentro de los Derechos Humanos no existen jerarquías, todos tienen igual relevancia. Esto obliga a los Estados a tratarlos a todos de igual manera, dándoles la misma importancia.

En este contexto es que la CEPAL, conceptualiza el enfoque de derecho como “un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que está basado normativamente en estándares internacionales de derechos humanos y operativamente dirigido a promover, proteger y hacer efectivos los derechos humanos. Un enfoque de este tipo integra la normativa, principios y estándares del sistema internacional de derechos humanos en la legislación, programas, planes y procesos del desarrollo” (Artiga, 2003)

Con la Declaración Universal se abre la discusión a nivel internacional, acerca de cómo generar las condiciones para grupos específicos que se encuentran en una situación de mayor inequidad y que, por tanto, requieren acciones específicas para asegurar su pleno desarrollo. En este contexto se enmarca la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que “abarca los derechos específicos de las personas menores de 18 años”⁹ y “transforma necesidades en derechos colocando en primer plano el problema de la exigibilidad, no sólo jurídica sino también político – social de los derechos.”¹⁰ “En consecuencia, el niño es titular de los derechos fundamentales que las constituciones, los instrumentos internacionales y las leyes reconocen a todas las personas, y goza además de protección específica a sus derechos. En este sentido se puede afirmar que la CDN es un instrumento destinado a la no discriminación, a la reafirmación del reconocimiento de los niños como personas humanas, en toda la acepción y sin limitaciones, y responde a la necesidad de contar con instrumentos jurídicos idóneos para proteger sus derechos” (Cillero, s.f.).

⁹ <http://www.sclat.org/search/publi.php?cod=6&lang=s>

¹⁰ <http://www.iin.oea.org/2004/SMD.pdf>

Es así como, los Estados que han ratificado la CDN se obligan a tomar las medidas necesarias en el aspecto legal, administrativo o de otro tipo, a fin de lograr su implementación. Esto podría significar cambios en la legislación, capacitación de funcionarios, establecimiento de mecanismos de monitoreo o elaboración de nuevas prácticas y políticas¹¹ en torno a la niñez. De este modo, la CDN constituye un verdadero programa de acción para los Estados que la ratifican, destinado a proteger el desarrollo integral a través del disfrute de los derechos que al niño se le reconocen” (Cillero, s.f.).

A la vez con la CDN se inicia una profunda reforma para adecuar su normativa interna y sus políticas públicas al espíritu de dicha Convención, transitando de la Doctrina de la Situación Irregular o Enfoque de Necesidades, a una Doctrina de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia o también denominada Enfoque de Derechos (UNICEF y Contreras, 2007). La Doctrina de la Situación Irregular, considera a los niños/as como *objetos de protección*, por tanto, las políticas sociales eran asistenciales y de beneficencia. En cambio, el Enfoque de Derechos contempla una visión de los niños/as como sujetos plenos de derechos (UNICEF y Contreras, 2007).

Es así, que se señala a la Convención de Derechos del Niño como un hito que produce un cambio radical en el tratamiento de la niñez, puesto que a partir de su proclamación y ratificación se comienza a considerar a niños, niñas y adolescentes como personas con capacidades y en igualdad de derechos que los adultos. Comprender a niños y niñas como sujetos, significa considerarlos como personas con capacidades, con posibilidades de comprender su contexto, de ser parte activa de la sociedad, interviniendo, aportando, demandando. Considera, también entenderlos como agentes de transformación social, en una relación activa con su entorno que le permite producir cambios en él y en ellos mismos. Y a su vez de sus derechos, comprende que niños y niñas tienen la titularidad de dichos derechos y su vinculación con los adultos no les impide ejercerlos. Además, reconoce su capacidad para tener opinión propia y sus posibilidades de expresarla en consideración de su edad y desarrollo (Instituto Interamericano del Niño, Niña y el Adolescente, 2011).

La Convención tiene las siguientes características:

- a. **Carácter integral y protección integral de los Derechos del Niños**, es decir abarca todas las dimensiones de la vida y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Los derechos se encuentran integrados, son inseparables e interdependientes, es decir, se debe tener acceso a su ejercicio en forma conjunta para asegurar el desarrollo. “Esta interdependencia, exige una protección integral de los derechos del niño, debiendo evaluarse cualquier situación de vulneración, amenaza o restricción de derechos, en la perspectiva de los efectos que producen sobre el conjunto de derechos protegidos” (Cillero, s.f.)

¹¹ <http://www.sclat.org/search/publi.php?cod=6&lang=s>

- b. **Autonomía Progresiva.** Esta característica apunta a la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes, sujetos de derechos, puedan ejercerlos de acuerdo a la evolución de sus facultades, su edad y madurez. Se entiende que la autonomía del sujeto es un asunto evolutivo que se construye socialmente, y que requiere de las condiciones necesarias para que él o ella alcancen el grado máximo de autodeterminación.

“Igualmente, de la consideración del niño como sujeto de derechos y del principio de la autonomía progresiva se desprende que el niño es también portador de una creciente responsabilidad por sus actos, que permitirá no sólo afirmar que la infancia y la adolescencia son destinatarias de las normas prescriptivas y prohibitivas del ordenamiento jurídico, sino también que pueden, según su edad y la evolución de sus facultades, constituirse en responsables de sus actos ilícitos” (Cillero, s.f.).

- c. **De las necesidades a los Derechos.** Este es el cambio de paradigma que produce la Convención, la concepción de las necesidades como derechos y, por tanto, de los niños como sujetos de derecho.

Del mismo modo, la Convención contiene ciertos principios que deben ser considerados para su efectiva aplicación:

- a. **Interés Superior del Niño y la Niña.** Todas las medidas respecto del niño/a deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo. Se entiende por interés superior del niño el disfrute y satisfacción de sus derechos. Conforme a este principio, todo niño, niña y adolescente tiene derecho a que en las actuaciones y decisiones que les afecten, sea que ellas provengan de autoridades legislativas, judiciales o administrativas, de las organizaciones de la sociedad civil, de instituciones privadas, o de los padres o personas que lo tengan legalmente bajo su cuidado, se evalúen las posibles repercusiones de dicha actuación o decisión en el niño o niña, y que entre diversas decisiones posibles se elija aquella que satisfaga de manera más efectiva su interés superior, entendido, como el disfrute y satisfacción de sus derechos.
- b. **No Discriminación.** Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación. El Estado debe velar por el acceso igualitario de ellos a la protección de sus derechos.
- c. **Efectividad de los Derechos.** La Convención es un compromiso de los Estados parte para adoptar todas las medidas necesarias para darle

efectividad a los derechos reconocidos, hasta el máximo de los recursos de que dispongan (art. 4).

El cambio de visión que significa la Convención es reciente, en comparación al largo período en que el abordaje fue desde un paradigma que comprendía a los niños y niñas como personas “incompletas” o “menores”. De allí, que subsisten concepciones y prácticas en distintos ámbitos de la sociedad (familia, escuela, comunidad, entre otros) provenientes de ambos paradigmas, que colisionan, quedando muchos desafíos en los cuales seguir avanzando hacia la instalación de una doctrina de la protección integral de derechos (Quilodrán, 2012).

Como una forma de avanzar en ese sentido en nuestro país la **Política Nacional de Niñez y Adolescencia**, se inicia una vez creado el Consejo Nacional de la Infancia, con la misión de “asesorar a la Presidenta de la República en todo lo que diga relación con la identificación y formulación de políticas, planes, programas, medidas y demás actividades relativas a garantizar, promover y proteger el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a nivel nacional, regional y local, y servir de instancia de coordinación entre los organismos con competencias asociadas a dichas materias”.

Para la elaboración se diseñó e implementó una metodología asentada en la participación ciudadana, teniendo por objeto recoger la voz de la ciudadanía y en especial de los niños, niñas y adolescentes que habitan el país. Todo esto inserto en un esquema de mayor equidad e inclusión con un enfoque de derechos y de desarrollo humano.

La política Nacional de Niñez y Adolescencia se basa en la Convención de Derechos del Niño y es la doctrina básica en torno a la cual Chile armoniza su ordenamiento interno y su Política de niñez; esto implica situar al niño, niña y adolescente en el centro de las políticas públicas y considerarlos(as) agentes participativos en el diseño, implementación y evaluación de éstas. Para ello se requiere de enfoques y principios que contribuyan a la definición de criterios conceptuales y metodológicos que articulen el conjunto de leyes, políticas, regulaciones y servicios requeridos.

La Política Nacional de Niñez y Adolescencia se sustenta en cinco enfoques y siete principios rectores. Los enfoques interpelan a todas las políticas, los planes y programas destinados a los niños, niñas, adolescentes y sus familias, donde el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de los mismos identifican el impacto en el desarrollo de ellos(as) y en el cumplimiento de los principios de la Convención; resguardando así que la niñez y la adolescencia sean una prioridad efectiva. Los enfoques de la Política Nacional se desarrollan de la siguiente manera:

Enfoques de la Política de Niñez y Adolescencia: El Enfoque de Derechos es el eje central de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia y emana directamente de la Convención, por ser ésta el instrumento de Derechos Humanos que consolida esta Política. Por tanto, la incorporación de otros enfoques como: Desarrollo Humano, Curso de Vida, Enfoque Intercultural y Género, complementan el Enfoque de Derechos.

Así mismo La Política Nacional de Niñez y Adolescencia contiene como eje central Principios Rectores que son los soportes básicos sobre los cuales se sostiene toda acción y/o decisión que se emprenda en materia de niñez y adolescencia o que afecte su desarrollo y el ejercicio de sus derechos. En términos generales, ellos emanan de la normativa internacional en materia de derechos de la niñez y adolescencia. Estos son: Ser Sujeto de Derechos; El Interés superior del Niño y la Niña; Autonomía Progresiva; Igualdad y No Discriminación; Participación y Derecho a ser oído; Vida, Desarrollo y Entorno Adecuado y por último el Rol del Estado, la Familia y la Sociedad en su conjunto en la Garantía de Derechos. Por tanto, la Política se orienta a la Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y al ejercicio pleno de estos.

Otro aporte que se desprende desde la Convención es en materia de **Prevención de las violencias y el delito**, se puede destacar lo señalado en los artículos 32 al 36 de la Convención de Derechos, relativo a las acciones que a los Estados partes corresponden para la protección de los niños y niñas contra las distintas formas de maltrato y explotación. A su vez, en su Artículo 39 señala que "(...) los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño."

Para el caso de niños/as o adolescentes que participan en situaciones de violencia o delictivas, el artículo 41, punto 3 indica que: "Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular: a. El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales; b. Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales."

De lo anterior, cabe destacar la relevancia del desarrollo de acciones preventivas, que por una parte promuevan el bienestar de niños, niñas y adolescentes y respondan a la provisión de servicios de protección, restitución de derechos y reparación de daños asociados a vulneraciones de derecho, y que por otra promuevan la generación de respuestas que no recurran al ámbito judicial, asegurando que éstas mismas se encuentren ajustadas a un enfoque de derechos.

Estos principios centrales también son planteados en Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores o Reglas de Beijing (1985) y en las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil, o Directrices de Riad (1990).

Las Reglas de Beijing (1985), en sus orientaciones generales apuntan al rol de los Estados miembros para que, en el desarrollo de una política social, se procure promover el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, la generación de condiciones para el desarrollo que mantenga a éstos al margen de la exposición al delito y la delincuencia y la articulación de diversos recursos disponibles para el desarrollo de intervenciones para población en problemas con la justicia que reduzcan la intervención desde el ámbito jurídico, incluyendo de este modo de manera prioritaria a la familia, la escuela y organismos comunitarios. Es importante destacar que estas reglas se consideran extensibles a todos los niños, niñas y adolescentes en lo referido a los procedimientos relativos a la atención y a su bienestar (Regla 3.2), y no sólo a aquellos involucrados en situaciones de violencia o delitos.

Por su parte, las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil, o Directrices de Riad (1990), declara que el desarrollo de una política y medidas de prevención deben incluir un especial énfasis en el otorgamiento de un soporte para el adecuado desarrollo y la atención de las diversas necesidades de los y las jóvenes, en particular para quienes están en situaciones de mayor riesgo o vulnerabilidad y requieren "*de cuidados y protección especiales*" (ONU, 1990).

Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño, como las Directrices de Riad y las Reglas de Beijing, indican la necesidad de favorecer el desarrollo de acciones que eviten el ingreso de los niños/as y/o adolescentes al sistema judicial, al menos frente a prácticas transgresoras que no constituyan delitos o bien frente a delitos de menor gravedad. Así, el documento de trabajo "Los Niños, los Jóvenes y la Delincuencia" del 12º Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Justicia Penal realizado en Salvador en el año 2010 señala en su punto 32 que: "(...) muchos programas elaborados completamente al margen del sistema de justicia penal, en las escuelas o en la comunidad, pueden brindar a la comunidad una oportunidad de dar una respuesta educativa apropiada a los delitos leves y otros conflictos, sin tachar oficialmente de delictivo un determinado comportamiento o a una determinada persona" (ONU, 2010)

En resumen, a partir de lo indicado en los párrafos anteriores, es posible establecer algunos criterios fundamentales para el desarrollo de acciones desde un enfoque de derechos frente a población infanto-adolescente que presenta conductas transgresoras, y que dicen relación con:

1. Relevar el marco de acción en torno a la protección de los derechos y la promoción del bienestar y el ejercicio de derechos de los niños, niñas y adolescentes, en base al respeto a los principios de la Convención.
2. El énfasis promocional y en la integración en lugar de la socialización y el control.
3. El lugar clave de la familia en el desarrollo de cualquier acción preventiva y promocional.

4. El acercamiento a la presencia de conductas transgresoras como prácticas frecuentes propias del desarrollo evolutivo y que en forma minoritaria resulta persistente en la vida adulta.
5. El desarrollo de acciones que sólo recurran al ámbito judicial en casos estrictamente necesarios, evitando la estigmatización.
6. La articulación a nivel comunitario con otros actores que favorezcan procesos de integración y provisión de servicios que apunten a la satisfacción de las distintas necesidades de los niños/as y adolescentes y sus familias.
7. Y, El lugar clave de la participación de los niños, niñas y adolescentes, tanto como derecho a restituir y promover, como una estrategia efectiva para la prevención.

2.2. Marco normativo para la acción interventiva.

2.2.1 Participación

Con la firma de la Convención de Derechos del Niño (en adelante CDN), el Estado de Chile se obliga a promover el ejercicio de un conjunto de derechos de la niñez y adolescencia, dentro de los cuales se encuentra el derecho a la participación que está consagrado en diversos articulados, especialmente en el número 12 referido a la consideración de la opinión del niño y la niña en los diversos asuntos que le afectan.

En congruencia con lo anterior, se espera que el Programa 24 horas, desarrolle una intervención que involucre activamente a los niños, niñas, adolescentes y sus familias, considerando su opinión, haciéndolos partícipes durante todo el proceso de intervención que se desarrolle en el programa.

A continuación, se entregan algunos aspectos conceptuales que orientarán el desarrollo y línea bases para los procesos de intervención de los proyectos. El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente, Organismo Especializado de la OEA¹² (IIN, 2010, pp. 14-20), plantea ciertas consideraciones respecto de la participación y a continuación se señalan las que parecen como orientadoras para el operar de los distintos componentes del Programa 24 Horas, estas son:

La Participación como un eje del paradigma niño, niña como sujeto de derecho.

Los diversos artículos contenidos en la Convención que aluden al derecho a la participación desmiente la concepción tradicional de la niñez como estado de incompletitud o deficiencia para instalar una nueva perspectiva en que el niño es un ser pensante, capaz de formarse juicios, de tener ideas propias en función del grado de

¹² Organización de Estados Americanos

desarrollo alcanzado (principio de autonomía progresiva). En suma: se abre a la consideración de un niño persona.

Se reconoce que el ejercicio del derecho a la participación, genera un cambio de paradigma en el tratamiento de la niñez y adolescencia, puesto que las acciones desarrolladas para su promoción, requieren ser realizadas en conjunto con los niños y niñas, reconociéndoles, capacidades propias, con posibilidad de opinar y de formarse un juicio, de acuerdo a su edad y, en este contexto, el rol del adulto es generar las condiciones para que esto sea factible.

La Participación como necesidad para el pleno desarrollo psicosocial.

El supuesto a la base es que las personas son seres sociales y que, por tanto, la participación es una necesidad humana y una condición para su desarrollo pleno. Aspectos centrales del desarrollo personal, como la autoestima, la posibilidad de mantener conductas autónomas, el respeto y la consideración hacia los otros se ven fortalecidos y alimentados con las experiencias participativas que el niño o niña tenga oportunidad de vivir durante su desarrollo.

Para los niños/as y adolescentes, la participación les permite vivenciar de manera muy concreta el ser sujetos de derechos¹³ Además, les permite desarrollar ciertas habilidades sociales que facilitan su vinculación con el entorno, con los adultos y con los pares, así como también fortalecen su autoestima.¹⁴

De manera operacional, se espera que se considere el criterio de participación al menos de la siguiente manera: no solo consultar, sino que considerar la opinión de los niños, niñas y adolescentes en las distintas etapas de intervención, tomando en cuenta la etapa del desarrollo en la cual se encuentre.

Involucrar activamente a las familias a través de todas las fases de la intervención, empoderándolas para que asuman proactivamente su rol en el proceso interventivo. Involucrar a otros adultos del entorno familiar y comunitario que puedan aportar al proceso de restitución, favoreciendo que asuman un rol de co-garantes de derechos de los niños/as y adolescentes usuarios/as.

La participación como un factor protector frente a vulneraciones de derechos.

La participación infantil y adolescente influye en los sistemas de protección de derechos. Se ha constatado que, ante mayor participación, baja el nivel de vulnerabilidad y riesgo.

¹³ Este es uno de los principales hallazgos de la investigación realizada por Andrea Quilodrán (2012) "La Participación de Niños y Niñas en Espacios Comunitarios: ¿Un Aporte al Ejercicio de su Ciudadanía?". Estudio Cualitativo a partir de la Voz de los Niños y Niñas participantes de dos Programas de Prevención Comunitaria (PPC): Polpaico y La Legua. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología Comunitaria. Universidad de Chile

¹⁴ Estas aseveraciones, son parte de algunos de los hallazgos surgidos en la realización de grupos focales con niños y niñas participantes de Programas de Prevención Comunitaria, en el año 2011.

Retomando las dos consideraciones señaladas anteriormente, si la participación es central para que el niño, niña o adolescente sea reconocido como sujeto y le abre las posibilidades a expresarse sin ser mediado por el adulto, entonces disminuye los factores de riesgo de sufrir vulneraciones de sus derechos y, si ocurrieran, podrá identificarlas como tales y pedir ayuda. No obstante, como los niños, niñas están en una condición de asimetría de poder, el cual se concentra en el adulto, se requiere también incorporar en las acciones de prevención y formación a los adultos.

Se requiere que niños, niñas y adultos tengan la posibilidad de incluirse en espacios de formación acerca del enfoque de derechos, pero también de participar, cuando sea posible, en espacios intergeneracionales que les permitan intercambiar sus visiones acerca de la niñez y adolescencia, así como ejercitar la escucha mutua, especialmente por parte de los adultos. Lo anterior, considerando todos los resguardos que correspondan para generar un espacio de participación protegido.

De manera complementaria con lo anteriormente expuesto, es pertinente considerar lo propuesto por Diego Palma (1999), el cual plantea que la **Participación Sustantiva**, es la que permite la realización de las personas y profundizar su ciudadanía, de lo contrario se produce una instrumentalización de los sujetos por parte de los programas que se supone tienen un componente participativo. Entonces, la participación sustantiva surge en el encuentro de dos dinámicas:

- La capacidad de participar: actitudes y habilidades que han desarrollado las personas a través de la práctica, así como de la reflexión acumulada y que la aportan cuando son invitados a incorporarse a los programas.
- Las oportunidades de participar: que el programa considere la especificidad del grupo que participa.

Por lo tanto, se puede señalar que se da una participación sustantiva, cuando **hay un ajuste entre las capacidades para participar y las oportunidades que se brindan**. Entonces, el equipo ejecutor, tendrá que generar las condiciones y diseñar mecanismos acordes a las características específicas de sus sujetos participantes, como género, edad, etnia, características culturales, entre otras.

De manera operacional, se espera que se considere el criterio de participación al menos de la siguiente manera:

- No solo consultar, sino que **considerar la opinión** de los niños/as y adolescentes en el diagnóstico y evaluación parental/marental. Así como también, en la **co-construcción del plan, su ejecución, evaluación y plan de sustentabilidad**. Todo lo anterior, tomando en cuenta la etapa del desarrollo en la cual se encuentre.
- Involucrar **activamente a las familias** en todo el proceso de intervención, desde la acogida hasta el egreso. Empoderándolas para que asuman proactivamente su rol en la restitución de derechos.

- Involucrar a otros adultos del entorno familiar y comunitario que puedan aportar al proceso de restitución, favoreciendo que asuman un **rol de co-garantes de derechos** de los niños/as y adolescentes usuarios/as.

2.2.2. Redes

El enfoque de redes o trabajo en red es considerado como un aporte a la intervención social considerando la importancia del tejido social en torno a la resolución de fenómenos sociales. Desde los planteamientos de Raúl Castillo “una red social no es sólo una instancia para reunirse entre varios participantes, sino que su apuesta es la de un objetivo en común que los motive a reunirse, es por ello que la red o las redes no se construyen, sino que se revitalizan en cuanto aparece un objetivo movilizador para lograr” (Castillo, 2009, p.152)

Frente a ello, el objetivo del enfoque de redes es “el fortalecimiento del lazo social promoviendo nuevos aprendizajes a partir de una práctica social diferente” (Dabas, 2011, p.40). El Programa 24 horas contempla características que promueven un enfoque de redes a partir de la gestión intersectorial generando instancias de complementariedad no sólo a nivel del circuito 24 horas sino también a nivel local, lo cual se conforma como un recurso positivo para el logro de objetivos.

En relación a lo anterior, “la práctica profesional no sólo contempla las acciones o procedimientos empleados en la intervención social sino que también la capacidad de reflexión que se generan al interior del trabajo en red, manifestando entonces el ejercicio de una racionalidad alternativa” (Shon citado en Gil, 2015, p. 192) la cual apunta a que los mecanismos, los medios, los procedimientos, las reflexiones, el pensamiento, la duda y la pregunta son los elementos claves que permiten construir comprensiones sobre las realidades y guiar la acción. De acuerdo a ello, las instancias de Mesas de Gestión de Casos, las coordinaciones que realizan los equipos con las redes locales y así mismo el trabajo comunitario desde el enfoque de redes, es visualizado como un espacio de vínculo social acompañado de la gestión social y colaboración entre sus miembros. Por tanto, las redes en su ejercicio evocan las siguientes características: “el aspecto vincular de las relaciones intersubjetivas —las redes como forma de vinculación social—, el ejercicio particular de desarrollo de una gestión social que implica la colaboración y el apoyo entre quienes lo realizan —trabajo en red—, y la manera como se entrelazan distintos significados para interpretar y explicar la experiencia cotidiana —tramas de significado” (Perilla y Zapata, 2009, p.150)

Al contemplar estas características el enfoque de redes no sólo atañe a una estrategia de intervención social en términos de coordinación con otros -los cuales se puede encontrar “dentro del circuito 24 horas o fuera de él”- para la consecución de logros de objetivos, sino que “cada miembro del colectivo se enriquece a través de múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos” (Dabas, 2006, p. 42)

Para la consecución del trabajo en red en la intervención es importante considerar lo siguiente (Dabas, 2001, pp. 27-29):

1. La *organización de la intervención* considerando que al iniciar esta etapa hay sucesos que se están desarrollando por tanto la intervención no es borrón y cuenta nueva, ante ello es importante tener capacidad autorreflexiva pensar el “para qué” de la intervención y el hasta el “cuándo”.
2. La *organización en torno de los problemas*, es decir al considerar un problema definido por los integrantes es el mejor camino de acceso al crecimiento de la capacidad de autoindependencia por su resolución hace factible la elaboración de una metodología y/o tecnología propia, conformando la posibilidad de la transformación de la persona-objeto a la persona-sujeto.
3. La *generación de una historia común*, la comprobación de que en la diversidad de historias y situaciones se va definiendo un problema común, que es el que le da sentido a ese estar juntos.
4. *Propuestas y alternativas*, considera una dimensión temporal en cuanto a su evolución y por otro lado una dimensión constructiva en cuanto a la utilización de los recursos disponibles.
5. La *consolidación de alternativas*, contempla un espacio para realizar modificaciones, confrontar ideas, entre otros, dándose cuenta que es complejo la resolución de todos los problemas, pero se releva el aprendizaje social en aquellas situaciones.

En relación a lo anterior, y considerando los contextos particulares donde se desarrolla el Programa 24 horas la concepción de los lazos sociales, la cohesión y la participación es variada, ante ello el enfoque de redes promueve la restitución comunitaria como un modo de recuperar las modalidades sociales de resolución de situaciones que son percibidas como problemas y genera nuevos procesos de producción de subjetividad, así como el desarrollo de organizaciones que se visualicen a sí mismas como redes y trabajando en red (Dabas, 2011, p. 40).

2.2.3. Género

En el entendido que el Enfoque de Género se encuentra dentro del paradigma de derechos humanos, es que se entenderá como una construcción socio-cultural, que se realiza a partir de las diferencias biológicas de cada sexo. Es una producción cultural que incluye características emocionales intelectuales y de comportamiento del ser hombre y mujer, de ser niño o ser niña. También incorpora como se espera se establezcan las relaciones entre hombres y mujeres, niños y niñas. Puede variar culturalmente y a través del tiempo, así como se aprende a través de procesos de socialización (Cáceres, 2010; Emakunde, 1998; GIZ, 2011; Obach, 2011; PNUD, 2010).

Así como el género alude a lo que se espera del ser mujer y ser hombre en cada sociedad, también refiere a las relaciones entre ambos. Es importante entender que estas expectativas han estado cargadas de estereotipos que limitan las posibilidades de actuación y de desarrollo para hombres y mujeres. Los **estereotipos** son ideas o

creencias que dictan lo que es apropiado y no para cada género, estableciendo ámbitos de desarrollo y limitando la intervención en otros espacios (Obach y otros, Sename 2011). Estos estereotipos y mandatos sociales se han traducido en **inequidades de género**, es decir, que a partir de diferencias biológicas entre hombres y mujeres se otorga una valoración distinta a cada uno, produciéndose una sobrevaloración de lo masculino y una subvaloración de lo femenino (ídem).

Lo interesante de revisar estas diversas conceptualizaciones es comprender que son construcciones culturales y que NO son parte de la naturaleza humana. Por tanto, se pueden de-construir para propiciar otras que promuevan la equidad de género.

La **equidad de género**, hace referencia a que hombres y mujeres, con independencia de sus diferencias biológicas, tienen derecho a acceder con justicia e igualdad, al uso, control y goce de los bienes y servicios de la sociedad, como también a participar de la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida y de la sociedad. Asimismo, la equidad de género implica, por un lado, la aceptación de las diferencias, y por otro, de la igualdad en derechos; buscando un equilibrio en que ningún sexo se beneficie en perjuicio del otro (Obach y otros, Sename 2011).

El Programa de las Naciones Unidas (PNUD) utiliza el concepto de **igualdad de género**, haciendo referencia a "la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños. Igualdad no significa que las mujeres y los hombres lleguen a ser la misma cosa, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si acaso ellos han nacido con sexo masculino o femenino. La igualdad de género implica que los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres son tomados en cuenta, reconociendo la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y hombres. La igualdad entre mujeres y hombres es vista al mismo tiempo como un asunto que concierne a los Derechos Humanos y como una precondition e indicador del desarrollo centrado en las personas"(PNUD 2001b en PNUD 2010, p 29).

Se puede señalar a partir de las conceptualizaciones entregadas que, en este caso, equidad e igualdad de género apuntan a la igualdad en derechos en la sociedad entre hombres y mujeres, y por lo tanto, también, de niños y niñas.

El género como concepto incluye por tanto **a las masculinidades y feminidades, a hombres y mujeres, a las relaciones entre ellos, y al contexto estructural que refuerza y crea estas relaciones de poder** (Aguayo y Sadler, 2011).

El concepto de **masculinidades**, hace referencia a cómo los hombres son socializados, a los discursos y prácticas que se asocian con las diferentes formas de ser varón. Es así que, en la cultura occidental, se promueve un modelo de género que otorga mayor valoración a lo masculino por sobre lo femenino. Se incentiva a los hombres comportamientos como la competitividad, la demostración de la virilidad, la búsqueda del riesgo y el uso de la violencia en determinadas circunstancias. El estereotipo del modelo masculino preponderante hace referencia a que, para que un

hombre *sea considerado como tal* debe ser fuerte, activo, no expresar emociones como el miedo y ser un jefe de hogar- proveedor (Obach y otros, Sename 2011).

Considerando la problemática que representa para el desarrollo de niñas, niños, y adolescentes la temática de género, y atendiendo a lo señalado por el Comité de los Derechos de Niño, en la Observación General No 13, donde se señala que: “Los Estados deberían hacer frente a todas las formas de discriminación de género en el marco de una estrategia amplia de prevención de la violencia. Esto significa luchar contra los estereotipos basados en el género, los desequilibrios de poder, las desigualdades y la discriminación, factores todos ellos que contribuyen a perpetuar la utilización de la violencia y la coacción en el hogar, la escuela y los centros educativos, las comunidades, el lugar de trabajo, las instituciones y la sociedad en general. Deben alentarse activamente las asociaciones y alianzas estratégicas entre niños y adultos de sexo masculino, dando a estos, al igual que a las mujeres y las niñas, oportunidades de aprender a respetar al otro sexo y a poner fin a la discriminación de género y sus manifestaciones violentas.”, es que consideramos imperativo que en esta modalidad se aborde esta temática en los distintos niveles de intervención, así como en la formación y análisis de prácticas de los equipos ejecutores.

Si se pretende desarrollar prácticas de género que aporten a la equidad o a la igualdad en derechos de hombres y mujeres, se requiere partir reconociendo y problematizando las propias representaciones. “Pero no se trata de un trabajo fácil. Las representaciones no son estáticas, cual muros en el camino que basta con derribar para despejar la vía o construir otras cosas en su lugar; son dinámicas, reaccionan, resisten, se reacomodan o adaptan, a veces parecen desaparecer, pero retornan por caminos impensados. Además, tienen capas muy duras, muy lentas de penetrar” (PNUD, 2010, p91). Lo cual implica reconocer que las representaciones que tienen los propios interventores, las familias, los niños y niñas acerca de lo que es “ser hombres” o “ser mujeres”, son construcciones socio –culturales que requieren ser problematizadas para evitar los estereotipos de género.

Respeto a la diversidad sexual La Convención de Derechos del Niño en su artículo 2 define el respeto de los derechos para cada niño, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, sus padres o de sus representantes legales.

Por otra parte, la Organización de los Estados Americanos (OEA)¹⁵, aprobó una resolución sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género en los países de las Américas. En dicha resolución se condenan los actos de violencia y las violaciones de derechos humanos contra personas a causa de su orientación sexual e

¹⁵ 40ª Asamblea General del 8 de junio de 2010. OEA.

identidad de género y se alienta a los Estados miembros a considerar medios para combatir la discriminación contra personas a causa de su orientación sexual e identidad de género¹⁶.

Posteriormente, en nuestro país se decreta la Ley 20.609 de 2012 que sanciona la discriminación arbitraria, y es un aporte a la aceptación de la diversidad.

La alta prevalencia de suicidios de adolescentes en nuestro país, en algunos casos se ha vinculado a situaciones de bullying homofóbico y falta de apoyo social a jóvenes que presentan una orientación sexual diferente de la heterosexual (Fundación Todo Mejora, 2013).

La OMS realiza una definición de sexualidad amplia y ligada a distintos aspectos de la identidad de las personas: "La sexualidad es un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida y tiene en cuenta aspectos tales como el sexo, la identidad de género y roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se experimenta y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas y relaciones." (Fundación Todo Mejora, 2013).

La Fundación Todo Mejora (2013) señala que la sexualidad es la descripción y valoración que hacen de sí mismas las personas en las siguientes dimensiones:

- **Biológica o Identidad con el Sexo:** se refiere al reconocimiento y aceptación de sí mismo(a) con la categoría asignada según las características biológicas con que se nace, que sitúan a la persona siendo hombre o mujer. En esta categoría en pocas oportunidades se da la intersexualidad, referida a inconsistencia entre las gónadas y los genitales externos, lo que requiere un proceso de definición.
- **Social o Identidad con el Género:** se refiere al grado de afinidad y conformidad que se tiene con las expectativas y normas establecidas en el contexto social y que definen las formas de comportarse para hombres y mujeres, es decir con lo que se considera masculino o femenino.
- **Motivacional o Identidad con la orientación sexual:** referida al sexo de las personas por las cuales nos sentimos atraídos/as física, emocional y sentimentalmente. Se han definido tres posibles categorías de orientación sexual: heterosexual, homosexual y bisexual. La orientación sexual se vincula entonces a la disposición afectiva, erótica y psicológica hacia donde una persona dirige sus deseos sexuales.

¹⁶ Índice compuesto de estigma y discriminación hacia hombres homosexuales, otros HSH y mujeres transgénero en Chile (ICED). ONU SIDA, ONU, UNESCO, Vivo Positivo, Gobierno de Chile, ASOSIDA. 2013

Las personas con orientación **heterosexual** son aquellas que se sienten atraídas, física, emocional y sentimentalmente, por individuos del otro sexo.

Las personas con orientación **homosexual** son aquellas que se sienten atraídas, física, emocional y sentimentalmente, por individuos del mismo sexo, se habla de lesbianas en caso de las mujeres y gay en caso de los hombres.

Las personas con orientación **bisexual** son aquellas que se sienten atraídas, física, emocional y sentimentalmente, tanto por hombres, como por mujeres.

Una experiencia o actividad sexual con una persona del mismo sexo no implica que la persona se identifique o pueda ser identificada como homosexual, ya que la conducta puede no implicar las dimensiones sentimental y emocional.

El término **Trans** es usado para todas aquellas identidades que implican experiencias de tránsito en el género: transexual y transgénero.

Transexual: las personas transexuales sienten una profunda discordancia entre su "sexo biológico" y su "sexo psicológico", al punto de rechazar sus órganos genitales. Estas personas logran su bienestar y tranquilidad al poder modificar su corporalidad acorde a lo que piensan y sienten de sí mismos.

Transgénero: también sienten la discordancia entre su sexo biológico y su sexo psicológico, pero no sienten rechazo hacia sus genitales, por ello logran su bienestar y tranquilidad al poder expresar su género, que no es el que se espera socialmente de acuerdo a su sexo.

La identidad sexual no se elige, sino que **se descubre**, lo que se elige es lo que se hace con lo que se conoce de sí mismo(a).

Género y familia

La construcción social de lo femenino y lo masculino, y el papel que tienen mujeres y hombres en la sociedad, se aprende como parte de un proceso de socialización que parte en la familia y que es reforzada por las instituciones sociales (Meza, L y Mata, L, s.f).

Si reconocemos que la familia es el primero y principal espacio de socialización¹⁷ de género, es indispensable que los programas sociales aporten a la reflexión y problematización de las prácticas que sostienen la desigualdad de género en este ámbito.

El PNUD, reconoce en su informe del año 2010 que se ha avanzado en cambios políticos e institucionales en el ámbito público. No obstante, en el ámbito privado persisten prácticas difíciles de erradicar. Más aún, en sus conclusiones plantea que uno

¹⁷ Se entenderá por socialización "un aprendizaje social dinámico, que implica una constante interacción y búsqueda de equilibrio entre las necesidades personales y las demandas del ambiente, se constituye en un proceso de vital importancia para la formación de la identidad de género" (Navas en Meza, L y Mata, L sin año.)

de los núcleos duros que impiden mayores avances es la violencia de género. La "estructura tradicional otorga a los hombres el recurso de la violencia física y psicológica para ejercer el mandato de sostener el orden jerárquico basado en las diferencias sexuales. Esta violencia ha sido legitimada a lo largo de la historia por el peso de las costumbres, de los discursos sociales o códigos legales permisivos, y también por el silencio de víctimas y testigos. Una forma básica de esta legitimación ha sido situar la violencia como asunto propio del ámbito privado y personal, fuera del alcance de las regulaciones públicas. Sin embargo, dicha imagen tradicional ha sido cuestionada profundamente durante las últimas tres décadas y el silencio ha empezado a dar paso a las denuncias" (PNUD 2010, p.99).

Abordar las vulneraciones de derechos de la niñez y adolescencia que surgen en el contexto familiar, así como también, fortalecer las competencias de los adultos responsables desde un enfoque de género, pueden contribuir a la equidad de género y a interrumpir las dinámicas de violencia transgeneracional en las familias.

Orientaciones prácticas para incorporar el enfoque de género en esta modalidad:

Se espera que los organismos colaboradores, en conjunto con los equipos, implementen estrategias transversales con enfoque de género, que recojan sus aprendizajes y formación en la temática. No obstante, a continuación se plantean recomendaciones a realizar por el programa, las cuales deben ser considerados como mínimos sugeridos:

- Formación y reflexión permanente del equipo interventor en temáticas de género. Se sugiere realizar una problematización periódica respecto de las representaciones de género de los profesionales y técnicos, así como estar alertas a las creencias o estereotipos que refuercen las inequidades de género en la intervención.
- Incorporar abiertamente en el trabajo con los niños, niñas, adolescentes y sus familias el enfoque de género, mediante las técnicas que el equipo considere pertinentes. Se espera que se realice una revisión de las relaciones de género transgeneracionales. Como temas guías para la problematización, se proponen: reflexión acerca de las representaciones de cada género que posee la familia atendida, representaciones acerca de los que es "ser padre" y "ser madre" en esa familia, enfatizando en las exigencias disímiles que se pueden estar atribuyendo a cada uno de estos roles en la crianza y si éstas responden a patrones transgeneracionales. Además, caracterización de la relación que establece la madre o quién asume ese rol con los hijos y/o hijas, dependiendo del caso y caracterización de la relación que establece el padre o quién asume ese rol con los hijos y/o hijas, dependiendo del caso. Revisar la vinculación de las representaciones de género, el ejercicio de la parentalidad y paternidad con las vulneraciones de derechos que originaron la intervención del programa, entre otros temas a analizar.

- Considerar en la evaluación diagnóstica cómo se ejerce la parentalidad y la paternidad en las familias usuarias y los mandatos de género asociados. En los casos en que una de las dos figuras representadas es ausente, se espera revisar las representaciones presentes en los discursos respecto a dicha figura.
- Reforzar la incorporación de figuras adultas femeninas y masculinas en todo el proceso de intervención. Para ello se requiere flexibilizar los horarios de manera de facilitar el acceso a la atención, pero, también, resguardar que en los distintos momentos de intervención estén incorporadas las visiones y acciones para el cambio de hombres y mujeres.
- Co-diseñar los espacios grupales tanto con adultos, como con los niños, niñas y adolescentes, considerando los intereses y características de ambos sexos. Además, intencionar que en las instancias colectivas se problematice representaciones y estereotipos que impidan la equidad de género.
- Incluir en los planes de intervención instancias tanto a nivel individual como familiar de educación sexual, incluyendo temáticas como prevención del embarazo adolescente, vinculación de afectividad y sexualidad, y conocimiento y aceptación de la diversidad sexual.

2.2.4. Interculturalidad en el Marco de los Derechos Humanos e Intervenciones con Pertinencia Cultural.

La interculturalidad es un concepto que abre posibilidades de intervención en base al reconocimiento del otro y su comprensión desde su propio contexto. Considerando lo anterior este concepto implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad (Hidalgo, 2005, p. 78)

En relación a lo anterior la UNICEF plantea que la interculturalidad es un enfoque teórico-metodológico que promueve y protege los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, en tanto sostiene que para que exista un real diálogo es necesario previamente resolver las asimetrías de poder que se dan entre sujetos culturalmente distintos” (UNICEF, 2013, p.5)

Para que lo anterior pueda desarrollarse es importante considerar la interculturalidad desde el marco de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, firmada por Chile en 2007; la Convención sobre los Derechos del Niño, el Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo (OIT), promulgado en 1989 y ratificado por Chile el 2008 y la Ley Indígena N°19.253 que Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas promulgada en el año 1993.

En el artículo 30 de la Convención de los Derechos del Niño está consagrado el respeto a la cultura de los pueblos originarios *en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.* (Art. 30)

Por otra parte, el Convenio N° 169 de OIT, ratificado por Chile en septiembre de 2008, señala que los Estados tienen el deber de adoptar medidas especiales para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los Pueblos Indígenas con el **consentimiento indígena y sin discriminación**. Asimismo, aspira al mejoramiento continuo de las condiciones de vida y de trabajo, y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, enfoque que debe ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan.

Asimismo la Ley Indígena establece el deber de la sociedad en general, y del Estado en particular, a través de sus instituciones, en **respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades**, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (Art. 1)

Siguiendo a UNICEF (2013), este organismo plantea que para la construcción de relaciones interculturales, se distingue un nivel discursivo, referido a la relativización de las concepciones, representaciones y paradigmas propios, por los del otro culturalmente distinto, que implica un proceso consciente de reflexión y análisis. Y un segundo nivel operativo, referido a las prácticas, que incluye un proceso de interrelación verbal, escrita, emocional y afectiva.

Intervenciones con Pertinencia Cultural Se espera que los programas se inserten en los territorios reconociendo el entorno cultural de sus habitantes, como también, comprendan las cosmovisiones que tienen los niños/as, familias y co-garantes de derechos y, desde ahí, generen intervenciones que cobren sentido en su contexto cultural.

Es importante que al insertarse en los territorios, el equipo efectúe un reconocimiento de la o las culturas características de la comunidad, esto le permitirá reconocer si está compuesta por migrantes, por pueblos originarios, entre otro y cómo éstos interactúan entre sí. Para ellos es necesario considerar que la interculturalidad tiene como uno de sus componentes esenciales la comunicación que desarrolla mediante el diálogo intercultural que “colabora en el difícil arte de comprender los procesos discursivos, lo que no se puede hacer nunca de un modo claro sin el apoyo de los otros” (Salas, 2006).

En relación a lo anterior, las intervenciones pensadas desde la pertinencia cultural se relacionan entonces, con el reconocimiento del otro para poder desarrollar intervenciones tanto a nivel personal, familiar y comunitario. Por tanto, el

reconocimiento del otro es comprendido desde Axel Honneth (1996) como una necesidad humana esencial, que se construye con un otro sujeto social, individuo o comunidad, que otorga legitimidad y sentido a su existencia, ya sea por vínculo o demostración de cuidado (Aburto y Arévalo, s/f, p.4)

Es por ello que se requiere que las intervenciones se desarrollen desde una mirada de pertinencia cultural, considerada como “la acción social diferenciada y adecuadas a las necesidades propias de cada cultura, debiendo ser construidas en conjunto para que dicha acción tenga sentido y permita así al reconocimiento de sus particularidades como pueblo” (Aburto y Arévalo, s/f, p. 4)

Esto permitirá revisar cómo los sujetos participantes del programa conceptualizan los derechos de la niñez y adolescencia desde su cultura, y por lo tanto, ayudará a determinar en conjunto las estrategias que apoyen la restitución de derechos desde su cosmovisión.

De esta forma, en la intervención, mediante el reconocimiento cultural, se facilitará la adherencia y vinculación con los niños y sus familias que pertenecen a una determinada cultura, de manera que puedan reconocer el espacio de intervención como positivo y respetuoso de sus creencias y valores.

2.2.5. Enfoque inclusivo de la discapacidad.

De acuerdo a los compromisos adquiridos por el Estado chileno, al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (ratificada por Chile en agosto del 2008), toda entidad pública abocada a la protección de derechos de la niñez y la adolescencia ha de tener incorporada la mirada de las necesidades especiales de atención que puede presentar este grupo durante su proceso de desarrollo.

En efecto, las necesidades especiales -ya sean de carácter transitorio o permanente- deben ser entendidas tal como las define la Convención sobre la Discapacidad, es decir como “aquellas necesidades especiales (físicas, mentales, intelectuales, sensoriales) que al interactuar con diversas barreras y actitudes del entorno impiden la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (Preámbulo, inciso e).

Este enfoque enfatiza la necesidad de visibilizar a las personas con discapacidad como ciudadanos/as, superando la noción de problema de salud y rehabilitación, para connotar el desafío de lograr la equidad social para este grupo minoritario de la población, en tanto la responsabilidad de la inclusión ya no es sólo del sujeto, si no de la comunidad que debe proporcionarle los apoyos, recursos, ayudas técnicas, adecuaciones y ajustes necesarios, para el desarrollo de su vida y ejercicio de sus derechos.

También se espera que sean especialmente protegidos contra todo tipo de explotación, abuso o situación de vulneración, en tanto se reconoce que este grupo se encuentra más expuesto a ser víctima de vulneraciones de distinto orden.

En ese sentido, los esfuerzos van dirigidos a asegurar que el niño/a o adolescente sea protegido e incluido dentro de una comunidad sensible que lo visibiliza, que se abre a la diversidad sin discriminación y aborda las necesidades especiales como desafíos que forman parte de su responsabilidad social.

2.3 Modelo Programa 24 Horas.

El programa 24 Horas desde sus inicios se define como un modelo de gestión territorial intersectorial, lo que ha implicado una serie de desafíos que convoca a su vez a distintos actores en el desarrollo del programa. La propuesta de trabajo del modelo de trabajo, requieren una alta coordinación y un trabajo estructurado para el desempeño esperado del programa.

Atendiendo a la diversa oferta desplegada en los territorios nos hace ver la necesidad de establecer un trabajo integral y complementario entre las dimensiones biopsicosociales que permitan relevar el modo en que estas se imbrican y realizar intervenciones integrales, interdisciplinarias y en red; asimismo surge la necesidad de contar con diagnósticos integrales para toda la población a atender y la necesidad de una alianza estratégica con los servicios públicos de salud.

De esta manera, se espera que los equipos que formen parte del Programa 24 Horas, activen las redes de derivación adecuada y suficiente para la contención, el diagnóstico preciso y el tratamiento oportuno.

En el marco del Programa 24 Horas de SENAME, propone para el **Programa de Reinserción Escolar (PDE)** siete elementos centrales:

1. Focalización: La focalización de cada modalidad será barrial o comunal y se insertará en el territorio donde intervienen los Proyectos implementados en la comuna respectiva en el marco del Programa 24 Horas. El propósito de ellos es desarrollar intervenciones contextualizadas a la realidad de los sujetos participantes y facilitar el acceso de la población atendida. Contemplan la atención de población menor de edad correspondiente al sector indicado en el Anexo 1, donde se instala el proyecto.

2. Gestión Territorial. Elemento central del Programa, pensado como un enlace entre el diseño y la implementación en el territorio. Corresponde a un proceso planificado de acciones de acompañamiento en el área técnica a equipos de trabajo en aspectos asociados a la gestión de los proyectos, la atención de usuarios y en el área de Gestión de redes, para la implementación del Programa 24 Horas, orientadas a su adecuado desarrollo y el cumplimiento de sus objetivos y resultados de cada modalidad. Para ello el gestor territorial, es un

elemento facilitador de éste proceso en los territorios en los cuales se encuentra implementado el Programa 24 horas.

3. Complementariedad: El Programa 24 horas se plantea como un modelo de gestión territorial intersectorial, que implica entre otros aspectos que las intervenciones de los proyectos del circuito 24 Horas se encuentren en un entramado de prestaciones de servicios que requieren coordinarse para evitar la sobre intervención. Se espera que los proyectos realicen acciones para trabajar en complementariedad en los casos en donde participe más de una modalidad. Se espera que los proyectos comprendan que el foco es superar las vulneraciones de derechos que afectan a los niños, niñas y adolescentes e interrumpir prácticas transgresoras, por tanto, sus intervenciones deberán generar sinergia con las que desarrollen otros programas. También es clave desarrollar una actitud de colaboración y coordinación favorecedora del trabajo entre los equipos, para otorgar una atención integral y oportuna.

4. Articulación con otros proyectos y servicios implementados especialmente en el marco del programa. Este ámbito se orienta al desarrollo de estrategias que favorezcan la colaboración y articulación sistemática entre las modalidades y los recursos locales en torno a los requerimientos de los usuarios/as del programa, lo que deberá traducirse en la integralidad de la intervención, diseñando en conjunto los Planes de Intervención Unificados. Dicha articulación es esencial para favorecer procesos de derivación expeditos y atinentes al perfil del proyecto, del mismo modo que acciones complementarias y colaborativas en aquellos casos que corresponda, tanto con el Municipio como con otras organizaciones de la comunidad local.

5. Planes de Intervención Unificados (PIU): El PIU es el instrumento a través del cual los equipos especializados del Programa 24 Horas (PIE, PDE, PDC) generan acuerdos respecto de estructurar el proceso interventivo. Es la carta de navegación colectiva en donde cada disciplina aporta desde su expertise en pro de generar objetivos comunes co-construidos por el equipo de trabajo conformado a propósito de la particularidad de cada caso, elaborado en el desarrollo periódico de reuniones con la finalidad de evitar la sobre-intervención.

6. Articulación con programas ambulatorios de Salud Mental¹⁸. Corresponde a una modalidad de atención dispuesta desde el Ministerio de Salud para la atención preferente de niños, niñas y adolescentes derivados desde los proyectos implementados como parte del Programa 24 Horas, con los cuales se podrá establecer coordinación en la medida que el equipo del proyecto

¹⁸ Los Equipos Especializados de Salud Mental se encuentran en las comunas de Peñalolén, Pudahuel, La Granja, Lo Espejo, La Florida, La Pintana, Recoleta y Puente Alto en la Región Metropolitana. En regiones MINSAL inyectó recursos en Arica, Alto Hospicio, Antofagasta, Coquimbo, Temuco, Puerto Montt e Iquique.

interventor, estime pertinente su derivación a dichos equipos, procurando la adecuada coordinación para la implementación de objetivos de planes de intervención. En las comunas en las que no se encuentra presente el equipo de atención de salud mental desde el Ministerio de Salud para la atención preferente de niños, niñas y adolescentes provenientes del PSI 24 Horas, se deberán establecer las coordinaciones con el área de salud comunal que permita establecer coordinación con las redes sanitarias para facilitar la atención de salud de acuerdo a las necesidades de los niños/as y adolescentes.

7. Evaluación y Monitoreo: corresponde a una parte fundamental para el desarrollo del programa, a fin de realizar un proceso sistemático de recolección de información, de análisis y utilización de la información para hacer seguimiento al progreso del programa. Para ello, los **proyectos deberán estar disponibles** para participar de estas instancias, que les permitirá aportar con información del funcionamiento del proyecto y así mismo aportar, para realizar de ajustes necesarios para optimizar la gestión y los resultados esperados.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

3.1 La educación como derecho; la desescolarización como vulneración.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por Chile en el año 1990, se instala como un marco normativo que define los derechos como el eje central para la acción de los Estados en materia de niñez y adolescencia. En su artículo N°28 establece el derecho de todo niño y niña a la educación, así como la obligatoriedad para los Estados de desarrollar acciones tendientes a lograr la igualdad de oportunidades en el ejercicio de dicho derecho. Asimismo, el artículo N° 29, hace referencia a que los objetivos de la educación deberían estar orientados a desarrollar las capacidades y la personalidad del niño o niña, en un marco de derechos humanos. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación es un derecho habilitador para ejercer otros derechos, pues promueve la libertad, la autonomía personal, permite adquirir conocimientos y favorece la integración social. La educación es clave para el desarrollo económico, social y cultural de los países.

Si bien la CDN hace hincapié en la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Básica, en el caso de nuestro país, la Ley N° 19.876 del 22 de mayo de 2003 hace extensiva esta condición a la Educación Media.

Desde un enfoque de derechos y, en consideración al marco jurídico vigente, el acceso a la educación tanto básica como media, constituye un derecho formalmente garantizado por el Estado de Chile. No obstante, el adecuado ejercicio de dicho derecho muestra disparidades significativas entre distintos segmentos de la población infante-adolescente. Aun así, la marginación de niños, niñas y especialmente adolescentes del sistema escolar, tiende a aparecer públicamente como una decisión

personal o, a lo sumo, familiar. En otras palabras, como niños y niñas que abandonan o desertan de la escuela por cuenta propia. Desde un enfoque de derechos, en cambio, la marginación del sistema escolar aparece, como **un proceso** de origen bastante anterior al distanciamiento efectivo de la escuela y, en segundo término, como un **proceso que implica directamente a la escuela como garante de los derechos de los niños y niñas**. En este sentido, más que hablar de “niños/as o adolescentes que abandonan escuelas”, resulta apropiado hablar de procesos de desencuentro de expectativas, sentidos y prácticas entre la escuela como institución y los niños, niñas y adolescentes (así como sus familias), como sujetos hacia quienes ésta se orienta.

Por otro lado, la desvinculación escolar además de impedir el ejercicio del derecho a la educación, tiene otras implicancias, como obstaculizar ámbitos de integración y desarrollo social (por ejemplo, en términos de relaciones de pares, relaciones familiares y proyecciones laborales), acentuando procesos de exclusión social y vulneración de derechos.

Es así que los establecimientos educacionales deben desarrollar estrategias que favorezcan la mantención de los niños, niñas y adolescentes, siendo esta una misión no exclusiva de los equipos psicosociales, sino que de los equipos docentes (Ministerio de Educación, 2013), abordando los diversos factores de riesgo que pudieran estar impactando en los procesos de desescolarización y que se ubican en el entorno socio-comunitario y familiar. También se tendrían que abordar aspectos de la relación niño/a- escuela que pudieran estar impactando en la desvinculación escolar. Se requiere entonces que los establecimientos educacionales acojan las necesidades de sus estudiantes y generen procesos de aprendizaje que resulten motivadores y significativos para los niños, niñas y adolescentes.

3.2 Desescolarización

El fenómeno de la desescolarización ha sido tratado desde diversos enfoques. Por un lado, desde la lógica de la *deserción escolar*, que sitúa el problema en el sujeto y comprende la desvinculación escolar como una dificultad del individuo, quien es el que no posee las habilidades o apoyo familiar suficiente para responder a las exigencias de las instituciones escolares. Por el otro lado, se encuentra el concepto de *desescolarización o desvinculación escolar*, que se posiciona desde una perspectiva relacional y estructural, donde el abandono escolar se ejecuta por un desajuste entre la persona (estudiante) y un sistema social (escolar) que no es capaz de manejar las diferencias biográficas y condiciones sociales de los alumnos y alumnas (Sename y MIDE UC, 2016, p.20). Para Unicef (2000), la desescolarización debe entenderse como un proceso de alejamiento y abandono paulatino de un espacio cotidiano –como es la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales, familiares y escolares que inciden en el desarrollo de la identidad y proyección de un niño o joven” (p.13).

La comprensión de **la desescolarización como un proceso** permite entonces dar cuenta de la presencia de un entramado de etapas y acciones que no ocurren de un

momento a otro y que debiesen levantar alertas sobre la experiencia del niño, niña o adolescente y las posibles consecuencias de éstas sobre la permanencia en el establecimiento educacional. Desde esta mirada entonces, no es sólo relevante observar a aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran ya en una situación de desescolarización, sino también a aquellos niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa, la que se asocia a problemáticas como: inasistencias reiteradas, bajo rendimiento escolar, rezago escolar, desmotivación permanente por el aprendizaje, interacción conflictiva con pares y profesores, bajo acompañamiento parental, entre otros, las que podrían constituirse en señales de alerta del inicio de dicho proceso de desescolarización.

Lo anterior podría traducirse en una desvinculación permanente del proceso de educación formal, lo cual implica una grave vulneración de derechos y consecuencias en distintos aspectos de la trayectoria de vida de un niño o niña, así como la pérdida de posibilidades de articulación y de incidencia en la sociedad, quedando la sociabilidad restringida a los límites del entorno cercano. "Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social" (Nuñez, 2003 p.3). Esto puede tener como consecuencias a su vez, la transmisión intergeneracional, que disminuye las probabilidades de desarrollo de los descendientes en el sistema escolar.

Por otra parte, se observa una incidencia significativa de población desescolarizada o con importantes niveles de rezago escolar entre los adolescentes privados de libertad bajo el sistema de responsabilidad penal adolescente¹⁹. Más allá de establecer relaciones causales, lo que resulta relevante es dar cuenta de la presencia simultánea de ambas situaciones –conductas transgresoras y desescolarización–, en que la segunda es reconocida abiertamente como un factor de riesgo que debe necesariamente ser atendido, ya que, desde otro ángulo, podría ser visualizado como un factor protector frente a la ocurrencia de prácticas transgresoras. De hecho, existen modelos de reinserción con población que presenta conductas infractoras, que señalan que el encontrarse insertos en un espacio educativo es fundamental para que las personas desistan de cometer infracciones de ley. Es el caso, por ejemplo, del modelo Good Lives (Vidas positivas), que desde un enfoque de derechos humanos aborda la reinserción de personas que cometen distintos tipos de delitos, planteando como su propuesta base el que si bien quienes infringen la ley tienen la obligación de respetar los derechos de otros, también ellos tienen derecho a las mismas consideraciones. Este modelo, se centra en que las personas abandonen las conductas transgresoras mediante la construcción de un proyecto de vida positivo, que les permita desarrollarse plenamente, siendo reconocido y ejerciendo sus derechos humanos (Good Lives Model, s.f); para la construcción de este proyecto de vida, se ha visto a través de la experiencia, que para niños, niñas y adolescentes los espacios más tradicionales de desarrollo, específicamente la familia y la escuela son los entornos clave y más significativos para desarrollar sus proyecciones (Morales, Welsch, Cárcamo, Aguilar y Sosa, 2015).

¹⁹ Sename (2007), "Bases Técnicas. Proyectos de Reescolarización para Adolescentes Privados de Libertad"

En el desarrollo de las mesas técnicas de la modalidad PDE²⁰ se releva la necesidad de dar cuenta de la presencia de características asociadas al inicio y/o profundización del proceso de desescolarización en niños, niñas y adolescentes que se encuentran insertos en el sistema escolar, con el objetivo de evitar la desvinculación²¹. La presencia de un conjunto de estos indicadores por tanto se comprende como fragilidad educativa, que refiere a una mayor probabilidad de hacer efectiva la desescolarización. Debido a que, el éxito o fracaso de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar está asociado a una multiplicidad de factores de índole familiar, individual, material y cultural que se refuerzan mutuamente y afectan; deben por tanto ser considerados como un conjunto en donde la presencia de todos implica mayores probabilidades de dicho éxito o fracaso, pues desarrolla actitudes, expectativas, acciones y comportamientos en las y los estudiantes. Lo anterior, se ve reforzado por un tipo de institución escolar y de prácticas pedagógicas que fortalecen estas probabilidades de éxito o fracaso (Román, 2013).

²⁰ Las Mesas Técnicas fueron convocadas por el Programa Nacional 24 Horas con la finalidad de revisar la implementación de las modalidades especializadas y recoger insumos para el re-diseño de las Orientaciones Técnicas. Se desarrollaron en 3 sesiones entre los meses de julio y septiembre del año 2016. Participaron representantes de las OCAS con mayor cantidad de proyectos PDE y equipos ejecutores que comenzaron su ejecución antes del año 2016, supervisores/as técnicos y gestores territoriales 24 Horas.

²¹ Esta postura es ratificada tanto por el equipo técnico de SERPAJ, institución con amplia experiencia en reinserción educativa, como por la académica Cristina Julio, experta en educación inclusiva, quienes plantean que lo anterior es fundamental debido a la gravedad de las consecuencias asociadas a la desvinculación escolar y entendiendo que esta desescolarización se requiere comprender como un proceso que es posible de identificar y abordar antes que se concrete. Estos temas fueron abordados en entrevistas realizadas en los meses de diciembre 2016 y enero 2017.

Como bien es señalado por SENAME y MIDE UC (2016) y Espíndola y León (2002), la desescolarización debe ser comprendida como un proceso que se ve afectado por factores intraescolares y extraescolares. Los primeros son definidos como “las condiciones del sistema educativo que pueden hacer conflictiva la permanencia de los alumnos en la escuela” (CPCE, 2016, p.7). Entre estos factores, el Centro de Políticas Comparadas-CPCE, de la Universidad Diego Portales (2016), destaca “la estructura del sistema escolar y la conducta y/o capacidades de los responsables y funcionarios de las escuelas” (p.7); mientras que los factores extraescolares hacen referencia a “la situación socioeconómica y del contexto familiar del alumno desertor²², siendo fundamentales las condiciones de pobreza, marginalidad, adscripción laboral temprana, disfunción familiar, entre otras. Por ello, a estos factores no está vinculada solo la familia, sino también otros agentes, como el mercado, las comunidades y el Estado” (CPCE, 2016, p.7). En este sentido, se comprende la **fragilidad educativa** como la presencia en la vida del niño, niña o adolescente de los factores ya mencionados, en el entendido que, una mayor presencia de éstos se asocia a una mayor probabilidad de hacer efectiva la desescolarización.

Tabla 1 Factores asociados al fracaso escolar por dimensión y procedencia

DIMENSIÓN	FACTORES EXÓGENOS	FACTORES ENDÓGENOS
Material / Estructural	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel socioeconómico de la familia. • Escolaridad de los padres y de adultos en el hogar. • Composición familiar. • Características de la vivienda. • Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) • Origen étnico. • Situación nutricional de los niños. • Trabajo infantil y de los adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento: Infraestructura escolar • Planta docente • Material educativo • Programas de alimentación y salud escolar • Becas

²² Denominación utilizada por el autor.

Política / Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura del gasto público • Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela. • Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil. • Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables. • Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de descentralización del sistema escolar. • Modalidad de financiamiento para la educación. • Estructura del sistema educativo. • Articulación entre los diferentes niveles de gobierno. • Propuesta curricular y metodológica. • Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos. • Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. • Articulación con otros actores extra educativos.
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud, valorización hacia la educación. • Pautas de crianza y socialización. • Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar. • Expectativas y aspiraciones. • Capital cultural de las familias. • Uso del tiempo de los niños y jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital cultural de los docentes. • Estilo y prácticas pedagógicas. • Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos. • Clima y ambiente escolar. • Liderazgo y conducción.

Fuente: CPCE (2016).

En consideración a lo expuesto en este apartado es que, **en el marco de las presentes Orientaciones Técnicas, se entenderá a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar como “desescolarizados”, evitando el concepto de “desertor escolar”, pues esta denominación sitúa la responsabilidad de la desvinculación en el sujeto y no comprende la desescolarización como experiencia y proceso.** Como *experiencia*, en la medida que refiere a vivencias que les ocurren a niños, niñas y adolescentes y que son sentidas y significadas de modos particulares. Como *proceso*, en cuanto no pueden ser entendidas como situaciones aisladas, sino como modos de interacción particular –y muchas veces recurrente– entre un sujeto y una institución representada

en sus múltiples actores (profesores/as, auxiliares, inspectores/as, directivos/as, pares, apoderados/as), que favorecen la construcción de ciertos sentidos y significaciones. Además, entenderla como un proceso permite reconocer ciertos indicadores de alerta que podrían abordarse para evitar la desvinculación. Si se atiende oportunamente las señales de alerta o de fragilidad educativa²³, como rezago escolar, repitencia reiterada, baja motivación escolar, interacción conflictiva, baja participación de la familia en la escuela entre otros indicadores. Si son atendidos oportunamente estos factores, es probable que se evite la desvinculación y se logre la mantención en el sistema escolar formal.

3.3 Datos sobre desescolarización en Chile

Chile se encuentra suscrito a la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada en el año 1990, donde se consagra en los artículos 28 y 29 el derecho a la educación. Dichos artículos son reafirmados en la Ley N° 19.876, que establece la obligatoriedad de la enseñanza media y la Ley N° 20.529, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Es por lo anterior, que los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar o presentan indicadores de fragilidad educativa, se encuentran en situación de vulneración y por tanto se hace fundamental establecer instancias y mecanismos institucionales que favorezcan su reinserción educativa.

Según datos reportados por la UNESCO (2015), a escala mundial, el número de niños, niñas y preadolescentes no escolarizados está aumentando. Lo anterior se evidencia en los datos encontrados sobre el año escolar finalizado en 2013, donde 124 millones de niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 15 años de edad aproximadamente nunca comenzaron la escuela o la abandonaron, mientras que en 2011 la cifra equivalente ascendía a 122 millones (UNESCO, 2014). Este número es posible dividirlo en dos rangos etarios, el primero se compone por aproximadamente 58 millones de niños y niñas entre 6 y 11 años que se encontraban fuera del sistema escolar en el año 2012, lo que corresponde a un 8,8% de la población; en comparación con la tasa de adolescentes fuera del sistema escolar en el primer ciclo de secundaria (a contar de los 11/12 y 14/15 años) durante ese mismo año, que era de un 16,8%, equivalente a 63 millones de niños/as y adolescentes.

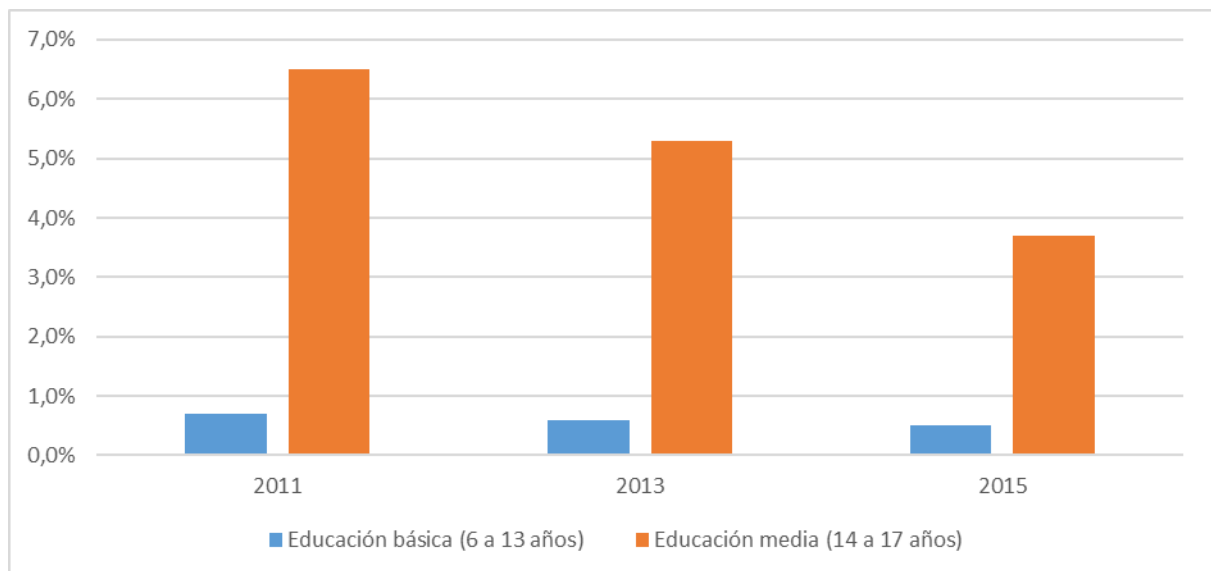
En cuanto a América Latina y el Caribe, según los datos reportados por UNICEF (2012a), existen aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación inicial, primaria y secundaria básica. De ellos, 6.5 millones no asisten a la escuela y 15.6 millones asisten arrastrando fracasos y señales de desigualdad (dos o más años de desfase grado-edad o rezago escolar). Específicamente en Latinoamérica, aproximadamente 3 millones de la población infantil se encuentran fuera del sistema escolar, lo que equivale al 6,1% (UNICEF, 2012b) y en la educación secundaria, en su fase temprana (entre los 11 y 15 años), un 7,6% de adolescentes, es decir 3 millones, están desescolarizados (UNESCO, 2014).

²³ En el apartado de sujeto de atención se señalan los indicadores de fragilidad educativa que orientarán el ingreso de usuarios/as al proyecto.

En Chile, las estadísticas de educación revelan una alta tasa de cobertura tanto en educación básica como en educación media. Sin embargo, la encuesta CASEN (2015) indica que, a pesar de la gran cobertura alcanzada, aún existen niños, niñas y adolescentes que abandonan el colegio sin poder completar los 12 años de educación obligatoria. Más aun, entre los países que componen la OCDE, Chile se encuentra en los primeros lugares en desescolarización en enseñanza media.

La **educación inclusiva** se comprende, según la UNESCO (2009), como un proceso orientado a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. En ese sentido, es deber de los establecimientos educacionales ofrecer alternativas educativas que comprendan la diversidad como parte del quehacer de la escuela. No obstante, actualmente en el país se presenta como un desafío para los establecimientos educacionales reconocer y abordar la heterogeneidad de características y necesidades de sus estudiantes. La encuesta CASEN (2015), como se muestra en la figura, señala que en el tramo inferior (6 a 13 años) y tramos superiores (14 a 17 años), ha disminuido el porcentaje de niños, niñas y adolescentes sin asistencia escolar. Sin embargo, en el tramo de edad que corresponde a educación básica, a pesar de presentar el menor porcentaje de inasistencia, no ha disminuido de manera significativa.

Gráfico 1 Porcentaje de niños, niñas y adolescentes sin asistencia a establecimiento educacional por edad (2011 a 2015)



Fuente: Elaboración propia en función de resultados CASEN (2015).

A modo de síntesis, la desescolarización en población infanto juvenil, se comprende como una vulneración al derecho a la educación, pero también, como un obstaculizador para el ejercicio de otros derechos, interfiriendo la integración social y pleno desarrollo de todas las potencialidades de los niños, niñas o adolescentes afectados. Otro elemento importante es no considerar la

desescolarización como un acto único y específico, sino que como un proceso a lo largo del cual van surgiendo indicadores de diferente naturaleza que impactan en mayor o menor medida en la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar y en los casos más complejos, en que nunca ingresen a éste. Esta vulneración a su vez trae consigo consecuencias gravísimas para el desarrollo vital de los niños, niñas y adolescentes; teniendo como principal eje la reproducción de situaciones de marginalidad social.

Es así que se hace necesario el diseño y ejecución de proyectos que ofrezcan una alternativa educativa orientada al fortalecimiento del vínculo entre los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa con las escuelas o liceos; así como a la reinserción de los niños, niñas y adolescentes en establecimientos educacionales o, en su defecto, que acorten brecha educativa o nivelen estudios, con el objetivo de completar el ciclo de educación formal. Es por esto que este programa abordará de manera preferente a niños, niñas y adolescentes usuarios/as del circuito 24 horas, que se encuentren en situación de desescolarización y, en segundo lugar, aquellos que aún permanecen en la escuela, no obstante, presentan situaciones de alerta o indicadores de fragilidad educativa²⁴ en su proceso escolar.

IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Favorecer las condiciones para el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes del programa 24 horas.

4.2 Objetivos Específicos

1. Desarrollar habilidades conceptuales²⁵, procedimentales²⁶ y actitudinales²⁷
2. Reducir brecha de rezago escolar de los niños, niñas o adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo.
3. Vincular a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo a un establecimiento educacional.

²⁴ En el apartado de sujeto de atención se señalarán los indicadores de fragilidad educativa que orientarán el ingreso al programa.

²⁵ Las Habilidades conceptuales refieren a la capacidad de adquisición sistemática de conocimientos, la construcción de clasificación, capacidad reflexiva sobre diferentes temáticas, capacidad de argumentación, desarrollo de teorías y capacidad de abstracción. Morales Morgado, E.M., et al. (2013)

²⁶ Las Habilidades procedimentales refieren al "saber hacer", es decir, a las habilidades necesarias para el desarrollo de conocimientos conceptuales, tales como habilidades de lecto-escritura y razonamiento matemático, estilos y estrategias de aprendizaje, capacidad de realizar secuencias de pasos y/o secuencias de acciones. Morales Morgado, E.M., et al. (2013)

²⁷ Las Habilidades actitudinales refieren a las características que hacen que el comportamiento y desempeño sea el óptimo para el fortalecimiento de la trayectoria educativa, lo que se visualiza través de rutinas y hábitos de estudio, uso del tiempo libre, adaptación a las normas, resolución adecuada de conflicto, entre otras. Morales Morgado, E.M., et al. (2013)

Programa 24 Horas

4. Favorecer la permanencia en un establecimiento educacional de los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa.
5. Fortalecer en las familias o adultos significativos en su rol de acompañante y facilitador del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes.
6. Fortalecer la complementariedad de la intervención con los proyectos del circuito territorial 24 Horas.
7. Favorecer la sensibilización de instituciones locales y miembros de la comunidad respecto a la relevancia del derecho a la educación

V. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE DEL PROGRAMA.

En este apartado se dará cuenta del perfil de atención del programa y las características de los niños, niñas, adolescentes y sus familias participantes del Programa de Reinserción Educativa- PDE.

5.1 Sujeto de atención participante del programa

Como es señalado en la Convención sobre los Derechos del Niño, el acceso a educación es uno de los derechos fundamentales, cuya supresión tiene impacto directo en su bienestar y desarrollo.

Por ello, el **sujeto de atención** del Programa de Reinserción Educativa, serán **los niños, niñas y adolescentes, que tengan preferentemente entre 10 y 17 años, usuarios del circuito 24 Horas, y que se encuentren en una de estas situaciones:**

- a) **Están desescolarizados.** Es decir, con ausencia de matrícula en el año actual o en el momento de ingreso a intervención al programa derivante.
- b) **Presentan fragilidad educativa durante el año escolar en curso.** Para definir ello se debe considerar la presencia de **al menos un año de rezago escolar** sumado a la presencia de, por lo menos, otros tres indicadores de alerta de desvinculación escolar de los señalados en la siguiente tabla.

Tabla 2 Indicadores de fragilidad educativa

Ausentismo escolar que podría ser causal de repitencia escolar ²⁸
Bajo rendimiento causal de repitencia escolar
Adulto responsable que no favorece la asistencia escolar
Atraso escolar frecuente
No adherencia a la totalidad de la jornada escolar
Deserción escolar de un familiar en edad similar
Relación conflictiva con pares
Relación conflictiva con docentes
No adherencia a intervenciones de equipo psicosocial de la escuela

Por **circuito 24 Horas**²⁹ se entiende: Oficinas de Protección de Derechos (OPD³⁰), Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) 24 Horas, Programas de Prevención Focalizada (PPF)³¹, Terapia Multisistémica (MST) o equipo de salud mental 24 Horas.

A modo de resumen, el sujeto de atención de los PDE son todos los niños, niñas y adolescentes derivados por programas del circuito 24 Horas³², específicamente OPD, PIE 24 horas, PPF³³, MST o salud mental 24 Horas, que se encuentren **fuera del sistema escolar y aquellos niños, niñas y adolescentes que presenten fragilidad educativa en el año escolar en curso, lo que implica tener un rezago escolar de al menos un año, más 3 indicadores de alerta -como mínimo-**.

5.2 Características del sujeto de atención

El estudio realizado entre Sename y MIDE UC (2016) arroja interesantes resultados que aportan a la caracterización de los niños, niñas, adolescentes sujetos de atención del modelo y sus adultos responsables³⁴.

Caracterización de los niños/as o adolescentes participantes

²⁸ O que el ausentismo escolar sea tan prolongado que la escuela pudiera cancelar matrícula, solicitar cambio de ambiente educativo u otras prácticas del establecimiento educacional que pudieran terminar en una desvinculación.

²⁹ Se excluye a los Equipos de Detección Temprana (EDT) de esta definición de circuito ya que ellos no podrán realizar derivaciones a PDE.

³⁰ O bien las instancias que despejen el listado de vulnerados proveniente del PSI 24 Horas que se determine en cada comuna.

³¹ Solo PPF que sean parte del circuito 24 horas.

³² Los Equipos de Detección Temprana (EDT) o quién los reemplace NO podrán derivar directamente a PDE, puesto que el modelo está diseñado para trabajar en complementariedad con un equipo psicosocial.

³³ Como ya se dijo, solo PPF que son parte del circuito 24 Horas.

³⁴ El detalle de la investigación se puede encontrar en la publicación "Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales. Sename y MIDE UC, 2016.

Respecto de los niños/as y adolescentes, se presenta a continuación una tabla en la cual se incorporan datos acerca de su perfil.

Tabla 3 Características de niños, niñas y adolescentes participantes en Programas PDE de SENAME

PARTICIPANTES	
Participantes de sexo masculino	65,0%
Edad promedio de los participantes	16,0
Participantes que son madres o padres	10,8%
Participantes en situación laboral activa	20,6%
Años de rezago escolar promedio	4,1
Número de cursos repetidos promedio	1,5
Presencia de Dificultades de aprendizaje	38,6%
Discapacidad (física o intelectual)	17,5%
Participantes con experiencias previas de vulneración de derechos	80,7%
-Maltrato psicológico	46,6%
-Violencia intrafamiliar	51,6%
-Maltrato físico	34,1%
-Trabajo infantil	12,1%
-Abuso sexual	3,2%
Participantes que han tenido conflictos con la justicia	47,1%
Participantes diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	45,7%
Participantes con consumo de drogas	68,3%

Fuente Sename y MIDE UC (2016)

De este modo, es posible decir que los niños, niñas y adolescentes participantes de los PDE de Sename se caracterizan por ser en su mayoría de sexo masculino y tienen en promedio 16 años. Respecto de su situación escolar, presentan en promedio 4,1 años de rezago escolar, con una media de 1,5 cursos repetidos y el 38,6% tiene dificultades de aprendizaje. Asimismo, un 80% ha sufrido situaciones de vulneración de derechos, el 47,1% ha tenido conflictos con la justicia, el 45,7% presenta algún trastorno de salud mental y el 68,3% presenta consumo de drogas. Esto muestra las diversas complejidades que presentan los sujetos de atención del programa y, por lo tanto, la necesidad de brindar una oferta especializada y en red para atender este perfil.

Caracterización de los Adultos Responsables

En relación a las características de los adultos a cargo de los niños, niñas y adolescentes, a continuación se presenta una tabla con los principales datos:

Tabla 4 Características de adultos responsables de participantes en PDE de SENAME

ADULTOS RESPONSABLES	SENAME
Edad Promedio	43
Escolaridad Ed. Media Completa o superior	26,6%
Participantes que vive con algún familiar	91,5%
Participante de quien el adulto responsable es por lo menos uno de los padres	80,3%
% de adultos responsables ocupados laboralmente	69,2%
% de adultos responsables con discapacidad (física o intelectual)	11,3%
% de adultos responsables diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	27,0%

Fuente Sename y MIDE UC (2016)

Revisando la información presentada, se puede señalar que, en general, **los adultos responsables** de los participantes de PDE tienen una edad promedio aproximada de 43 años, que 9 de cada 10 niños, niñas y adolescentes vive con algún familiar y que, en un 80,3 % el adulto responsable es por lo menos uno de los padres. Asimismo, el porcentaje de adultos responsables ocupados laboralmente es del 69,2% y el 27% de adultos se encuentran diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental. Lo anterior da cuenta de que, por una parte, existe una alta presencia de adultos de adultos del entorno más inmediato de los niños, niñas y adolescentes, pero que a la vez éstos presentan características que pudieran dificultar su participación en el proceso educativo en tanto la mayoría de ellos trabaja y además presentan baja escolaridad, factores clave a considerar en la planificación de la intervención.

5.3 Vías de ingreso

Se consideran como vías de ingreso a los programas del circuito 24 Horas, específicamente Programas de Intervención Especializada (PIE) 24 horas (80%), y luego por otros proyectos de la red 24 horas³⁵ (20%³⁶), específicamente Oficinas de Protección de Derechos (OPD)³⁷, Programa de Prevención Focalizada (PPF)³⁸, Terapia multisistémica (MST), y Salud Mental del Programa 24 Horas de la comuna.

³⁵ Los Equipos de Detección Temprana (EDT) o quién los reemplace NO podrán derivar directamente a PDE, puesto que el modelo está diseñado para trabajar en complementariedad con un equipo psicosocial.

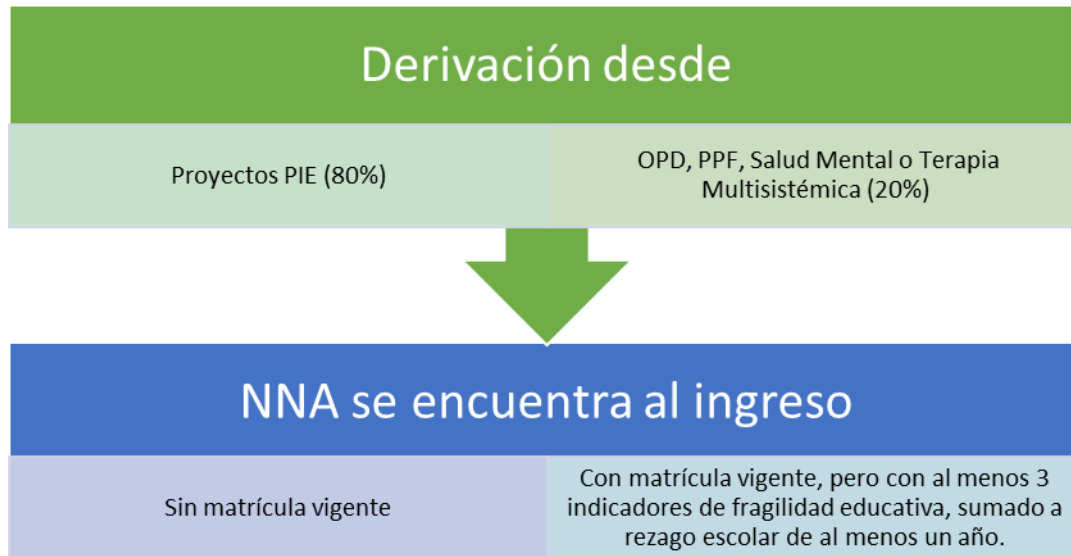
³⁶ Este porcentaje podrá ser modificado en función de un análisis de la situación del proyecto y, especialmente, de las necesidades de los usuarios del circuito 24 horas. No obstante, debe ser autorizado por el/la supervisor técnico, en coordinación con el/la gestor/a territorial del Programa 24 horas.

³⁷ O bien las instancias que despejen el listado de vulnerados proveniente del PSI 24 Horas que se determine en cada comuna.

³⁸ Se recuerda que solo pueden derivar a PDE aquellos PPF que son parte del circuito 24 Horas.

Entendiendo que, dadas las vías de ingreso de los otros programas del circuito, podrían ser derivados a PDE niños, niñas y adolescentes que no necesariamente presenten ingresos al PSI 24 Horas³⁹, **se espera que siempre el ingreso sea preferente de niños, niñas y adolescentes que provengan del PSI.**

Ilustración 1 Vías de ingreso



Considerar como prioridad el ingreso de niños, niñas y adolescentes que se encuentran desescolarizados, y en segundo término con fragilidad educativa.

5.4 Cobertura y Focalización Territorial

a. Cobertura.

La cobertura se define en el anexo 1, el cual se adjunta en el Concurso Público de proyectos donde se precisa su adjudicación.

La ley 20.032 y su respectivo Reglamento, establece la Línea de Acción Programas, dentro de los cuales se encuentran Programas de Protección Especializada, cuyo monto de subvención es 9,3 US\$.

b. Focalización Territorial

Remítase a lo señalado en el anexo 1 para la presente licitación.

³⁹ Recordar que PSI 24 Horas es el listado de ingresos a comisarías generado por Carabineros de Chile.

VI. MODELOS DE INTERVENCIÓN

Es importante que se consideren estos modelos como sugerencias, no obstante, lo importante es que el colaborador fundamente su intervención desde un marco conceptual que organice su quehacer y le de sustento a las metodologías a emplear en consideración a las características de los sujetos participantes, de sus contextos y de los objetivos de la modalidad.

6.1 Modelos Generales de Intervención

6.1.2 Modelo Ecológico

Dentro de los modelos explicativos del desarrollo humano, se encuentra el modelo ecológico, propuesto por Bronfenbrenner (1987), este autor define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que la persona percibe el ambiente que lo rodea y como se relaciona con él.

El postulado del modelo ecológico que propone Bronfenbrenner viene a decirnos que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive⁴⁰. Acomodación que se va produciendo a través de un proceso continuo, que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos.

Para este modelo, el desarrollo humano es un proceso dinámico, bidireccional y recíproco donde el niño reestructura de modo activo su ambiente y recibe el influjo de los factores vinculados con él.

Para este modelo el ser humano, junto con su constitución orgánica y las posibles influencias del medio sobre ella, posee capacidad cognoscitiva - interpretativa que implica, sobre todo, que no existe pasividad ante el entorno. El contexto físico y social en que se inserta el sujeto es inevitablemente el punto de referencia desde el que se configura su noción de realidad.

Según Bronfenbrenner (2002), existen cuatro tipos de sistemas que guardan una relación inclusiva entre sí: el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*.

El **Microsistema**: es el sistema ecológico más próximo, ya que comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente inmediato en que se desenvuelve (microsistema familiar y microsistema escolar, por ejemplo). En los

⁴⁰ Modelo Ecológico Mesa Redonda: Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas
Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana Francisco Alberto García Sánchez Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia.

microsistemas ocurren dos efectos importantes: los del primer orden, que se producen en el contexto de una diada y los de segundo orden que afectan de forma indirecta a las diadas a través de la mediación de terceros, es por ejemplo la red de relaciones sociales de la familia. Las dinámicas que se dan en estos microgrupos, especialmente en la familia, lo que puede dar cuenta de sistemas más o menos abusivos.

El **Mesosistema**: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (relaciones familia-escuela, por ejemplo). Un mesosistema es un sistema de microsistemas y, por lo tanto, su descripción y análisis debe realizarse en los mismos términos que los microsistemas: relaciones, actividades y roles.

El **Exosistema**: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante, pero en los cuales se producen hechos que afectan a todo aquello que ocurre en el entorno que comprende a las personas en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (por ejemplo, la familia extensa, las condiciones y experiencias laborales de los adultos y de la familia, las amistades, las relaciones vecinales etc.). De ahí la importancia de vincular de forma efectiva los hechos que suceden en un exosistema con los hechos que acontecen en un microsistema, teniendo siempre presente los cambios evolutivos de la persona en desarrollo.

Por último, el **Macrosistema**: esta estructura anidada recoge el conjunto de creencias, actitudes y valores que caracterizan el contexto cultural de la persona en desarrollo (por ejemplo los prejuicios sexistas, la valoración del trabajo, un período de depresión económica, etc.). Este es quizás el nivel más difícil de modificar, porque a pesar de su fuerte influencia sobre los comportamientos de las personas y de la sociedad, no tiene visibilidad. Al contexto macrosocial corresponden las creencias que una cultura tiene con respecto a las relaciones de poder, a las relaciones entre hombres y mujeres, a las relaciones entre adultos y niños.

Los sistemas de creencias y valores que le han dado su identidad a nuestra cultura desde siglos, se ha conceptualizado como una cultura patriarcal, relacionándola con la presencia de relaciones de dominio-sumisión, en que prevalece el estilo de resolución de conflictos por la fuerza y predomina el concepto de jerarquía de dominación, es decir, quien está en una posición jerárquica superior se siente con derecho a forzar a quienes están en otras posiciones a hacer cosas que no harían por su propia voluntad, utilizando estrategias de amenaza y coerción implícita o explícita, por ejemplo, Barudy se refiere a nuestra cultura como una cultura adultista, es decir, en la que predomina la visión de los adultos y puede llegar a "cosificarse"⁴¹ a los niños, cuando estos desafían el poder de sus mayores.

⁴¹ Cosificar a alguien equivale a tratarlo no como un semejante, como un ser humano sino, como algo que es preciso someter y que no tiene los mismos sentimientos que nosotros. Esta cosificación es lo que permite causar dolor a otro, sin que nos toque.

Por otra parte para explicar el proceso de interacción entre el individuo y su contexto se incluyen dos grandes dimensiones: la dimensión de riesgo y la dimensión de protección. La interrelación entre ambas puede generar un mecanismo de protección que daría lugar a la resiliencia o, en caso contrario, un mecanismo de riesgo que lleva a la vulnerabilidad.

Los factores de riesgo o los de protección abarcan todos los subsistemas, por lo tanto podrían ubicarse en cualquiera de ellos. La familia, los vínculos significativos y las características internas de estos miembros son parte del microsistema que incluyen su grado de estabilidad emocional, su historia y aspectos personales, entre otras cosas.

Cuando se analiza la **dimensión de protección**, se destacan como elementos protectores las competencias personales tales como un nivel intelectual, las habilidades sociales en sentido general y especialmente las habilidades de solución de problemas interpersonales, la creatividad, y el autoconcepto asociado al haber internalizado alguna buena figura de apego (Morelato, 2009).

En contraste, desde la **dimensión de riesgo**, se puede pensar que existen aspectos propios o características internas que funcionarían como eventualidades o dificultades para el desarrollo. Estos aspectos pueden ser la presencia de problemas de conducta (agresión, inhibición) o déficit en habilidades de interacción social, trastornos psiquiátricos (depresiones, psicosis), problemas intelectuales, baja autoestima, tendencia al locus de control externo, falta de capacidad reflexiva, de empatía y haber tenido una historia de apego disfuncional, entre otras problemáticas. Los factores personales no son determinantes pero inciden negativamente en la interacción con el contexto, generando mayor probabilidad de desarrollar vulnerabilidad.

De acuerdo a lo anterior, se considera pertinente estimular las competencias protectoras mencionadas tanto en forma individual o grupal, a fin de fortalecer las posibilidades personales de enfrentar el riesgo, compensarlo o atenuarlo. A la vez desde la perspectiva de la protección pueden situarse las características de los miembros de la familia, entre las más importantes están las funciones de apoyo de aquellos miembros, si los hay, que presenten conciencia de la desprotección infantil. Por ello, se sostiene que si existen del lado del riesgo señales de violencia o maltrato, es posible potenciar la resiliencia si nos enfocamos en aquellas personas que perciben que existe algún problema en la familia, lo denuncian o pueden buscar ayuda. De este modo, se puede detectar recursos para cuidar al niño, niña o adolescente concretamente. También forman parte de este sistema protector el grupo de pares, el sistema escolar y la red familiar extensa, por otro lado se encuentran vecinos, miembros de la comunidad, de la misma manera cobra gran relevancia la participación de la familia en la comunidad, como una red que puede soportar y contener a este grupo humano.

Todos los niveles del modelo ecológico dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. El contexto es el marco de referencia que contiene la información necesaria para comprender el sentido y significado de acciones,

enunciados, normas de un conjunto de sujetos. Es el marco donde se sitúa el encuentro psicosocial entre los actores, el “lugar” donde sucede y temporalidad en la que se inscribe. Es importante tomar en cuenta las variables mencionadas para realizar las intervenciones, que se realicen tomando en cuenta el contexto en donde se desarrolla el individuo y de qué manera esta influye sobre el niño, niña, adolescente y la familia.

6.1.2. Resiliencia

La perspectiva de la Resiliencia ha sido de gran utilidad en las Ciencias Humanas y Sociales, implicando un cambio de paradigma en la mirada de los problemas personales y sociales; como también en la intervención que realizan profesionales y técnicos al trabajar con las personas. Transitando de un enfoque centrado en los problemas y dificultades, a una mirada que pone el énfasis en el reconocimiento de fortalezas y recursos, para, desde ahí, promover la superación de las dificultades y en lo posible salir fortalecidos. “Es una nueva forma de enfrentar los problemas, los traumas y el sufrimiento humano. Supone una transformación en las creencias y de las prácticas, cambiando de una visión determinista y en cierto sentido pesimista a una visión más esperanzadora” (Milicic, 2011).

La resiliencia es “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformados por éstas. Nadie escapa de las adversidades” (Henderson, 2006). Esta capacidad es el resultado de la interacción del individuo con otras personas, de sus condiciones de vida y del ambiente vital (Barudy, 2005).

Para Boris Cyrulnik, “La resiliencia es el arte de navegar en los torrentes” (2001, p.213). Y la explica a través de la siguiente metáfora: “Un trauma ha trastornado al herido y le ha orientado en una dirección en la que le habría gustado no ir. Sin embargo, y dado que ha caído en una corriente que le arrastra y le lleva hacia una cascada de magulladuras, el resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se encuentran impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas que le impulsan a correr por mundo y a ir de golpe, en golpe hasta, el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso” (idem, p.213).

Paul Bouvier, en Cyrulnik (2001) aclara que la resiliencia “no es una vacuna contra el sufrimiento, ni un estado adquirido e inmutable, sino un proceso, un camino que es preciso de recorrer (idem, 215). Para recorrer este camino se requiere un guía o tutor de resiliencia que es una persona significativa que ayuda a que la otra persona le dé sentido a lo vivido, le permita salir airoso, tejer vínculos y reorganizar la imagen de sí mismo, entre otros aspectos (Cyrulnik 2001, Milicic, 2011). Desde esta mirada, los profesionales y técnicos que trabajan en programas que abordan problemáticas relacionadas con niñez, adolescencia y familia, pueden contribuir a generar contextos resilientes, poniendo al servicio de la intervención sus propios recursos (resilientes) (Barudy, 2005), favoreciendo así que los padres, madres o adultos a cargo puedan

ejercer una parentalidad y marentalidad bien tratante, como también que los niños, niñas y adolescentes fortalezcan sus recursos personales y sociales.

María Gabriela Simpson (2010), aporta que el ser humano es por naturaleza y por cultura un ser social, que requiere de los otros para nacer, crecer, desarrollarse. Por lo tanto, la resiliencia solo se daría en una interacción con el ambiente que permita una adaptación positiva en contextos de adversidad. Así, la resiliencia sociocultural, aporta en una mirada dentro de este mismo enfoque poniendo el foco en lo social y cultural, evitando lecturas universalistas. Por el contrario, reconoce que una persona en estado⁴² resiliente es cuando al pasar de las dificultades y problemas, se adapta activamente en concordancia con las características de su etapa del desarrollo, de su cultura y de la sociedad. Entonces, desde esta autora los “otros significativos” o como se denominaron en párrafos anteriores, los tutores de resiliencia, son una especie de “delegados del entorno”, puesto que cuentan con una escala de valores concordantes con el entorno, ayuda a darle sentido a la vida y muestra, a través de su quehacer, como lograr resultados positivos.

Para Puig y Rubio (2011), el **Tutor de Resiliencia**, “administra seguridad y confianza, a la par que autonomía e independencia” (p. 121). Reconoce que hay tutores naturales y profesionales (o formales). Estos últimos, entregan apoyo, contención, a través del establecimiento de un vínculo positivo ayudan a reconstruir la confianza básica. Para ello, se requiere conocer al otro, saber de sus habilidades e intereses.

El propósito de que los programas sociales, trabajen desde un enfoque de la resiliencia le otorga a la intervención una **mirada esperanzadora** desde distintos ángulos. Por un lado, permite que el Estado asuma un rol de generador de oportunidades de emergencia o fortalecimiento de la resiliencia, aportando a la equidad con personas o grupos sociales que no han tenido dichas oportunidades. De este mismo modo, a los equipos técnicos, les contribuye a darle sentido a su intervención, porque ve a los sujetos con los que trabaja, no sólo como personas con dificultades (que frecuentemente son muchas y diversas), sino que también, desde sus recursos, fortalezas y, también, desde las posibilidades de ser permeados por el proceso de intervención. A los niños, niñas. Adolescentes y sus familias, les permite elaborar las situaciones dolorosas vividas, salir fortalecidos y en el caso del maltrato, evitar o interrumpir la violencia transgeneracional.

El enfoque de la Resiliencia, también ha sido abordado en el estudio con familias que ejercen adecuadamente el cuidado de sus niños y niñas, aún en contexto de gran estrés psicosocial. María José Rodrigo, Doctora en Psicología, académica que ha desarrollado una serie de investigaciones en parentalidad en España, plantea que la **Resiliencia Parental**, es “un proceso dinámico que permite a los padres desarrollar una relación protectora y sensible ante las necesidades de los hijos/as a pesar de vivir en un entorno potenciador de comportamientos de maltrato”. (2009a, p.52). Un factor

⁴² Según la autora “uno está y no es”.

protector que aporta a las familias a hacer frente a los estresores es el apoyo social informal y/o institucional.

Para la autora, la Resiliencia Parental es una invitación a ver las potencialidades de las familias y cuestiona la forma que se ha tenido de nombrar a las que se encuentran en riesgo psicosocial y que son usuarias frecuentes de la oferta pública, esto es “multiproblemáticas”, “disfuncionales”, “desintegradas”. Por otro lado, convoca a abandonar como modelos ideales que guían la intervención, aquellos que se basan en familias normalizadas y propone cambiarlos por aquellos que presentan las resilientes, ya que indican cómo han podido salir adelante en determinados entornos. Otro aporte muy relevante de esta perspectiva, es que dado que hay una diversidad de situaciones familiares y de posibles formas de resiliencia, hay que sustituir el “dar recetas” a los padres y madres, por ayudarlos a que “hagan de su parentalidad un *traje a la medida* y no el traje estándar que se supone deben realizar” (2009a, p.65).

6.1.3. Parentalidad Positiva: Una mirada contextual del Ejercicio de la Parentalidad y marentalidad.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa en su recomendación 19 del año 2006, adhiere como marco para el desarrollo de políticas públicas dirigidas a la familia, a la parentalidad positiva, por ser un modelo acorde con el interés superior del niño y con el propósito de alcanzar “las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que han de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de las familias con hijos y a las necesidades de padres y madres” (Rec 19, 2006 p. 1). España considera esta recomendación y su Ministerio de Sanidad y Política Social y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), establecen un convenio con la finalidad de desarrollar políticas de apoyo a la familia con enfoque de parentalidad positiva.

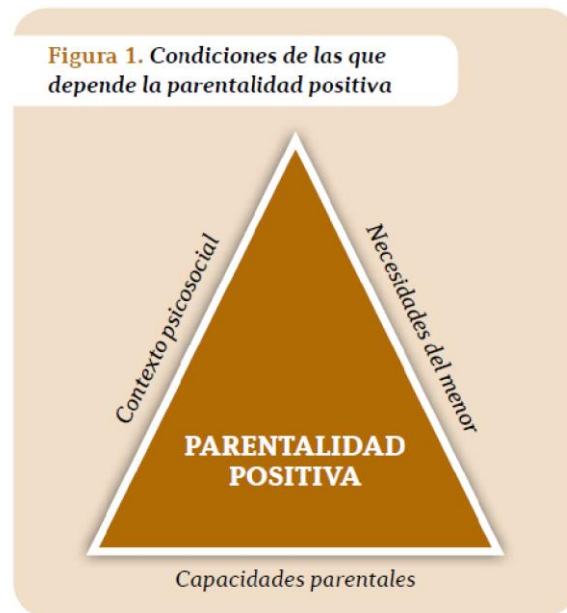
Para apoyar este proceso María José Rodrigo y otros académicos españoles realizan publicaciones⁴³ e investigaciones con el propósito de desarrollar programas basados en evidencia que fomenten dicha propuesta.

La parentalidad positiva se encuentra en concordancia con los principios de la CDN. Se define como el “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Rec 19, 2006 p. 3). Uno de los supuestos de los modelos de trabajo con familia desde la parentalidad positiva, es que todos los padres y madres necesitan apoyos para ejercer adecuadamente su parentalidad/marentalidad (Rodrigo, y otros, 2010).

⁴³ María José Rodrigo y su equipo elaboran los siguientes documentos: “Parentalidad Positiva y Políticas Locales de apoyo a las Familias” (Rodrigo, Maiquez y Martín, 2010) y “La Educación Parental como Recurso para Promover la Parentalidad Positiva” (Rodrigo, Maiquez y Martín, 2010).

“La tarea de ser padres y madres no se ejerce en un vacío, ni depende exclusivamente de las características de los progenitores. Se ejerce dentro de un espacio ecológico...” (Rodrigo y otros, 2010, p.13). Un modelo ecológico de parentalidad positiva considera tres factores: 1) el contexto psicosocial en el cual vive la familia, que puede tener factores de riesgo que son estresores para la tarea de ser padres, o bien, factores protectores que apoyan el ejercicio de la parentalidad; 2) las necesidades evolutivas/educativas de los niños/as (edad, situación de salud, características de personalidad, necesidades especiales), también, se plantea que *los padres moldean la vida de los hijos y los hijos, también permean a sus padres, contribuyendo a su propio desarrollo*⁴⁴ 3) las capacidades parentales, de madres y padres para la crianza y educación de los niños/as también modelan fuertemente el ejercicio de la parentalidad positiva. Estos factores –graficados en la ilustración 2- que constituyen la diversidad de ecologías en las cuales se ejerce la parentalidad/marentalidad tendrían que considerarse en la entrega de apoyos sociales a las familias. Puesto que, “no hay dos tipos de padres/madres, los buenos y los malos, sino múltiples ecologías en las que los padres y las madres construyen su tarea con diversos grados de dificultad” (idem, p.15).

Ilustración 2 Condiciones de la parentalidad positiva



⁴⁴ Palabras extraídas de la presentación de María José Rodrigo, en el Seminario “La Parentalidad Positiva: Un Nuevo Enfoque para el Trabajo con Familias”. Santiago de Chile, 25 de marzo del 2013.

Los mismos autores son críticos a los programas de atención que se han desarrollado tradicionalmente con las familias, porque se ejecutan de manera tardía cuando las problemáticas están cronificadas, son individualistas y han sido asistenciales. Por el contrario, se propone, un nuevo modelo de intervención con las familias basado en el fomento de la parentalidad positiva, el cual debería contemplar, en primer lugar, un perfil de usuario más amplio y no solo a las familias en situación de pobreza. En segundo lugar, un modelo que parta del supuesto de que todas las familias tienen capacidades que pueden promoverse, en tercer lugar, diversificar las metodologías de atención en función de las necesidades de las familias. Y por último, en cuarto lugar, el proceso de identificación de las potencialidades de las familias requiere una exploración cooperativa con la familia, que considere su propia experiencia para enfrentar las dificultades en el pasado, en vez de un diagnóstico e intervención realizada solo desde el punto de vista del experto.

Finalmente, reconocer la diversidad de familias con las que se encuentran los programas es clave para desarrollar estrategias que sean acordes y pertinentes a sus realidades socio-culturales. Como también, incorporarlas tempranamente en la intervención, favoreciendo su involucramiento y activación en pro de la restitución de derechos vulnerados que afectan a sus niños, niñas y adolescentes.

6.1.4. Apego y Neurociencia

La Teoría del apego para muchos en la actualidad es una “**teoría de la regulación**”. Esto implica que en el encuentro afectivo entre la madre y su bebé, la primera regula de un modo inconsciente e intuitivo, una serie de activaciones fisiológicas y emocionales del segundo (Lecannelier, 2014). Estos encuentros reguladores empiezan a desarrollar en el infante un conjunto de habilidades y mecanismos para enfrentar/regular el estrés, las emociones, las situaciones novedosas (impredecibles), el aprendizaje y los estados mentales en épocas posteriores. Pero más aún, dado que son sistemas cerebrales los principales responsables de esta capacidad de enfrentamiento, se puede postular entonces que la madre modela y modula con sus acciones de cuidado del cerebro del bebé. Las conductas de protección de los cuidadores, regulan la organización afectiva del bebe, ya que la función del apego consiste en equilibrar los desórdenes homeostáticos provenientes del infante. Más aún, se amplía esta idea hacia la neurociencia, proponiendo que las interacciones afectivas entre ambos afectan el desarrollo de sistemas de regulación cerebral responsables a su vez de la regulación de la conducta, los afectos, las cogniciones y la fisiología del niño.

En un sentido más específico, estas funciones reguladoras tan críticas para el desarrollo de competencias de enfrentamiento del estrés, son mediadas por ciertos sistemas cerebrales. El autor propone que las diferencias individuales en el modo de activación de estos sistemas dependen de las interacciones tempranas (materializadas en las relaciones de apego). Es decir que un ambiente vincular facilitador, permite el

desarrollo y funcionamiento adecuado de estos sistemas con el objetivo de enfrentar/regular de un modo flexible y adaptativo las demandas de la vida en periodos tempranos y posteriores del ciclo vital, pues el apego fomentaría las nacientes capacidades para regular el estrés de la vida. Este vínculo de apego establece que existe una motivación intrínseca de los seres humanos a generar lazos emocionales prolongados y consistentes desde el nacimiento hasta la muerte, con la función principal de obtener cuidado, protección y estimulación en su desarrollo evolutivo por parte de una persona con más sabiduría o posibilidades de sobrevivencia (Lecannelier, 2014)

Aunque Bowlby aseveró que, que **el apego posee una fuerza motivacional intrínseca y su dinámica organiza todo el ciclo vital**⁴⁵, a muchos psicólogos y psiquiatras les pareció poco consistentes y creíble esta idea, esto debido principalmente a que la teoría del apego, se dedicó durante los primeros años al estudio de los infantes, lo que implicó que se pensara en conductas de bebé. A pesar de ello el programa de investigación del apego ha seguido una progresión ontogénica similar al ciclo vital, iniciando sus estudios en la década de los setenta, prosiguiendo con la investigación en preescolares en los ochenta y el estudio de los adolescentes y adultos desde los noventa a la fecha. Incluso en la actualidad, a través de la investigación se ha ido demostrando que el sistema de apego se desarrolla y complejiza a través del ciclo vital a través de una serie de factores madurativos, sociales, contextuales y psicológicos, etc. y a la vez demuestra como este sistema va afectando el funcionamiento de otros sistemas mentales y mecanismos mentales, biológicos y sociales.

Consecuencias de la violencia pasiva o por omisión de cuidados.

El desarrollo de la neurociencia ha permitido establecer el impacto de la falta de cuidados y de distintos tipos de violencia sobre la maduración y el desarrollo del sistema nervioso central.

Hoy se sabe que la maduración y funcionamiento adecuado del cerebro y el sistema nervioso dependen de los cuidados y buenos tratos recibidos de los cuidadores primarios, constituyendo la base del desarrollo motor, cognitivo, afectivo y relacional, así como también de la formación de personas capaces de responder a los desafíos de la existencia en forma altruista. El lenguaje, el pensamiento abstracto y la emoción emergen en la interrelación y tienen resguardo genético en la medida que es relevante para la supervivencia.

Como consecuencia de la falta de cuidados los niños y niñas víctimas de negligencia y abandono emocional presentan alteración del desarrollo del sistema límbico o cerebro emocional, zona donde se localizan funciones fundamentales para la vida: la

⁴⁵ Felipe Lecannelier, en "Apego e Intersubjetividad" señalando que el apego se desarrolla a través del ciclo vital del ser humano.

experiencia sensorial, la emocionalidad, la regulación del apetito, la agresividad y la función sexual, y también desempeñan un rol muy importante en otras funciones como la memoria y el aprendizaje. Las fallas en el funcionamiento del sistema límbico se traducen en características como las siguientes:

- Trastornos de las capacidades sensoriales dificultad de los niños para percibir sus vivencias internas y las amenazas o peligros del entorno, además de problemas para distinguir lo que es producto de la realidad de lo que son sus deseos.
- Deficiencias en el reconocimiento y manejo de las emociones, diferentes investigaciones han mostrado una mayor excitabilidad de la amígdala, que es la región del sistema límbico en donde se percibe el miedo y las amenazas y se dispara la agresividad.
- Trastornos de la empatía se presentan como niños egoístas y exigentes, con dificultad para obedecer a los adultos y manejar frustraciones.
- Presentan memorias emocionales traumáticas, implícitas, referida a percepciones, emociones o vivencias internas de la temprana niñez cuando el cerebro aún no puede operar con la memoria explícita; recuerdos o memoria narrativa, estos recuerdos generan comportamientos que no se relacionan con un hecho real y resultan incomprensibles para el observador.
- Trastornos en la regulación del apetito, la agresividad, la frustración y la excitación sexual, todas pulsiones relacionadas con el mantenimiento, preservación y protección de la vida.

Como se señaló, los vínculos interpersonales con los cuidadores primarios redundan en el desarrollo del sistema nervioso, así como en la percepción que tiene el niño/a de los otros en la convivencia social. La experiencia de apego del niño/a en relación con el cuidador primario, se desarrolla en los primeros tres años de vida generando representaciones internas de apego, que serán un patrón anticipatorio de lo que puede esperar de la relación con otras personas. Los niños víctimas de maltrato tienen mayor probabilidad (82%) de desarrollar representaciones internas de apego desorganizado.

Los efectos de la violencia interfieren el crecimiento y desarrollo de niños niñas y adolescentes, además de incidir en el deterioro de la relación con los padres, el rendimiento y comportamiento escolar –en particular la relación con los compañeros de curso- y la salud mental.

El maltrato y/o abandono en niños y niñas afecta su rendimiento escolar disminuyéndolo en comparación con otros grupos estudiados, incluso cuando las variables de situación socioeconómica y otras están controladas, mostrando además mayor retraso en el desarrollo del lenguaje.

Otras investigaciones han demostrado que la ausencia de contacto y la falta de cuidados hacen que el cerebro produzca más adrenalina, lo que también predispone a comportamientos más impulsivos y agresivos. En la medida que muchos de estos niños y niñas crecen en contextos violentos, sus propios comportamientos agresivos les facilitan «la adaptación» al entorno. Esto crea una dramática paradoja: mientras menos cuidados y protegidos estén los niños y las niñas, más agresivos tendrán que ser para sobrevivir.

Como se señaló, en el contexto escolar estos niños, niñas y adolescentes presentan problemas de rendimiento, así como dificultad para adaptarse a las normas de convivencia, encontrándose con un sistema escolar que tiene dificultad para dar respuesta a sus necesidades individuales, lo que incide en retraso escolar, frecuentes sanciones, estigmatización, hasta llegar a la expulsión de la escuela⁴⁹; que sigue siendo una instancia de protección para evitar conductas como transgresiones a la ley y consumo de drogas, entre otras. Lo anterior, deriva en limitado acceso a las oportunidades de desarrollo personal y social.

Por otra parte, respecto a la salud mental, el maltrato y la negligencia se asocian con conductas de internalización (niños/as tristes, aislados y deprimidos) y conductas de externalización (niños/as agresivos o hiperactivos) durante la niñez.

6.2 Modelos y enfoques específicos de la modalidad Programa de Protección Especializado en Reinserción Educativa (PDE)

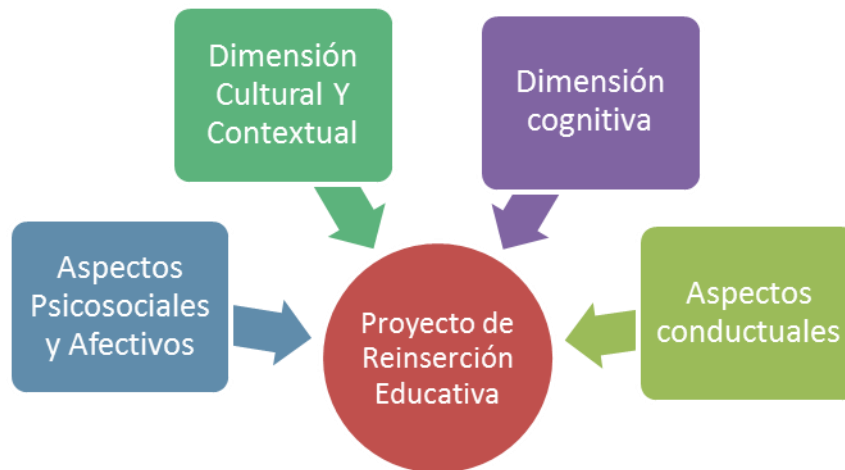
La organización colaboradora puede incorporar además en la propuesta otros modelos y enfoques que considere pertinentes según su experiencia y necesidades particulares del territorio. Lo importante es que fundamente su intervención desde un marco conceptual que organice su quehacer y le de sustento a las metodologías a emplear en consideración a las características de los sujetos participantes, de sus contextos y de los objetivos de la modalidad.

6.2.1 Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa

En la publicación realizada por Sename y MIDE UC (2016), se plantea que los Proyectos de Reinserción Educativa se enfrentan a un proceso complejo que persigue, mediante la resignificación de la experiencia de aprendizaje, la adquisición o fortalecimiento de conocimientos y el desarrollo de habilidades psicosociales, que los niños, niñas y adolescentes puedan concebirse como un sujeto con capacidad de aprendizaje; para desde allí promover la construcción de un proyecto educativo que lo habilite como una persona autónoma y un ciudadano poseedor de derechos. En este sentido, se propone que el abordaje en el ámbito educativo del modelo multidimensional implica abordar la construcción de un proyecto educativo, incorporando aspectos psicosociales-afectivos y conductuales, así como las dimensiones cognitivas y cultura contextual.

En consideración de los hallazgos cuantitativos del estudio, los aportes de los equipos ejecutores, como también la revisión teórica sobre la materia, se propone a continuación un esquema de aproximación a un Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa.

Ilustración 3 Modelo Multidimensional de abordaje para la reinserción educativa



Dimensiones de la Reinserción Educativa

Un Proyecto de Reinserción Educativa debe hacerse cargo de una dinámica multidimensional que involucra aspectos culturales, psicosociales, cognitivos y conductuales.

Aspectos culturales y contextuales: representaciones y valoraciones sociales

En esta primera dimensión se encuentran las valoraciones (Foley, Gallipoli, Green, 2009) y representaciones sociales (Chaib, Danermark y Selander, 2011), que poseen sobre la educación y la escuela el niño, niña o adolescente, su familia y los pares que constituyen su grupo de referencia. Entonces en esta dimensión surge la interrogante ¿es la educación concebida como un instrumento de desarrollo de valores y actitudes, formación ciudadana, movilidad social, o simplemente no existen las condiciones para que ella pueda ser aprehendida como un espacio institucional que es referente en algún sentido significativo para la vida personal o familiar?

Esta dimensión requiere una detenida capacidad de diagnóstico para detectar los recursos que se puedan activar para construir un significado de la educación como positiva, relevante y pertinente para el participante del Proyecto de Reinserción. En esta línea se deben diseñar estrategias y dinámicas de apoyo que complementen los recursos existentes o que busquen estos más allá del círculo familiar inmediato si no existiera la posibilidad de recurrir a su apoyo.

Esto apunta también a detectar cuales son los andamiajes sociales (Bruner, 1978), que

pueden vehiculizar una visión de la educación como parte del proyecto biográfico. Es decir, esta dimensión supone identificar la valoración y las representaciones sociales que posee el niño, niña o adolescente y su familia, acerca de la escuela, con el propósito de activar las redes de apoyo que pudieran sostener, apoyar y orientar el esfuerzo educativo del niño o niña.

Aspectos psicosociales y afectivos: actitudes relacionadas con el logro educativo

En esta dimensión, como se ha levantado a partir de las prácticas de los equipos ejecutores, se pueden identificar algunas actitudes relacionadas con el logro educativo, entre ellas, la autoestima y la percepción de autoeficacia. La participación de niños, niñas y adolescentes en la tarea educativa se verá afectada además por la existencia de las expectativas que otros actores tengan sobre el logro escolar del estudiante, en la medida que las expectativas generan un tipo específico de conductas de refuerzo (positivo o negativo) que incide sobre el comportamiento del niño, niña o adolescente (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1968). Es así como las expectativas de las y los docentes tendrán un efecto en el largo plazo en el desempeño escolar de las y los estudiantes. Pero el aspecto psicosocial no se remite solo a los profesores o tutores, el apoyo de la familia aparece como significativo (Román, S., Cuestas, P.J. y Fenollar, P., 2008). Estas actitudes serán particularmente influyentes en los primeros años de educación, cuando la constitución de la identidad como sujeto de aprendizaje se encuentra en proceso y se nutre de un andamiaje de confianzas interpersonales y modelamientos de acuerdo a figuras referentes particularmente en la familia⁴⁶, pero que también podrían ser figuras extra familiares que se preocupan y apoyan los esfuerzos escolares de niños, niñas y adolescentes. Desde ahí la importancia de incorporar en la intervención, a co-garantes del entorno socio-comunitario que puedan apoyar a las familias y acompañar a los niños/as o adolescentes en sus procesos de aprendizaje y en la re-vinculación con la escuela.

Se ha denominado esta dimensión como psicosocial pues la autoestima y las expectativas de autoeficacia son dimensiones psicológicas que conllevan una valoración del sí mismo, de manera generalizada en el caso de la autoestima, y relacionada con el desempeño en tareas específicas, en el caso de la autoeficacia. Ambas dimensiones tienen implicancias motivacionales, como lo revela la amplia literatura científica, en el ámbito del sí mismo (Baumeister & Finkel, 2010; Taylor & Brown, 1988, Caprara & Cervone, 2000), así como en el ámbito del desempeño (Bandura, 1997, 2001).

Aspectos cognitivos: habilidades y contenidos curriculares

La dimensión cognitiva refiere a las habilidades y los contenidos curriculares básicos que el niño, niña y adolescente debe manejar de acuerdo al nivel educacional en que se encuentra. Junto con ello, en esta dimensión se consideran las metodologías de enseñanza que permitan superar las limitaciones de la clase lectiva y que

⁴⁶ El concepto de andamiaje fue introducido por Jerome Bruner (1978) para dar cuenta de la estructura de apoyo que los maestros y los padres dan a los niños y niñas durante el proceso de aprendizaje.

efectivamente generen un clima de aprendizaje, así como la forma como se abordan los contenidos curriculares vinculándolos a las necesidades y situaciones de vida de los participantes, haciéndolos así relevantes y pertinentes.

En las Mesas Técnicas de la modalidad se mostró ampliamente como los equipos despliegan una diversidad de didácticas para conectar los contenidos curriculares con las experiencias vitales y contextuales de los sujetos participantes, lo cual es coincidente con lo planteado por la literatura, que consigna que en la medida que el tipo de prácticas educativas crean oportunidades de aprendizaje auténtico, generan una actitud más positiva hacia el proceso de enseñanza (Behrendt y Franklin, 2014), siendo esencial establecer conexiones claras entre los conceptos y la experiencia.

Finalmente, conectar aprendizaje y experiencia ha sido una exitosa estrategia que han implementado los equipos, para volver a situar a los niños/as y adolescentes como sujetos de aprendizaje, aportando a resignificar el vínculo dañado con la escuela.

Aspectos conductuales relacionados con la escolaridad

Finalmente, los aspectos conductuales tienen que ver con hábitos y la programación del tiempo de estudio, el uso del tiempo libre, y con las modalidades habitualizadas de relación con pares y otros actores (familiares o miembros de una comunidad escolar). Al diferenciar esta dimensión del aspecto actitudinal se sigue a Ronis, Yates y Kirscht (1989), quienes plantean que las conductas recurrentes pueden ser más determinadas por hábitos que por variables actitudinales. Las conductas que favorecen el aprendizaje escolar deben basarse en comportamientos consistentes y la forma como esto ocurre de manera más expedita es a través de la habitualización o rutinización de la conducta. Estos hábitos conductuales si no se han formado previamente o se han debilitado por el período de desescolarización que han experimentado los participantes en los Proyectos de Reinserción, se deben incorporar primero como dinámicas que requieren una atención explícita, y después conforme se internalizan, deben dar paso a rutinas que orientan la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes. Si estos hábitos se han formado previamente, se deben reforzar para la reinserción en el mundo escolar.

En esta dimensión han sido un gran aporte los Terapeutas Ocupacionales, quienes han promovido el establecimiento de rutinas de estudio, organización del tiempo libre y favoreciendo estilos de aprendizaje adecuados a las características de cada niño/a o adolescente.

6.2.2 Enfoques Éticos y conceptuales específicos para PDE.

En este apartado se presentan los principales enfoques éticos y conceptuales que orientarán la intervención de los Programas de Reinserción Educativa y que fueron de amplio consenso en las Mesas Técnicas de la modalidad. Estos enfoques deben ser considerados sin desmedro de que las organizaciones colaboradoras los adapten a su realidad particular y complementen con otras perspectivas que se constituyan en aportes para conseguir los propósitos del programa.

La educación como un derecho humano y consagrado en la Convención Internacional de Derechos del Niño.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Unesco (2011), la educación es un derecho humano que, por definición, todas las personas, con independencia de su edad, podrían exigirlo. Es así que, además de ser “una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía; no se reduce a un periodo de la vida sino al curso completo de la existencia de hombres y mujeres” (p.3).

La Unesco plantea que la educación a lo largo de la vida tiene cuatro pilares:

- Aprender a **conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, también, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a **hacer**, con el propósito de adquirir no sólo una calificación profesional sino, de manera más general, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los adolescentes y jóvenes.
- Aprender a **convivir**, juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a **ser**, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

En esta perspectiva, Unesco cuestiona que los sistemas educativos formales otorguen prioridad a la adquisición de conocimientos, en desmedro de otros aprendizajes, cuando lo que importa es entender la educación como un todo. Más aún, propone que esta concepción debe inspirar y orientar las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 28, señala que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”. “A fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”, los Estados deberán, entre otros, implantar un sistema de enseñanza primaria obligatoria y gratuita, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria,

asegurarse de que todos tengan acceso a ella y tomar medidas para permitir la asistencia regular a la escuela. Mientras que, en el artículo 29, define sus objetivos, indicando que debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, con el fin de prepararlo para una vida adulta activa, que incluya el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

En Chile, la Constitución Política (1980), en su artículo 10 señala que: "la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación". Además, en su artículo 11, se asegura la libertad de enseñanza.

Es en este contexto ético- político que se enmarca el quehacer de los Programas Especializados en Reinserción Educativa (PDE), contribuyendo en el marco del Programa 24 Horas a restituir y/o asegurar el ejercicio del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que son sujeto de atención del programa. Así, los organismos y equipos ejecutores reconocen en las Mesas Técnicas de la modalidad, que el enfoque de derechos guía su quehacer, y desde ahí contribuyen a volver a situar a sus usuarios/as como sujetos de aprendizaje, con ejercicio pleno del derecho a la educación. Plantean que desde este enfoque, se posibilita que los niños, niñas y adolescentes tengan la posibilidad de resignificar sus trayectorias educativas, como también, favorecer el que sus familias apoyen sus procesos de aprendizaje y vinculación con la escuela.

Sumado a lo anteriormente señalado, los PDE contribuyen a que los niño/as y adolescentes desarrollen un proyecto educativo, concebido como un ejercicio democrático, que amplía posibilidades de inclusión social y de aportar, en tanto ciudadanos, al desarrollo de sus comunidades y de su país.

Educación para la Paz

El enfoque de Educación para la Paz es un marco institucional que utiliza la Corporación Servicio Paz y Justicia (Serpaj) Chile, no obstante, al ser presentado en las mesas técnicas de la modalidad tuvo amplio consenso en el conjunto de los participantes respecto de considerar esta perspectiva en la intervención de los programas de Reinserción Educativa.

El origen del enfoque de Educación para la Paz se remonta a los tiempos de post 1ª Guerra Mundial, surgiendo el movimiento mundial de Escuela Nueva, que amplía el concepto de no violencia, al establecimiento de principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales.

Es así que las Naciones Unidas proclamó del 2001 al 2010 como la *Década Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños y las Niñas del Mundo*, con el objetivo de llamar a la reflexión de la opinión pública e impulsar la realización de acciones que promuevan una cultura de paz, convivencia armónica y respeto por los derechos humanos, con especial preocupación en los niños, niñas y jóvenes, quienes sufren con mayor intensidad la violencia, la intolerancia y la discriminación. Proclamando, además, el año 2000 como el *Año Internacional de la Cultura de la Paz*.

Para Unesco, un objetivo prioritario de su quehacer es aportar a la construcción de una **cultura de paz**, postulando que este concepto no se restringe a la ausencia de conflictos, como tampoco, es de responsabilidad exclusiva de los Estados. Así, un funcionario de Unesco, Francoise Riviere, en Labrador (2000), plantea que ante todo es “una cuestión de valores, de actitudes, de comportamientos individuales y colectivos que fundamentan y encarnan el *espíritu de paz*” (p.59).

La Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac), realizada en Buenos Aires en el año 2007, planteó que una educación de calidad para todos implica transitar hacia un enfoque que reconozca la diversidad de las personas, favorezca un clima escolar que propicie la convivencia sustentada en el respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos. En definitiva, *la educación es esencial para construir la paz en la mente de las personas*, principal misión de Unesco.

La oficinas de Unesco en la Región, incorporan las metas de la Década (2001-2010) de las Naciones Unidas mencionadas anteriormente, propiciando políticas educativas que favorezcan el diálogo, promuevan el respeto al otro, fortalezcan conocimientos que se requieran para fundar y mantener una cultura de paz. Asimismo, se proponen líneas de acción en torno al *aprender a vivir juntos*. De este modo se busca apoyar políticas educativas que desarrollen la comprensión y valoración del otro desde diferentes ámbitos y reconozcan la interdependencia humana, como también el respeto a los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz.

Méndez y Llandares (2017), plantean que es esperable que en las relaciones humanas se presenten conflictos, lo importante es que se superen de manera pacífica y positiva. Reconociendo que la convivencia entre distintas culturas, pueblos religiosos, sexos, etnias, entre otros, debe ser armónica y basada en la igualdad y libertad. Los autores proponen que la educación para la paz es “un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a *aprender a vivir en la no violencia*, y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de tolerancia y felicidad gradualmente más amplios” (p.2). Desde esta mirada, se plantea que el proceso enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz, implica una ética personal y social sustentada en la convivencia en libertad, igualdad y plenamente democrática.

Es así, que se espera que los proyectos PDE consideren este enfoque de manera transversal en su intervención pedagógica, fomentando espacios de reflexión acerca de

los derechos humanos y derechos de la niñez y adolescencia. También se espera que lo hagan favoreciendo espacios de diálogo y de convivencia entre los participantes del proyecto, así como entre estos y los educadores, basados en el respeto, la solidaridad, la autonomía, la resolución adecuada de conflictos, la aceptación de la diversidad y no discriminación, entre otros aspectos relevantes de considerar.

Por otra parte, la Corporación Serpaj Chile (2013), plantea la **Educación para la Paz** desde una perspectiva de derechos humanos y la conceptualiza como “un proceso socio-afectivo y participativo, desde el diálogo y la acción problematizadora, en que los y las personas hacen reconocimiento de lo positivo, de la valoración del otro, y desde donde despliegan su autonomía e identidad y capacidad de vincularse con afectividad. La Educación para la Paz, responde a la necesidad de integrarse como ciudadanos en una sociedad justa, por lo que se requiere que la No Violencia Activa-NOVA, de una visión de género igualitaria y de un sentido de democracia basada en el respeto de los valores y estilos de vida que expresan los más vulnerados” (p.9).

Esta Corporación plantea el siguiente decálogo de la Educación para la Paz:

1.- La libertad como potencial educador. El educando tiene que sentirse motivado por el desafío de aprender en libertad, lo que le abre los horizontes de la creatividad festiva. Asimismo, la libertad valoriza la diferencia como algo que nos potencia y nos complementa en el camino hacia la paz. **2.- Los derechos humanos y la paz en relación de causa y efecto.** La educación liberadora plantea la exigencia de hacer realidad una acción educativa continua, permanente y práctica por construir la paz, sustentada en el establecimiento de espacios humanos donde se respeten, se defiendan y promuevan los derechos humanos.

3.- La toma de conciencia: una tarea educativa. Uno de los propósitos de la acción educativa es promover personas más conscientes de la dignidad humana y del valor de la fraternidad.

4.- Aceptar la legitimidad cultural del otro. Este tipo de educación se tiene que realizar necesariamente en un clima de aceptación del pluralismo cultural, étnico, sexual, político y religioso. Educar para la paz es educar en el respeto hacia los demás.

5.- Educar en la identidad. Se refiere a la aceptación de sí mismo, vinculado a la valoración de la propia cultura, a la historia personal, a sus raíces y valores familiares, para desde ahí desarrollar un proyecto de vida personal.

6.- Educar en la interacción. Educar para la Paz es aprender a comunicarse, a interactuar y trabajar en grupo.

7.- Educar en la resolución no violenta de conflictos. Se reconoce que la paz no existe, sino se construye, en la medida que los seres humanos son capaces de resolver sus conflictos en justicia y verdad.

8.- Educar para la paz es crecer en humanidad y solidaridad. La educación para la paz está intrínsecamente vinculada con la educación en derechos humanos. El crecimiento personal se mide en grados de humanidad y de solidaridad.

9.- Educar para la paz es insertarse en nuestro planeta con una vocación ecológica. El aprendizaje de *cuidar la vida* es parte de la cultura de la paz, esto es, del aprender a cultivar la vida y, a su vez, cultivarnos como seres humanos en armonía con el medio ambiente.

10.- Educar para la paz es acompañar al sujeto para que adquiera una escuela de valores. Se propone un caminar juntos, el/la educador/la y el/la educando en una gran aventura, que significa descubrir el sentido de la vida. Se reconoce la igualdad en la dimensión de género, etnia y de posición socio- económica.

Finalmente, si bien este enfoque es reconocido en sus bases conceptuales por una institución en particular, es muy coherente con las prácticas del conjunto de proyectos PDE. Niños, niñas y adolescentes encuentran en los proyectos un espacio donde se sienten acogidos, respetados, contenidos, motivados, valorados como sujetos de aprendizaje, resignificando el vínculo estudiante-profesor/a; también tienen la posibilidad de fortalecer y ensayar nuevas formas de relacionamiento con pares, así como la auto-regulación en espacios colectivos.

Enfoque de Educación Popular.

En las Mesas Técnicas de la modalidad, existió consenso entre los participantes en la utilidad de este enfoque, pues es coherente con las apuestas de los propios equipos, como también resulta pertinente con los sujetos de atención del programa.

Paulo Freire (1986), principal referente de este enfoque, plantea una fuerte crítica a lo que él denomina la educación bancaria, pues considera a las y los educandos como seres pasivos y a los/as profesores como los únicos poseedores de conocimientos. Así, “el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en *vasijas*, en recipientes que deben ser *llenados* por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus *depósitos*, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen *llenar* dócilmente, tanto mejor educados serán” (p.51). En contraposición, el autor propone una educación problematizadora, crítica, concebida como una práctica para la libertad, en la cual “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p.61). En definitiva, “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, lo hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (ídem).

Los equipos PDE valoran que la educación popular reconoce que el proceso de aprendizaje tiene como sustento las prácticas, experiencias, conocimientos y el

contexto social del niño, niña o adolescente, pues "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción" (Freire, 1996, p.16). En esta misma línea, este enfoque plantea que el conocimiento se construye con el otro, en procesos colectivos. Trabajar desde esta perspectiva permite a los equipos reconocer los saberes de los niños/as y adolescentes, validarlos como un legítimo otro, facilitar espacios colectivos de aprendizaje, promover conocimientos situados y pertinentes a sus contextos culturales. También les permite romper la lógica jerárquica entre "educador y educando", para establecer un vínculo más horizontal y democrático.

En esta misma línea, desde los participantes de las mesas técnicas surge la noción de *pedagogía territorial*. Con esto buscan relevar la importancia de pensar las intervenciones vinculadas al espacio físico y social-cultural en que está inserto el o la estudiante para luego, desde ese lugar, definir los componentes pedagógicos que deben ser trabajados. Es decir, los procesos pedagógicos con los niños, niñas y adolescentes con los que trabaja este programa, deben ser situados territorialmente, favoreciendo aprendizajes significativos, que conecten los conocimientos curriculares con sus experiencias vitales. Así, los equipos despliegan una diversidad de didácticas para responder a las características de los sujetos de atención y de las particularidades territoriales. De manera complementaria, los equipos ejecutores hacen referencia a la noción de *modelo comunitario*. Éste propone que la intervención debe no solo comprender y tomar en cuenta las variables específicas del territorio en el que se está inserto, sino que primordialmente se debe involucrar al contexto. Se entiende por "involucrar al contexto" hacer parte a la comunidad en el proceso de intervención y que no sean sólo observadores del proceso.

Los equipos PDE, plantean la *pedagogía social comunitaria* como un modelo de necesidades y recursos que pone énfasis en la priorización del vínculo entre los profesionales y los niños, niñas y adolescentes. Se plantea que los estudiantes aprenden a vincularse con un otro desde el respeto y así llevarlos al territorio para favorecer la reproducción de ese vínculo con el medio. Por otra parte, cuando se habla sobre el *modelo de necesidades y recursos*, señalan que el vínculo que se construye es para ayudar en el reconocimiento de los recursos y factores protectores que el niño, niña o adolescente presenta, de tal modo que él o ella se puedan visualizar como un sujeto de derecho, que cuenta con habilidades y talentos que le permiten tomar decisiones y emprender acciones confiando en sus propias capacidades. Se señala que la distinción de los factores protectores es la base de la intervención, no sólo para que quien intervenga tenga una noción del lugar en el que está situado el niño, niña o adolescente, sino para que también él/ella pueda reconocerse en dichos factores protectores.

Educación desde la Matriz Biológica de la Existencia Humana.

Un enfoque que no fue mencionado en las mesas técnicas de la modalidad, no obstante, pudiera ser un aporte para iluminar la intervención pedagógica de los Programas de Reinserción Educativa, es la Matriz Biológica-Cultural de la Existencia

Humana, basada en la Biología del Conocer y Biología del Amar, propuesta por Humberto Maturana y Ximena Dávila.

Para los autores, la tarea educativa es responsabilidad de todos, comprendiendo el educar como “un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados, y si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respecto por sí mismos y con conciencia social, nosotros los adultos tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos” (2005, p3). En definitiva, **la educación en una transformación en la convivencia.**

Los niños, niñas y adolescentes, en tanto educandos, se transforman en la convivencia según el convivir que ellos viven con los adultos, con quienes conviven. Y estos espacios de convivencia son la familia, la comunidad y la escuela. Así, el aprendizaje es una transformación en la convivencia, “Y los educandos se transforman en adultos de una clase u otra, según hayan vivido esa transformación” (2005, p.4). Los niños y las niñas no sólo aprenden en la escuela matemáticas, lenguaje, historia y otras materias, sino que también una forma de convivir, a través de la manera de relacionarse con los profesores. Más aún, la vinculación que establezcan con ese maestro va a ser determinante en la generación de los diversos aprendizajes. A modo de ilustración se plantea, “si un educando convive con un profesor de biología y este profesor de biología disfruta de su *biologizar*, en el respeto y atención a las dificultades que en algún momento puedan tener sus alumnos, ese educando incorporará en su vivir de manera espontánea la manera biológica va a ser, por así decirlo, el instrumento de convivencia a través del cual ese educando se va a transformar en un adulto socialmente integrado con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su conciencia social, y por tanto, la ética”. (2005, p.5).

Esta forma de comprender el educar y la forma de relacionarse entre profesores y estudiantes, es muy coherente con las prácticas que desarrollan los Programas de Reinserción Educativa, puesto que los equipos reconocen que justamente uno de los vínculos que se encuentra dañado en sus participantes es el del alumno-profesor. Así, los pedagogos de los proyectos se plantean desde una posición de acompañante, tutor que guía a los niños y niñas en sus aprendizajes, re-encantándolos con la posibilidad de conocer y aprender; para ello han desplegado una diversidad de metodologías para generar aprendizajes significativos, logrando que los niños, niñas y adolescentes puedan volver a significar a los profesores como adultos que, desde un vínculo democrático, pueden aportar en su formación y proceso de aprendizaje.

Cristina Julio, experta en inclusión y académica de la Universidad de Playa Ancha, también releva que es clave la relación entre los estudiantes y los profesores. Plantea que los niños, niñas y adolescentes desescolarizados tienen *quebrada su identidad como aprendiz*, por lo tanto, es clave reparar el vínculo con los profesores, estableciendo una relación afectiva y de acompañamiento en los procesos aprendizaje. Asimismo, se requiere que los equipos construyan una propuesta pedagógica que sea

pertinente para los niños, niñas y adolescentes (C. Julio, comunicación personal, 10 de enero, 2017⁴⁷).

Por otro lado, los autores cambian el concepto de autoestima por el de **aceptación y respeto por sí mismo**, puesto que, desde esta mirada, la autoestima es una opinión evaluativa sobre sí mismo, en cambio se postula que lo central es la colaboración que surge en la convivencia desde la *legitimidad de ser*, que refiere al respeto por sí mismo y por los otros. Asimismo, la autonomía surge en la colaboración, puesto que el ser individual no se desarrolla en oposición a los otros, sino que desde sí, en tanto está centrado en el respeto por sí mismo y desde ese lugar puede opinar y discrepar.

Maturana y Dávila (2005), plantean que la democracia es el único modo de convivencia que efectivamente otorga la oportunidad de realización de lo humano, como un ser autónomo y capaz de ser social, en la colaboración en un proyecto común. Y esta sería la gran tarea de la educación, "que maestros, maestras y actores sociales como seres adultos guíen a los educandos en el proceso de transformarse en personas adultas que se respetan a sí mismas sin temor a desaparecer en la colaboración, en un proyecto común de convivencia en el mutuo respeto" (p.7).

Otro concepto interesante que introducen es el *bien-estar*, que es la sensación de estar en coherencia con las circunstancias. "El buen vivir no es otra cosa que el estar bien" (Maturana y Dávila, 2005, p.10). Y el bien-estar se entiende como "un estar en armonía con las circunstancias donde lo humano como un mundo de bien-estar creativo, estético y acogedor es posible, y donde lo natural es parte del bien-estar humano" (p.11). Para conservar ese bien-estar se requiere el respeto a sí mismo y asumir la responsabilidad en la generación y conservación del bien-estar, "como un espacio de ecología humana en armonía con todos los seres vivos (ídem).

Para los participantes de los Programas de Reinserción Educativa, estos proyectos son significados como espacios de bien-estar, en los cuales se sienten respetados, legitimados, contenidos, aceptados, todos elementos claves para re-encantarse con desarrollar procesos pedagógicos y resignificar su experiencia educativa.

VII. MODELO DE INTERVENCIÓN

7.1 Metodologías sugeridas para la intervención

En consideración al Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa propuesto en apartados anteriores, es que se propone una serie de acciones transversales en distintos ámbitos vinculados con el quehacer pedagógico, las cuales tendrán que ser adaptadas en función de la ruta educativa definida para el niño, niña o adolescente.

⁴⁷ Entrevista personal con Cristina Julio, Educadora Especial, integrante Cooperativa Di-Versos y académica Universidad de Playa Ancha.

- **Diseño e implementación de rutas de aprendizaje.** Implica la planificación del proceso pedagógico por parte del equipo interventor, en términos de objetivos, secuencia de contenidos y actividades a realizar para el desarrollo de las competencias educativas, lo que debe reflejarse en su plan de intervención. El diseño será discutido y acordado con el niño, niña o adolescente y su familia, tomando en consideración, la información que arroje su diagnóstico, su perfil, sus vivencias, habilidades, temores y frustraciones, como también, sus recursos/fortalezas, motivaciones e intereses.
Tal como se discutió en las Mesas Técnicas, es fundamental realizar una distinción precisa respecto de la ruta que cada niño, niña o adolescente tomará respecto de trayectoria educativa, lo anterior debido a que definir rutas poco apropiadas puede resultar infructuoso e incluso contraproducente respecto de la restitución de su derecho a la educación.
- **Integración de metodologías pedagógicas.** Implica la articulación de distintos tipos de acciones que se pueden orientar desde una estructura individual como grupal. Estas acciones en su conjunto deben tener como propósito el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales respecto del proceso educativo.
- **Desarrollo de estrategias pedagógicas en torno a saberes previos y necesidades de aprendizaje.** Ello significa poner en el centro al sujeto de atención, lo que debe traducirse en su participación en el diseño de los procesos de intervención educativa, así como la articulación entre el sujeto y sus necesidades y expectativas. El desarrollo de estas estrategias debe considerar un trabajo individualizado e idealmente en grupos pequeños y diferenciados de acuerdo al diagnóstico realizado a cada uno/a respecto de sus niveles de aprendizaje (grupos nivel), centrado en competencias educativas, principalmente lenguaje y matemáticas.
- **Diseño de material didáctico.** Resulta fundamental la elaboración o adaptación de material didáctico que responda a los diagnósticos pedagógicos realizados y a las estrategias establecidas en los planes de intervención. Dicho material, a su vez, deberá considerar aspectos referidos a desarrollo evolutivo, género, así como factores sociales y culturales presentes en la población a atender.
En el desarrollo de las Mesas Técnicas los equipos señalaron que, resulta fundamental en la construcción de material didáctico no subestimar el potencial de los niños, niñas y adolescentes con los que se está trabajando, ya que la construcción de un material que no dé cuenta del nivel real en el que se encuentra, situándolo por debajo de sus capacidades, puede desincentivar su utilización. Lo mismo puede ocurrir con un material que es muy exigente y genera frustración en el/la niño, niña o adolescente.

7.2 Niveles de Intervención

Los programas del Servicio Nacional de Menores, tienen como foco de intervención la población infanto-juvenil. No obstante, desde la perspectiva del enfoque ecológico planteado en acápites anteriores, para generar cualquier cambio en los sujetos, se

requiere intervenir en los sistemas en los cuales se encuentran insertos, es decir, al menos en su entorno familiar y socio-comunitario. De este modo, la intervención con los niños, niñas y adolescentes se ubicará en el nivel personal, con los adultos responsables en el nivel familiar y con los diversos actores o co-garantes del entorno, en el nivel socio-comunitario.

La intervención de todos los niños, niñas y adolescentes que ingresan al proyecto de reinserción escolar debe, por tanto, considerar los tres niveles mencionados; sin embargo, velando que los objetivos y acciones a realizar reconozcan las características, historias y necesidades de ellos/as y sean pertinentes a su situación y contexto. Así, para que la intervención sea exitosa, cada participante requiere de un **Plan de Intervención** que dé cuenta de un proceso de evaluación diagnóstica en cada uno de los niveles mencionados; este plan de intervención se llamará **Plan de Intervención Individual (PII)** cuando –excepcionalmente– PDE sea el único programa que se encuentre interviniendo⁴⁸ y **Plan de Intervención Unificado (PIU)** cuando se encuentre interviniendo en conjunto con otros proyectos, y deberá ser elaborado de manera coordinada entre quienes intervienen. **En síntesis, se espera que el proyecto diseñe una intervención o “un traje a la medida” para cada niño/a o adolescente y no una intervención estándar a todos los sujetos, sin considerar sus características.**

Por otro lado, es importante considerar al diseñar la intervención, el o los programas y proyectos red Sename o intersectorial, en los cuales se encuentra participando el niño, niña o adolescente con su familia, con la finalidad de evitar la sobre-intervención, así como fomentar la sinergia. Esto es muy importante, pues la intervención educativa se inserta en el marco de una intervención integral que tiene como propósito la restitución, resignificación y el ejercicio pleno de los derechos de la población infanto-juvenil usuaria del Programa 24 Horas.

7.2.1 Personal: con el niño, niña o adolescente.

Este nivel tiene como propósito la resignificación de su trayectoria educativa, el re-encantamiento con la posibilidad de aprender y con los espacios educativos, así como también con retomar o mantener su trayectoria educativa, ejerciendo el derecho a la educación.

Cada niño, niña y adolescente recorrerá una ruta, cuya arquitectura dependerá, por una parte, de su situación al ingreso (fragilidad educativa o desescolarización) y por otra los factores protectores y de riesgo que se observaron durante la evaluación diagnóstica.

En la primera situación (**fragilidad educativa**), el objetivo es la mantención en el sistema escolar, para lo cual se requiere identificar los indicadores que determinaron el

⁴⁸ Esta situación se puede dar solamente cuando el o los otros programas intervinientes egresan al niño, niña o adolescente antes que PDE.

ingreso al programa y abordar los factores de riesgo u obstaculizadores, que están a la base y que de no ser abordados pudiera desembocar en una desvinculación. En el ámbito personal, habrá que reforzar aspectos que en cada sujeto en particular están afectando, por ejemplo, baja motivación por el proceso de aprendizaje, entradas y salidas del sistema, bajo rendimiento escolar, desajustes en la relación con la escuela o pares, escaso apoyo parental, entre otros. Así, el plan deberá contemplar estos aspectos y determinar si, además de profesor/a, requiere el involucramiento de terapeuta ocupacional y/o psicopedagogo o educador/a diferencial/especial. Como también, la intensidad de las intervenciones de cada uno/a. Asimismo, es importante incorporar los factores protectores como un recurso en la intervención pedagógica, por ejemplo, interés por completar estudio por parte de los niño/as y/o familia, integración positiva a grupos de pares, interés por actividades extra-programáticas que ofrece la escuela, entre otros. Para este grupo de usuarios/as, pareciera lo más adecuado desarrollar la intervención en los espacios escolares y domicilio, y en menor medida en las dependencias de PDE, puesto que la apuesta es fortalecer su mantención y vinculación actual con su escuela.

Por otra parte, si el sujeto participante se encuentra en situación de **desescolarización** habrá que indagar qué aspectos o serie de hitos en su trayectoria escolar incidieron en dicha desescolarización, y por tanto, qué aspectos se requiere abordar para favorecer la re-escolarización. Si bien, este objetivo es transversal para todos los niños, niñas o adolescentes, los caminos que se recorran pudieran tener matices, dependiendo del nivel de rezago escolar, la edad, las motivaciones del sujeto, los años fuera del sistema escolar, la oferta educativa disponible, entre otros aspectos. Es así que se espera que los niños/as o adolescentes puedan nivelar estudios o, al menos, acortar brecha educativa, reforzar sus competencias educativas, resignificar su lugar de sujeto de aprendizaje, entre otros aspectos; para luego reincorporarse al sistema escolar formal. No obstante, como se señalara en las mesas técnicas de la modalidad, también participan en el programa, adolescentes en una edad cercana a los 18 años, con responsabilidad parental/marental que se encuentran más interesados por desarrollar una ocupación laboral, luego de avanzar en su proceso educativo. En este caso, se requiere que el equipo ejecutor, contribuya a ampliar el horizonte de posibilidades, favorezca la orientación vocacional, fortalezca habilidades blandas, entre otros aspectos. Asimismo, es importante, que, de igual manera, motive para que el/la adolescente, incorpore en su proyecto de vida, el terminar su educación completa, conectándolo con oferta educacional de su comuna.

Respecto de las metodologías, pudiera desarrollarse espacios de tutorías pedagógicas individuales, sesiones personalizadas de terapia ocupacional y/o psicopedagógicas o de educación diferencial o especial, entre otras acciones. También es positivo ofrecer espacios grupales, que apunten a reforzar contenidos curriculares, habilidades sociales u/o procedimentales, entre otras, necesarias para retomar un proyecto educativo. También es importante que el proyecto ofrezca actividades de difusión o extensión, que puedan ayudar a conectar los contenidos curriculares con experiencias significativas, ampliar horizontes de posibilidades o vocacionales; como también, aportar a la organización del tiempo libre y el acceso a la cultura y recreación. En esta

materia, existe una diversidad de buenas prácticas, que fueron evidenciadas por los equipos en las mesas técnicas de la modalidad y que son muy bien recibidas por los niños, niñas y adolescentes. Entre estas actividades se encuentran salidas pedagógicas, visitas a museos, participación en instancias culturales o recreacionales, realización de huertos, talleres de mandalas, talleres temáticos (enfoque de género, interculturalidad, etc), entre otros. Asimismo, estas actividades pueden aportar a organizar el tiempo libre, especialmente en períodos estivales. Lo importante, es que estas acciones tengan un propósito claro, sean un aporte al cumplimiento del plan de intervención, respondan a los intereses de los niños, niñas o adolescentes, sean concordadas con los otros proyectos en los cuales participan los usuarios/as e idealmente sean co-organizadas con los sujetos de atención, fomentando de este modo su autonomía y el ejercicio al derecho a la participación.

Es necesario considerar ciertos resguardos respecto de las actividades grupales recién mencionadas. Por una parte, recalcar que éstas deben ser diseñadas en coordinación con los otros proyectos en los cuales participa el niño/a o adolescente (o incluso podrían ser planificadas u organizadas en conjunto), con la finalidad de generar sinergia en las intervenciones. Por otra parte, es fundamental considerar las características de los sujetos, de manera que la programación ofrecida se ajuste a sus motivaciones y perfil; considerando que, para algunos niños o niñas pudiera ser contraproducente su participación en espacios colectivos, si no se tienen consideraciones como el perfil para su conformación⁴⁹. Otro resguardo importante de considerar es con los niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, puesto que el foco de la intervención es fortalecer su vinculación con su escuela, con el propósito de evitar la desvinculación. Por tanto, se requiere evitar que este grupo de niños/as se “encanten” con otras alternativas académicas y opten por abandonar la escuela para culminar su trayectoria educativa por ejemplo, a través de la validación de estudios vía exámenes libres, lo cual sería contraproducente con los objetivos de la modalidad. Es por ello que, como ya fue señalado, se tendrá que privilegiar en dichos casos intervenciones en el espacio escolar y domicilio, promoviendo espacios grupales principalmente con otros usuarios/as que se encuentren en situación de fragilidad educativa, es decir asistiendo a una escuela tradicional.

Independiente de la ruta de egreso que presenten los usuarios/as, la experiencia de los equipos interventores, indica que es muy valorado por los niños, niñas y adolescentes y su familia, los hitos o ceremonias de dicho egreso o finalización de proceso escolar. Se sugiere que estas instancias sean co-organizadas con los propios niños/as o adolescentes y sus familias, como una manera muy tangible de involucrarlos y valorar los logros alcanzados.

Finalmente, como el conjunto de los usuarios del programa se encuentran participando en otros programas de intervención, se requerirá que cada niño, niña y adolescente

⁴⁹ Por eso es importante consultar la pertinencia con los equipos derivantes.

cuenta con un PIU, es decir con un Plan de Intervención Unificado, el cual es evaluado de manera recurrente.

7.2.2 Nivel familiar

El trabajo con el sistema familiar o adultos responsables es fundamental para el éxito de la intervención, puesto que son co-garantes respecto del ejercicio de los derechos de sus niños, niñas o adolescentes. En este sentido, la intervención a nivel familiar tiene como objetivo promover la participación e involucramiento de los adultos responsables en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo su rol como agentes capaces de aportar en dicho aprendizaje y construcción de un proyecto vital que incluya lo educativo. Es así, que se espera que en el proceso de intervención se desarrollen habilidades que favorezcan el proceso de pedagógico de los niños, niñas y adolescentes y promuevan una trayectoria educativa pertinente a sus necesidades.

La trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes correlaciona de manera significativa con la historia escolar de sus padres o adultos responsables. A partir de dicha idea es que se requiere que las estrategias para promover la participación de la familia o adultos responsables se generen desde la fase de ingreso, donde se deben generar acciones tendientes a fortalecer el involucramiento activo y permanente de los adultos responsables con el proceso de los niños, niñas y adolescentes. Mediante la intervención con la familia, es posible indagar respecto a cuáles son los factores que - desde su perspectiva- influyeron o influyen en el proceso de desescolarización. En la misma línea, es importante explorar respecto de la valoración que ellos otorgan a la educación de sus hijos e hijas, el rol que han asumido en dicho proceso, que tan cerca o periféricos se ubican respecto del sistema escolar, así como también las estrategias que han implementado y sus resultados en el acompañamiento escolar.

Cabe señalar que para lograr la adhesión de los padres o adultos responsables al proceso educativo que están viviendo sus hijos e hijas, es fundamental proveerles de orientación y acompañamiento para el ejercicio de esta tarea.

Es importante la coordinación con los equipos derivantes y la construcción de un Plan de Intervención Unificado, en el cual se indique el o los adultos a involucrar y el rol que asumirá cada equipo interventor, siendo fundamental para la ejecución de un plan que respete la singularidad de cada niño, niña o adolescente. Por ejemplo, si el Programa de Intervención Integral Especializada (PIE), está trabajando en fortalecer a la madre en su rol parental, no es posible que PDE, fortalezca a la abuela en el rol de apoderado, a menos que esto sea concordado con los equipos intervinientes, la familia y el propio niño/a o adolescente, y que este involucramiento esté relacionado con apoyar en el ejercicio de la parentalidad/parentalidad del cuidador principal, de manera de no sobrecargarlo (parentalidad social).

Es importante considerar de manera activa a las familias durante todo el proceso de intervención, para de esta manera fortalecer su rol de apoderado y de acompañante

del proceso educativo, como también su vinculación con la escuela, para favorecer dicha mantención. Asimismo, habrá que promover la resignificación de su rol de apoderado, y que puedan volver a concebir a los niños, niñas o adolescentes como sujetos de aprendizaje; asumiendo un rol de co-garante en el ejercicio al derecho a la educación.

Con los adultos, se podrán implementar espacios de intervención individual o grupal, dependiendo de las necesidades particulares asociadas a las diferentes rutas de aprendizaje que recorran los niños/as o adolescentes, como los propósitos de la intervención y las características de los adultos. No obstante, es importante que el equipo despliegue una diversidad de estrategias para involucrar a las familias en el proceso de intervención que lleva a cabo el Programa de Reinserción, como sesiones de retroalimentación del proceso pedagógico, entrega de herramientas acerca de hábitos y organización de rutinas escolares, reuniones o talleres familiares, (que pudieran realizarse en conjunto con los Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) y/o Programas de Tratamiento de Alcohol y/o otras drogas (PDC)) y otras actividades que pudieran ser propuestas por el proyecto.

7.2.3 Nivel Socio-Comunitario

Desde un enfoque ecológico, la intervención debe ser contextualizada respecto de la comunidad en la que la persona está inserta y por tanto la intervención no puede darse únicamente en los niveles personal y familiar. Desde la intervención de PDE entonces, la incorporación de agentes de la comunidad a la intervención se entiende como el involucramiento de co-garantes, como también acciones de difusión y sensibilización que puedan contribuir al ejercicio del derecho a la educación de la población infanto-adolescente. Es así que se requiere que el proyecto identifique actores de la comunidad y de la institucionalidad educativa que pudieran sensibilizarse y contribuir en los procesos educativos de los usuarios/as.

Se espera que el proyecto identifique co-garantes en el espacio socio-comunitario, en coordinación con los otros proyectos intervinientes, con la finalidad de que apoyen a la familia en el ejercicio de su parentalidad/marentalidad respecto de procesos educativos, tanto durante el proceso de intervención, como luego del egreso, apoyando la sustentabilidad de los cambios⁵⁰. También es importante que se vincule a los usuarios/as con oferta deportiva/recreativa/cultural que favorezca el uso adecuado del tiempo libre (en coordinación con los otros dispositivos).

Para los niños/as y adolescentes que presentan fragilidad educativa, es clave involucrar activamente a la escuela, hacerlos responsables de la mantención en el sistema escolar. Así, se espera que sea un trabajo consensuado y coordinado con el

⁵⁰ Por ejemplo, podrían ser otros adultos o jóvenes de la comunidad que apoyen en el reforzamiento en determinadas materias escolares, o bien, favorezcan la asistencia del niño/a o adolescente a la escuela y/o que lo cuiden y ayuden a realizar las tareas luego de la jornada escolar, entre otros.

establecimiento, involucrando a profesores, directivos, dupla psicosocial y otros que puedan aportar al proceso pedagógico. El proyecto de reinserción educativa, tendrá que realizar una sensibilización, compartir herramientas y retroalimentar a los profesores/as y otros respecto de los avances y nudos del proceso. Por otra parte, es necesario recoger las opiniones, resistencias y evaluaciones de la escuela respecto de los cambios producidos. Se debe trabajar con la escuela la incorporación del niño/a o adolescentes en actividades extracurriculares que pudieran favorecer su integración y motivación escolar. Finalmente, será necesario, en los casos en que el usuario/a tenga una interacción conflictiva con los adultos o pares, que el proyecto entregue herramientas a la escuela para que maneje adecuadamente este desencuentro, con la finalidad de evitar una expulsión. Se recomienda la utilización de los espacios escolares para trabajar con los niños/as o adolescentes que presentan fragilidad educativa.

En el caso de los participantes que se encuentran desescolarizados, se debe trabajar en la identificación de escuelas que pudieran tener una comunidad educativa más amable y acogedora de la diversidad de sus alumnos/as. De esta manera, poder vincular desde el inicio de la intervención a los niños/as o adolescentes con estos establecimientos educacionales, favoreciendo una cercanía, de manera que cuando se reinseren puedan sentirse contenidos e integrados.

Los Programas de Reinserción Educativa deben constituirse como un referente del derecho a la educación en sus comunas, aportando a la sensibilización, información y promoción de este derecho, en espacios comunitarios e institucionales. Para ello, es necesario que se vincule con actores claves de la comuna, juntas de vecinos, organizaciones juveniles, establecimientos educacionales y autoridades comunales de educación, con la finalidad de posicionar la desescolarización como la vulneración a un derecho consagrado por el Estado de Chile y contribuir al ejercicio pleno de los derechos de la niñez y adolescencia.

En la misma línea, se espera que el equipo PDE establezca vinculaciones y coordinaciones amplias con las redes locales, oficinas, programas y servicios del territorio que pertenezcan al ámbito educativo. Lo anterior, con el objetivo de facilitar el proceso de re-construcción de la historia educativa de los/las niños, niñas o adolescentes participantes del programa, como también, favorecer la mantención o revinculación, según corresponda. Para ello, será necesario generar acuerdos y construir un propósito común a partir del cual organizar los esfuerzos que cada uno debe realizar en pro de alcanzar objetivos comunes. Este proceso requiere de un espacio de escucha y colaboración dentro de un clima de confianza que posibilite mantener el sentido compartido.

De manera transversal a su quehacer, como también, a nivel socio-comunitario la modalidad incorpora el enfoque de participación y ciudadanía con el propósito de favorecer el proceso de restitución como sujetos de derechos. Esa sí que, es posible, dependiendo de las características de los grupos de participantes, generar espacios de encuentro, promover la organización entre los/as participantes del proyecto y su vinculación a otras redes y organizaciones comunitarias, integrar en las conversaciones

y actividades temas de derechos humanos, derechos de infancia y adolescencia, género, interculturalidad, participación y ciudadanía, entre otros.

Finalmente, como parte del circuito 24 horas, el proyecto debe sostener una participación activa en las sesiones de la Mesa de Gestión de Casos de la comuna, aportando su especialización en educación y desarrollando actividades de difusión del circuito, como también acciones de sensibilización y promoción de los derechos mencionados en el párrafo anterior.

7.3 Proceso de Intervención: Fases y tiempos

El proceso de intervención está compuesto por cuatro momentos para los cuales se señalan tiempos, propósitos y acciones mínimas. Este proceso de intervención no es lineal, pues los momentos de intervención pueden ir superponiéndose de manera dinámica. Asimismo, es importante considerar que desde que el interventor toma contacto con el usuario/a está interviniendo, en el entendido que es un proceso dinámico, recursivo, flexible y a la vez estructurado, con focos claros de intervención.

La duración máxima del proceso de intervención es de 24 meses⁵¹, no obstante se espera que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes se concentre en tiempos de intervención entre **12 y 18 meses**. Es relevante mencionar que los tiempos señalados para cada fase son una referencia de máxima duración, en donde se entiende que las complejidades y factores protectores de cada caso definirán cómo se transita a lo largo del proceso.

Antes de iniciar un proceso de intervención, el equipo PDE debe reunirse con el equipo derivante y otros del circuito que vayan a participar de la intervención o ya estén interviniendo. Esta reunión es el primer acercamiento al caso y tiene dos objetivos principales: en primer lugar, iniciar el despeje respecto a la pertinencia de la intervención de PDE y, en segundo lugar, definir la estrategia más adecuada para dar inicio a la fase de ingreso.

Otro elemento importante de considerar es que al inicio o en el transcurso de la intervención, el Programa de Reinserción Educativa, podrá derivar a otros programas de la red 24 Horas si es que se requiere. Por ejemplo, en casos en que niños/as o adolescentes que fueron derivados de OPD o Terapia Multisistémica y culminaron su proceso en ese dispositivo, no obstante, persisten las vulneraciones de derecho u otras problemáticas.

⁵¹ Los 24 meses de intervención se relacionan con la necesidad de responder a los tiempos de funcionamiento de los establecimientos educacionales, para así favorecer el acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en proceso de revinculación escolar.

7.2.1 Proceso de Ingreso

Esta etapa contempla la acogida, el encuadre, despeje de perfil para ingreso e invitación a participar del programa.

Tiempo estimado: Máximo 1 mes

Esta fase tiene como objetivo despejar si el perfil del niño, niña o adolescente derivado corresponde al sujeto de atención del proyecto y por otra, invitar/motivar la participación del niño, niña o adolescente y su familia en éste, para así apoyar y posibilitar su revinculación y adhesión a una experiencia educativa significativa. A su vez, se debe explicitar el marco en el cual se desarrollará la intervención.

Contempla el primer acercamiento que el equipo de PDE realiza con los niños, niñas y adolescentes y sus familias, derivados de proyectos del circuito 24 horas. Su propósito es, por tanto, la presentación del equipo con el/la niño, niña o adolescente y su familia o adulto responsable, plantear el encuadre en el cual se desarrolla el proyecto, revisar la causal de derivación al Programa de Reinserción Educativa, invitar y motivar a participar en PDE.

Respecto del trabajo complementario en esta fase, es necesario que la presentación de este nuevo equipo interventor se realice en conjunto con profesionales o técnicos que ya hayan comenzado un proceso de vinculación con los niños, niñas o adolescentes y sus familias, para así reforzar la idea de un trabajo conjunto, es decir, un proceso coordinado en donde se busca incorporar todas las estrategias necesarias para ayudar a los niños, niñas o adolescentes y sus familias a superar las situaciones de vulneración que les afectan.

Durante esta etapa y en el transcurso de toda la intervención, los equipos deben favorecer el encuentro con los/las niños, niñas o adolescentes y sus familias; por tanto, mantener un enfoque territorial, que favorezca la intervención tanto dentro como fuera del proyecto, considerando que la población atendida (niños/a y familia) han presentado desencuentros y distanciamientos con el sistema y que, por tanto, forzar un encuentro tradicional formal de educación puede generar resistencias.

Tabla 5 *Propósitos proceso de ingreso*

Propósitos
Despejar que la derivación corresponda al perfil de atención del programa.
Explicitar al niño/a o adolescente y la familia que PDE forma parte del circuito de atención integral denominado 24 Horas.
Revisar con la familia y el niño, niña o adolescente el motivo de derivación a PDE.
Definir preliminarmente el/los adultos/as responsables a quienes se puede incorporar en la intervención (idealmente los mismos que PIE), así como otros co-garantes y redes de apoyo.
Presentar objetivos del programa, ajustar expectativas y explicar los aspectos generales del proceso de intervención.
Motivar a que el niño, niña o adolescente y su familia acepte la intervención, significando al programa como un espacio de ayuda.
Conocer la experiencia escolar o educativa y a partir de ello comenzar a co-construir la trayectoria educativa del niño, niña y adolescente y su familia.

Para el logro de un expedito proceso de derivación de casos, se solicitará en el marco del trabajo coordinado y complementario con los otros proyectos, la elaboración de protocolos de derivación, flujograma de derivación y atención, que establezca plazos y la atención que brinde cada equipo, con el fin de dar cuenta del trabajo coordinado que beneficie una intervención integral al niño/a y/o adolescente.

Acciones mínimas

1. Reunión de equipo PDE, para el análisis de caso y construcción de estrategias a implementar en la etapa de ingreso.
2. Sesión familiar de presentación del proyecto y sus objetivos en el marco de una intervención complementaria del circuito 24 horas. Esta sesión debiera realizarse idealmente con el equipo derivante.
3. Sesiones familiares e individuales para recoger información, los relatos y representación sobre la trayectoria educativa del niño, niña y adolescente y su vinculación actual con establecimientos educacionales.
4. Identificar, al menos de manera preliminar, adultos responsables con quienes se trabajará en la intervención, que idealmente coincidan con las figuras de cuidado con quienes esté trabajando el programa derivante, especialmente si se trata de PIE. De acuerdo al enfoque de género se deben generar las acciones

necesarias para promover que este rol sea asumido no sólo por figuras femeninas.

5. Una vez determinado que la situación corresponde a las temáticas que aborda el programa, se requiere indagar acerca de la motivación de ambos (niño/a y familia) por participar del programa, sus resistencias, sus inquietudes, su motivo de consulta, entre otros aspectos, en vistas de favorecer la adherencia a la intervención.
6. Una vez aclarado este punto, es importante efectuar el rito/hito de ingreso al programa con el niño/a o adolescente y su familia, incorporando en él elementos surgidos de la conversación antes señalada; ello con el objetivo de cautelar la pertinencia del proceso y el reconocimiento del sujeto.
7. Ingreso de niño, niña o adolescente a SENAINFO si intervención de PDE es pertinente.
8. En casos en que los niños y niñas o adolescentes ingresan por fragilidad educativa, reunirse con equipo psicosocial y/o pedagógico del establecimiento educacional.
9. Realizar coordinaciones preliminares con programas derivantes, lo que debe incluir –por lo menos– una visita domiciliaria en conjunto al niño, niña o adolescente y su familia.

Es importante que desde el ingreso de los usuarios/as se plantee con todos los participantes del proceso, niños/as o adolescentes, familias y establecimientos educacionales, cuando corresponda, que PDE instala su actuar desde un enfoque de derechos humanos y de la niñez y adolescencia, aportando en la restitución y/o pleno ejercicio del derecho a la educación, involucrando activamente a los distintos actores en tanto co-garantes de este derecho.

7.2.1 Profundización diagnóstica

Se entiende que en función de lo recogido en la fase de acogida, se define la pertinencia de la atención de PDE. Los antecedentes que surgen sobre los niños, niñas y adolescentes cuyo perfil corresponde al sujeto de atención de la modalidad, serán profundizados en esta etapa.

Tiempo estimado: 2 meses (incluido el proceso de ingreso)

Esta fase tiene como objetivo la recopilación de antecedentes e información de la totalidad de los niños, niñas y adolescentes ingresados a PDE sobre su trayectoria educativa, datos/observaciones relevantes de advertir para iniciar el proceso de intervención educativa, las valoraciones y representaciones que poseen tanto los niños/as o adolescentes como los adultos respecto del sistema escolar, así también, realizar las evaluaciones ocupacionales y pedagógicas respectivas.

Tabla 6 *Propósitos Profundización diagnóstica*

Propósitos
Elaborar diagnóstico pedagógico integral de acuerdo a la vulneración del derecho a la educación.
Re-Construir la trayectoria educativa del niño/a o adolescente y de su familia o adulto responsable.
Conocer/evaluar la situación educativa actual del niño/a o adolescente.
Favorecer un clima de confianza y colaboración en el cual se rescate la voz de los niños/as o adolescentes y su familia.
Contar con una evaluación, realizada mediante instrumentos de medición propuestos por la organización colaboradora, que permitan establecer la línea base sobre la cual se sostendrá la intervención, contando con información relevante para la elaboración del plan de intervención y posteriormente evaluar sus resultados.
Desarrollar proceso de profundización diagnóstica en complementariedad con los dispositivos especializados (PIE y PDC) en los casos en que el niño, niña o adolescente se encuentra participando de alguno de esos programas.

Acciones mínimas:

1. Evaluación pedagógica: Tiene como objetivo diagnosticar las habilidades conceptuales académicas del niño, niña o adolescente, independiente del último curso aprobado, buscando identificar el nivel educativo real en que se encuentra. Las habilidades conceptuales refieren a la capacidad de adquisición sistemática de conocimientos, la construcción de clasificaciones, capacidad reflexiva sobre diferentes temáticas, capacidad de argumentación, desarrollo de teorías y capacidad de abstracción. Se espera levantar información respecto a los contenidos en los que presenta mayor facilidad y aquellos en donde se observan los mayores desafíos. El plan de desarrollo de contenidos se elabora en función de esta evaluación.
2. Evaluación psicopedagógica/diferencial/especial: El objetivo es diagnosticar las habilidades procedimentales asociadas al proceso de aprendizaje, que refieren al “*saber hacer*”. Es decir, la evaluación debe estar orientada a diagnosticar si el niño, niña o adolescente posee las habilidades necesarias para el desarrollo de conocimientos conceptuales. Entre los aspectos a evaluar se encuentran las capacidades de lecto-escritura y razonamiento matemático, estilos y estrategias de aprendizaje, capacidad de realizar secuencias de pasos y/o secuencias de acciones (Morales Morgado, E.M., et al. 2013). Es en función de este diagnóstico que se define la necesidad de intervenciones directas por parte de el/la profesional con el niño, niña o adolescente y la escuela, cuando corresponda. O bien, la entrega de pautas y/u orientaciones al equipo pedagógico.
3. Evaluación sociocupacional: Tiene como objetivo levantar información respecto a las habilidades actitudinales asociadas al ámbito educativo de la familia y el niño, niña o adolescente. Estas refieren a las características que poseen que

hacen que su comportamiento y desempeño sea el óptimo para el fortalecimiento de la trayectoria educativa. Lo anterior se evalúa a través de rutinas y hábitos de estudio de los niños, niñas y adolescentes, uso del tiempo libre y las actividades significativas que realiza, adaptación a las normas, resolución adecuada de conflicto entre otras. En función de lo arrojado en esta evaluación se debe definir la necesidad de intervenciones directas por parte de el/la profesional con el niño, niña o adolescente y su familia. O bien, la entrega de pautas y/u orientaciones al equipo pedagógico.

4. Re-Construcción de trayectoria educativa: el objetivo es levantar antecedentes sobre la historia educativa tanto del niño, niña o adolescente como de su familia, reconociendo hitos relevantes asociados a la dificultad para continuar con la educación formal, así como para reconocer la aparición de los indicadores asociados a fragilidad educativa. También es importante que se favorezca la identificación de aspectos positivos de la trayectoria educativa, como profesores significativos, contenidos curriculares que han sido de su interés y que le otorgan percepción de auto-eficacia, actividades extra-programáticas que le han motivado, relaciones con los pares, entre otros aspectos.⁵²
5. Definición de adulto significativo: el objetivo es definir la figura adulta que acompañará el proceso de intervención en el área educativa del niño, niña o adolescente. La definición de esta persona debe ser consensuada con el participante y no impuesta por el equipo. Idealmente, el adulto con el que se trabajará debe ser alguien que esté siendo parte del proceso de intervención de los otros proyectos y que éstos no hayan identificado posibles contraindicaciones para su incorporación en la intervención.
6. Evaluación de la situación escolar de los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa: el objetivo es construir la situación escolar del niño, niña o adolescente con profesionales del establecimiento educacional al que el/la participante asiste, para así identificar nudos críticos en la relación establecimiento/participante, como factores protectores que es necesario fortalecer.
7. Elaboración de Diagnóstico Integral Unificado (DIU): En los casos en que los niños, niñas y adolescentes ingresen a los otros programas especializados del circuito (PIE y PDC) de manera más o menos sincrónica, se espera que la profundización diagnóstica sea desarrollada en conjunto, en un proceso de co-construcción, donde se conjuguen las especializaciones de cada uno. Para esto se debe desarrollar un plan de evaluación diagnóstica, en el cual se especifiquen los profesionales, técnicos y tutores que intervendrán, así como las acciones específicas que se realizarán. Este plan debe ser conversado con los niños, niñas, adolescentes y sus familias y debe incorporar temáticas que a ellos les parezcan relevantes. Los casos en que el ingreso de los niños, niñas y adolescentes al programa no se produzca en tiempos similares, es fundamental que el equipo derivante ofrezca toda la información requerida por PDE, que

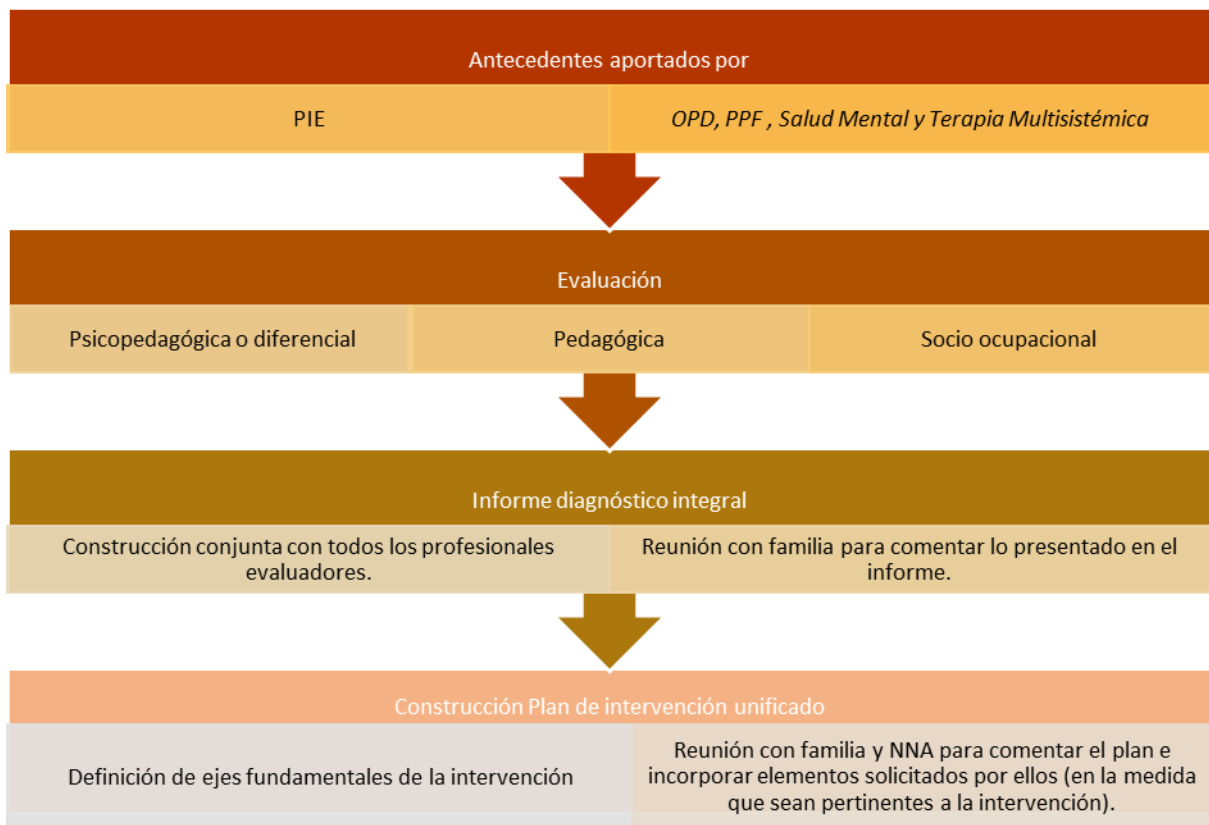
⁵² Existen buenas prácticas respecto de la utilidad de reconstruir con el niño/a o adolescente su trayectoria educativa a través de una línea de vida. Los proyectos de Serpaj utilizan esta metodología y el PDE de la Municipalidad de Peñalolén emplea el "electrocardiograma", con el mismo objetivo. Esta última se encuentra documentada en la publicación "Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc". Sename y MIDE UC, 20016.

tenga implicancias en la definición de objetivos pedagógicos. Asimismo, PDE tendrá que ofrecer a dichos equipos derivantes e intervinientes en el caso, la información relevante para el proceso de intervención que surja durante el desarrollo del proceso de profundización diagnóstica.

8. Asegurar la participación protagónica del niño, niña o adolescente y su familia, con énfasis en los recursos: Es importante que el proceso diagnóstico involucre activamente al niño, niña o adolescente y su familia, superando la mera entrega de información y que permita rescatar sus historias, sus representaciones y valoraciones acerca de la escuela, las interpretaciones que otorgan a la interrupción de la trayectoria educativa, o las dificultades que presenta para concluir el ciclo escolar de manera exitosa, entre otros. Asimismo, se requiere identificar aquellos aspectos positivos o favorecedores, los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, personas significativas que pudieran apoyar el proceso pedagógico, entre otros aspectos que podrían ser claves de considerar. Interesa rescatar no sólo los hechos, sino la opinión y los significados que le otorgan los sujetos a sus vivencias.

En función de lo levantando por el equipo respecto de los distintos niveles de evaluación antes descritos, se debe construir un **diagnóstico pedagógico integral** en donde se incorpore todo lo observado y evaluado durante el proceso, documento que debe ser incorporado en la carpeta individual de cada niño, niña o adolescente. Una síntesis de este informe debería formar parte del DIU. Se debe además realizar una devolución participativa con el niño, niña o adolescente y su familia.

En base a los resultados del diagnóstico se define la ruta educativa que se propondrá al niño, niña o adolescente y su familia abordar durante la intervención de PDE. Estas rutas serán principalmente dos: a) disminuir indicadores de fragilidad educativa que originaron el ingreso al programa, abordando sus factores causales/explicativos, con el propósito de fortalecer la vinculación con la escuela y evitar la desescolarización. B) Desarrollar diversas estrategias con la finalidad de favorecer la re-escolarización a la educación formal.

Ilustración 4 Profundización diagnóstica**7.3.3 Co-Construcción y co-ejecución del Plan de Intervención Unificado (PIU)****Tiempo estimado: Entre 12 y 15 meses**

La tercera fase del proceso de intervención está referida a la co-construcción y co-ejecución de los Planes de Intervención Unificado (PIU⁵³). Este plan deben ser construido en conjunto por los/as profesionales y/o técnicos de los distintos proyectos involucrados⁵⁴, debiendo incorporar un eje personal, familiar y socio-comunitario, en coherencia con lo señalado en el apartado referido a los niveles y a la ruta educativa que recorrerá cada niño, niña o adolescente.

Es importante comprender que el Plan de Intervención Unificado tiene como propósito restituir el o los derechos vulnerados e interrumpir prácticas transgresoras de norma, cuando corresponda. Y es en este marco que PDE, a través de una intervención

⁵³ Se entiende que cada niño/a o adolescente tiene que tener un Plan Integral Unificado, en el cual el Programa de Reinserción Educativa aporta con la intervención pedagógica.

⁵⁴ OPD, PIE, PPF, PPF, el propio PDE e idealmente MST y Salud Mental 24 Horas.

pedagógica especializada, aporta al ejercicio pleno del derecho a la educación, lo cual podría facilitar la restitución de otros derechos vulnerados.

El plan debe recoger los hallazgos del diagnóstico, y establecer un diseño personalizado acorde al perfil de cada niño/a, su ruta de aprendizaje, sus factores de riesgo y fortalezas; estableciendo, al menos, objetivos, resultados alcanzables, acciones, responsables y la periodicidad de la evaluación. Se sugiere evaluarlo cada tres meses, y se recuerda que para aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran con medida de protección esta sugerencia pasa a ser una obligación dado que esta evaluación nutrirá el informe trimestral que debe entregarse a Tribunal de Familia.

Tanto la co-construcción, como la co-ejecución, tienen que incorporar activamente a los niños/as o adolescentes, sus familias y otros co-garantes de derechos. Asimismo, es importante que la motivación a mantenerse en la escuela, o bien, retomar una trayectoria educativa sea un eje transversal durante todo el proceso de intervención pedagógica. Otro elemento a considerar es la intensidad de la intervención, la cual tiene que estar acorde a los objetivos del plan, evitando prolongar innecesariamente la participación de los usuarios/as en el proyecto.

Respecto de las metodologías, como se señaló en la descripción de los niveles de intervención, los niños/as o adolescentes, sus familias y los co-garantes podrán participar de espacios individuales y/o grupales, dependiendo de las características, necesidades, intereses, causal de ingreso, ruta pedagógica por la cual se optó, así como de los objetivos que se requieran lograr y las características del territorio en el cual se interviene.

Es necesario identificar y reforzar a los actores que estarán en contacto permanente con el niño, niña y/o adolescente una vez egresado del proyecto, de manera de ir dejando capacidad protectora instalada y que puedan asumir un rol de co-garantes de derechos de la niñez y adolescencia. Para el caso de PDE, podría ser otros adultos del entorno familiar y/o comunitario, que pudieran apoyar al adulto principal (parentalidad social) en temáticas educativas. También es necesario involucrar a la escuela, ya sea para revincular al niño/a o adolescente con un espacio educativo formal, o bien, para fortalecer su inserción, evitando su desescolarización.

Tabla 7 *Propósitos co-construcción y co-ejecución del plan de intervención unificado*

Propósitos
Co-construir un plan de intervención con objetivos y resultados esperados en el ámbito personal, familiar y socio-comunitario, considerando la etapa del desarrollo del niño, niña o adolescente, en coherencia con la causal de ingreso (fragilidad educativa o desescolarización), los hallazgos del diagnóstico y rutas de aprendizaje.
Co-Ejecutar el plan de intervención, involucrando activamente al niño, niña o adolescente, su familia y los co-garantes del entorno familiar y/o socio-comunitario.
Desarrollar procesos pedagógicos que aporten a la resignificación del niño, niña y adolescente como sujeto de aprendizaje, en un marco de confianza, colaboración y participación activa de ellos/as y sus familias, en coordinación con los otros proyectos intervinientes.

Acciones Mínimas

1. En base al perfil del usuario/a y los antecedentes diagnósticos, incluyendo la opinión de los usuarios/as, se desarrolla la Co-Construcción del Plan de Intervención Unificado.
2. Dicho plan deberá contener una síntesis de la profundización diagnóstica realizada en los distintos ámbitos (pedagógica, ocupacional, psicopedagógica o especial), incorporando hitos claves de la trayectoria educativa, como también, factores de riesgo y protectores.
3. Se espera que tanto en usuarios/as que ingresaron en situación de desescolarización, como por fragilidad educativa, se promueva o fortalezca la vinculación con el sistema educacional.
4. Promover que tanto el niño/a o adolescente como los adultos participen activamente. Esto es, comprometiéndose con ciertas acciones a desarrollar para superar las situaciones que les afectan, así como en la elección de metodologías que les son más pertinentes a sus características culturales, de género, necesidades especiales, como de la etapa de desarrollo evolutivo en el que se encuentren, entre otras consideraciones.
5. Es importante señalar que el Plan de Intervención es el instrumento en que espera verse reflejada la orientación hacia una intervención estructurada, intensiva, flexible y ajustada a las posibilidades de respuesta del usuario/a. Corresponde a la carta de navegación de la intervención, por lo que la rigurosidad y precisión en su diseño favorecerá su ejecución y evaluación, tanto desde el equipo de intervención como desde los propios sujetos participantes.
6. **Mantener una permanente articulación entre la acción pedagógica desarrollada por PDE y la intervención que realiza PIE y/o los otros proyectos de la Red 24 Horas que intervienen de forma**

complementaria, según corresponda. Esto es de vital relevancia para generar una estrategia que potencie el trabajo en los focos de intervención acordados, poniendo la experticia de cada modelo al servicio de las necesidades particulares de cada niño, niña y adolescente. Dicha articulación permitiría, por ejemplo, considerar el contexto educativo de la intervención de PDE como uno de los escenarios para el desarrollo de habilidades sociales propiciado por el PIE. Por otra parte, una de las estrategias metodológicas de PIE en la intervención desde un sistema tutorial intensivo y estructurado, lo cual permite generar un proceso de acompañamiento permanente a cada niño, niña y adolescente atendido en los espacios cotidianos donde se desenvuelven (el barrio, la casa, la escuela), que podrían favorecer la participación de los niños/as o adolescentes en el proyecto PDE o en las escuelas, según corresponda. Asimismo, es importante la coordinación permanente con PDC u otros equipos derivantes, con la finalidad de generar sinergia en la intervención y, por el contrario, evitar la sobre-intervención.

En relación a la ejecución del plan, este tendrá que considerar distintos aspectos del quehacer pedagógico, que fueron mencionados, tanto en la propuesta de modelo de reinserción educativa, como en los enfoques. Es decir contemplar aspectos vinculares, el contexto en el cual desarrollan sus vidas los niños/as o adolescentes y sus familias, como también sus saberes, competencias, aspectos emocionales vinculados con el aprendizaje, entre otros aspectos.

En el entendido que las OCAS en conjunto con sus equipos ejecutores desarrollarán sus apuestas metodológicas en coherencia con la etapa del desarrollo y de las características y necesidades de los niños, niñas o adolescentes. No obstante, se invita a incorporar metodologías innovadoras y/o terapias complementarias⁵⁵ que puedan constituirse en un aporte para conseguir los objetivos del plan de intervención.

A continuación, se sugieren **metodologías en los distintos niveles de intervención**, las cuales podrán ser adaptadas dependiendo del perfil y rutas de aprendizajes definidas, a saber:

En el nivel personal:

Este nivel debe dar cuenta de un proceso de resignificación de la experiencia escolar, así como de la oportunidad para el desarrollo de nuevos contenidos, habilidades procedimentales y actitudinales respecto del proceso educativo. Asimismo, se deberá resguardar la pertinencia de las metodologías en consideración a si el foco es disminuir indicadores de fragilidad educativa o la re-escolarización. También se comprende que en un tipo de actividad se pueden trabajar varios temas, por ejemplo contenidos curriculares y habilidades sociales.

⁵⁵ Revisar anexo de Terapias Complementarias

Se plantea que al menos se desarrollen las siguientes acciones:

Sesiones pedagógicas curriculares: En las cuales se abordarán contenidos de las distintas materias en las que se requiera refuerzo escolar por parte de aquellos niños/as o adolescentes que ingresaron por fragilidad educativa, o para aquellos que se encuentran desescolarizados y requieran nivelar estudios o acortar brecha educativa, a través de un proceso de validación de estudios (exámenes libres). Estas sesiones pueden ser individuales, a través del establecimiento de ambientes personalizados de aprendizajes, como también en modalidades grupales. Estas últimas pueden desarrollarse por nivel educativo, o bien, aulas multigrado o multinivel. Es clave la utilización de técnicas y material pedagógico que "encanten", motiven, sean contextualizados a los entornos en los cuales desarrollan sus vidas los niños y niñas⁵⁶, así como también que evidencien los avances en los procesos de aprendizaje. Asimismo, es relevante que el equipo tenga capacidad de flexibilización para adecuar las metodologías a las características y expectativas de los participantes, considerando que tal vez la modalidad pedagógica definida en un inicio no sea la más pertinente y sea necesario, por tanto, cambiar de estrategia.

Actividades orientadas a la resignificación de la experiencia de aprendizaje: Se entiende que la resignificación es un eje transversal en todo el quehacer de PDE, siendo clave el vínculo que establece el pedagogo con los participantes del proyecto, por tanto se debe tener presente en la diversidad de acciones en las cuales participa el niño/a o adolescente. Lo importante es que las acciones que se desarrollen apunten a que los sujetos aumenten su percepción de autoeficacia, su motivación por el aprendizaje, además del establecimiento de un vínculo positivo con el adulto/profesor, entre otros aspectos. Desde las prácticas de los PDE con niños/as o adolescentes en situación de desescolarización, surgen una serie de acciones que han sido favorecedoras de este proceso, como salidas pedagógicas a distintos lugares de interés educativo que sean atractivas para los niños/as o adolescentes; asimismo, el desarrollo de huertos que permiten abordar materias vinculadas con la biología de manera muy cercana ("aprender haciendo"), muestras itinerantes⁵⁷, entre muchas otras. Para el caso de niños/as que ingresaron por fragilidad educativa puede ser una estrategia favorecer su incorporación en actividades extra-programáticas que ofrece su escuela. También pudiera requerirse desarrollar sesiones individuales con profesor/a y/o psicopedagogo o educador/a diferencial, en las cuales se aborde la trayectoria educativa, identificando eventos o hitos desafortunados, como también favorecedores, desde el punto de vista de los niños/as o adolescentes⁵⁸.

Sesiones psicopedagógicas o de educación diferencial: En estas sesiones participarán los niños, niñas o adolescentes que lo requieran, es decir, cuyo diagnóstico haya arrojado esta necesidad de apoyo. En estas sesiones se abordarán necesidades

⁵⁶ Por ejemplo, el equipo de PDE de Recoleta que ejecuta Fundación Tierra Esperanza, ha elaborado textos escolares con contenidos atinentes a la realidad comunal.

⁵⁷ El equipo PDE de la I. Municipalidad de La Granja desarrolló durante el año 2016, una muestra itinerante de pueblos originarios, que permitió abordar temas curriculares y motivar a los niños/as y adolescentes con el aprendizaje de la historia de Chile.

⁵⁸ En la etapa de diagnóstico se planteó la elaboración de una línea de vida, la cual puede ser retomada en la etapa de ejecución, como una herramienta de intervención.

educativas especiales, el desarrollo de herramientas que facilitan el aprendizaje, como también, el fortalecimiento de habilidades procedimentales⁵⁹, entre otros aspectos. Estas sesiones podrán desarrollarse de manera individual y/o grupal, dependiendo de las necesidades de los usuarios/as.

Sesiones de terapia ocupacional: Estas sesiones estarán orientadas a aquellos niños, niñas y adolescentes cuyo diagnóstico arrojó esta necesidad de acompañamiento. En las sesiones se trabajarán temas como organización de rutinas escolares, el desarrollo de hábitos y espacios de estudios, como también el fortalecimiento de habilidades sociales, entre otras temáticas. Se podrán desarrollar metodologías individuales y/o grupales.

Actividades que promuevan el buen uso del tiempo libre: Estas actividades tienen como propósito aportar en la organización de rutinas positivas para los niños, niñas y adolescentes, como también, promover el ejercicio de otros derechos, como el acceso al deporte, a la recreación y/o a participar de actividades culturales. Es importante que estas actividades se promuevan en coordinación con los otros proyectos en los cuales participan los usuarios/as, como también que respondan a sus necesidades e intereses. Asimismo, las podrá ofrecer PDE directamente, o bien, conectar a los participantes con oferta socio-comunitaria del territorio. Estas actividades están especialmente propuestas para aquellos niños/as y adolescentes que se encuentran en situación de desescolarización, puesto que para los niños/as que asisten a los establecimientos educacionales, se promoverá la incorporación a diversas actividades extracurriculares.

Actividades temáticas: Estas actividades pueden vincularse con temáticas transversales que se trabajan en PDE, como derechos humanos, derechos de la niñez y adolescencia, género, interculturalidad, entre otras; se trata de ampliar los contenidos curriculares, e incluso se pueden vincular con estos. Permiten además ampliar las posibilidades de un ejercicio pleno de derechos, como también pueden brindar un espacio de encuentro con un otro/a, en el marco de una cultura de dichos derechos. Estas actividades están especialmente propuestas para los niños/as y adolescentes que se encuentren en situación de desescolarización, no obstante, si los niño/as que presentan fragilidad educativa o que están en etapa de reinserción escolar, no tienen estas actividades en sus colegios, se podrá diseñar acciones dirigidas a este grupo en las cuales se aborden las temáticas anteriormente mencionadas.

Orientación Vocacional: Estas acciones están referidas especialmente a aquellos usuarios/as que están en una edad cercana a los 18 años, por tanto requieren explorar alternativas vocacionales que les permita desarrollar un proyecto de vida adulto, especialmente para aquellos adolescentes que tienen responsabilidad parental. Interesa que el proyecto pueda ampliar el horizonte de posibilidades a sus adolescentes, acompañándolos en la exploración de sus competencias, intereses y habilidades para desarrollar una carrera, oficio u otra labor que pudieran desarrollar en

⁵⁹ Se recuerda que las habilidades procedimentales asociadas al proceso de aprendizaje hacen referencia a las capacidades de lecto-escritura y razonamiento matemático, estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras.

su vida adulta⁶⁰. Estas acciones tendrán que ser complementarias a motivar a que los adolescentes completen su escolaridad completa y queden conectados con -o al menos informados de- la oferta educacional presente en sus territorios. Estas acciones están especialmente propuestas para adolescentes que están en situación de desescolarización, no obstante, si la escuela no ofrece este acompañamiento, se podrán diseñar estrategias para el grupo de usuarios/as que se encuentran asistiendo a un establecimiento educacional.

En el nivel familiar:

Como se ha planteado en los distintos apartados del documento, la incorporación de las familias en el proceso de intervención es clave para conseguir buenos resultados pedagógicos. Así también fue reconocido por los equipos ejecutores durante el desarrollo de las mesas técnicas de la modalidad. Se identifica como un desafío su incorporación, puesto se trata de familias que suelen estar altamente demandadas y con multiplicidad de problemáticas que atender. Es así que, reconociendo esta dificultad, se deberá propiciar su incorporación, desarrollando metodologías motivadoras y acorde a sus características.

Se tendrá al menos que desarrollar las siguientes actividades:

Actividades de fortalecimiento del rol de apoderado: Estas actividades están orientadas a que las familias o adultos significativos se involucren en los procesos educativos de sus niños/as o adolescentes, que favorezcan rutinas y espacios físicos propicios para el aprendizaje en los hogares. También a que asuman un rol activo en asegurar que los niños/as o adolescentes asistan a PDE y/o al establecimiento educacional, según corresponda. Es importante además que se les mantenga informados del proceso pedagógico de sus niños/as y adolescentes, incentivar su participación en reuniones de apoderados en PDE y/o en las escuelas, así como en otros espacios dirigidos a las familias. Asimismo, interesa trabajar con los adultos los sentidos y valoración que otorgan al desarrollo de un proyecto educativo por parte de sus niños/as o adolescentes. Otras acciones que se podrán promover es que las familias participen en la búsqueda de establecimientos educacionales cuando corresponda. Estas acciones se tendrán que desarrollar con el conjunto de usuarios/as de PDE⁶¹, como también se podrá sumar a otros adultos de la familia o del entorno comunitario que puedan apoyar el rol de apoderado, en el sentido en el cual se señaló en el apartado referido a niveles de intervención⁶². Las metodologías podrán ser individuales y/o grupales.

Por otra parte, es deseable incentivar la participación de las familias, incluso la co-organización con ellas de actividades recreativas, conmemorativas (como celebración del 18 de septiembre), ceremonias de finalización de año, u otras acciones.

⁶⁰ Es relevante que el equipo no se limite a los procesos de formación de oficios más clásicos, sino que pueda explorar diversas alternativas, de modo de tener una oferta más diversa y pertinente a los intereses de los/as adolescentes.

⁶¹ Exceptuando la búsqueda de establecimientos educacionales cuando los niños/as ya estén insertos.

⁶² Se recuerda que la incorporación de otros integrantes de la familia para fortalecer el rol de apoderado, tendrán que ser consensuada tanto con los usuarios/as, como con los otros equipos intervinientes.

En el nivel socio- comunitario:

Como se presenta en el marco conceptual del proyecto, éste se enmarca en un enfoque comunitario y de educación popular, en donde se estipula la necesidad de construir un proceso educativo que amplíe las posibilidades de las salas de clase y aporte a la configuración de nuevas formas de aprender. Interesa también la incorporación de otros co-garantes de derechos que apoyen el proceso de intervención y la sustentabilidad de los cambios, una vez que los usuarios/as egresan del proyecto.

En concordancia con lo planteado en los niveles de intervención se plantea desarrollar al menos las siguientes acciones:

Vinculación con entidades educativas: Se refiere al trabajo en red y coordinaciones con Direcciones o Corporaciones Educativas, públicas y privadas, con la finalidad de prevenir prácticas expulsoras, o bien, favorecer la reinserción educativa de los usuarios/as del proyecto. También es importante que el proyecto se vincule con Ministerio de Educación, como con sus provinciales, con la finalidad de obtener certificados o beneficios (como textos escolares) y facilitar el proceso de validación de estudios. Asimismo, es importante que el proyecto cuente con un catastro de la oferta educativa y otros recursos educativos (por ejemplo, bibliotecas) que facilite la vinculación escolar.

Vinculación a establecimientos educacionales: Para los niños/as y adolescentes que se encuentren asistiendo a la escuela, es clave el trabajo que se realice con los distintos estamentos de los establecimientos educativos, es decir directivos, docentes, equipo psicosocial, entre otros, con la finalidad de sensibilizar acerca del enfoque de derechos, como también compartir herramientas o metodologías adecuadas al perfil de los participantes, para asegurar su mantención en el sistema escolar. En pro de conseguir este propósito, es importante que el plan de intervención señale claramente las acciones a realizar, de manera de establecer responsabilidades, potenciar la complementariedad y sinergia entre las intervenciones que efectúan la escuela y PDE, incorporando en estas coordinaciones las acciones que se realizarán tanto con los niños/as o adolescentes, como con sus adultos. De lo contrario, se corre el riesgo de la sobre-intervención, fenómeno altamente dañino en las intervenciones psicosociales y pedagógicas. En el caso de usuarios/as cuya ruta sea la re-escolarización, es importante intensificar en la etapa de ejecución, la vinculación de los niños/as o adolescentes con los establecimientos educativos con los cuales se pretende lograr dicho propósito, de manera de avanzar en aproximaciones sucesivas que les permitan ir habituándose al ambiente y rutina escolar.

Vinculación con oferta recreacional, deportiva y/o cultural de su comunidad: Es importante, desde un enfoque de ciudadanía y participación, promover, en coordinación con los otros proyectos en los cuales participan los usuarios/as, su incorporación en espacios socio-comunitarios que les permitan el acceso a actividades culturales, deportivas, recreativas, como también que favorezcan la participación con pares que desarrollen actividades positivas para ellos y para sus comunidades (por ejemplo agrupaciones culturales, muralistas, bandas de música).

Revisión y actualización de Planes de Intervención Unificado (PIU)

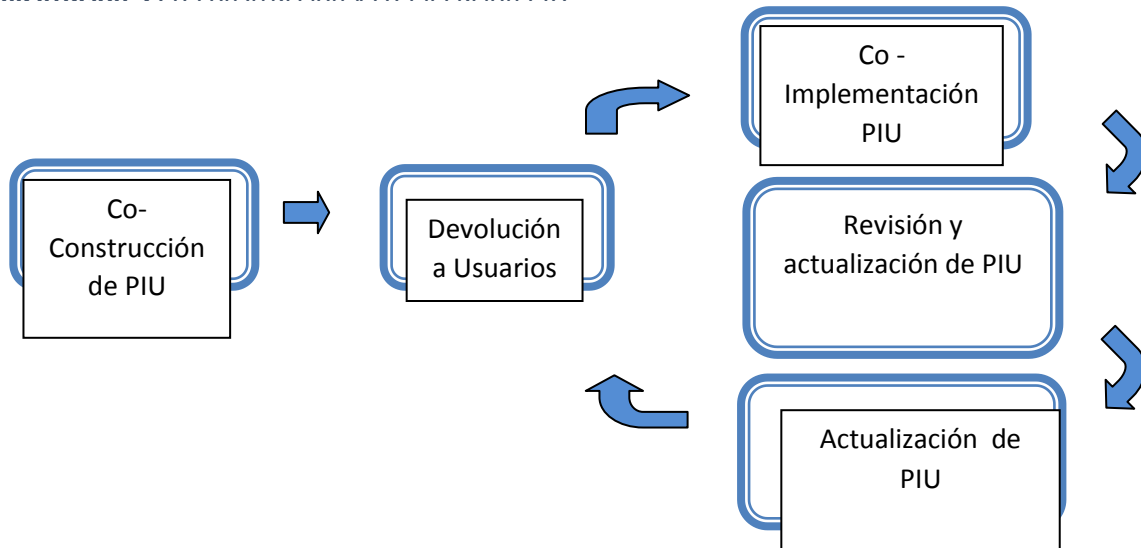
Las reuniones técnicas para revisar y eventualmente modificar el Plan de Intervención Unificado, deben necesariamente contar con la participación de las disciplinas que construyen y ejecutan el plan, así como de los proyectos complementarios en los cuales participa el niño, niña o adolescente. En ese espacio de colaboración se entregarán visiones acerca de la intervención, discutiendo cambios observados, retrocesos, u otros sucesos que hayan ocurrido a lo largo de ésta. La evaluación de un caso siempre será una oportunidad de reconocer fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, con el objetivo de abordarlas y establecer mejoras al respecto.

Del mismo modo podrá intencionarse un análisis acerca de la pertinencia de la presencia y abordaje de las disciplinas, apoyos requeridos, contactos establecidos con otros actores comunitarios, revisión de situación familiar del niño, niña o adolescente, revisar capacidad de impacto de la intervención y explicitar los nudos críticos.

Los análisis intermedios para evaluar los PIU desembocan naturalmente en una **actualización del Plan de Intervención**, el cual delineará los campos de acción que se visualizan más relevantes y que sean de importancia para el logro de objetivos en la intervención que se encuentra ofreciendo el circuito 24 Horas en conjunto y particularmente PDE. En este punto las disciplinas se cuestionan el impacto de la intervención y sus alcances, preguntándose acerca de la necesidad de reenfocar y reorientar acciones que estén dando escasos resultados. De no haberse logrado los objetivos y resultados propuestos se requerirá reflexionar respecto de nuevas estrategias interventivas que se requerirán implementar con la finalidad de producir los cambios esperados.

Cuando el plan de intervención ha sido actualizado, se debe realizar una devolución a los niños, niñas y adolescentes y sus familias, dando a conocer las principales modificaciones y la evaluación del proceso interventivo, destacando las fortalezas y logros observados durante el proceso. Esta devolución ayuda a crear un clima junto a las familias que generan confianza y cooperación en pos de la mejora de la intervención.

En un nivel esquemático, lo que se ha dicho hasta aquí puede representarse del siguiente modo:

Ilustración 5 Co-construcción y co-ejecución PIU

7.3.4 Plan de sustentabilidad de los cambios

Tiempo estimado: máximo 4 meses

La cuarta fase del proceso de intervención dice relación, por una parte, con la evaluación de los cambios producidos con el niño, niña o adolescente y su familia a partir de la intervención realizada; y por otra con el diseño y ejecución de un plan de monitoreo, seguimiento y consolidación de los cambios.

El **egreso** se produce cuando se cumplen los objetivos principales del plan de intervención, y por lo tanto, **se ha superado la o las vulneraciones de derechos vinculadas al ámbito educativo**, y se cuenta con un contexto protector que permite dar sustentabilidad a los cambios producidos.

Tabla 8 *Propósitos Plan de sustentabilidad de los cambios*

Propósitos
Evaluación con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes de los objetivos y resultados esperados propuestos al término de la ejecución del último plan de intervención unificado.
Evaluación de los avances a nivel familiar respecto del proceso pedagógico.
Evaluación de avances pedagógicos en el caso de los niños, niñas y adolescentes.
Evaluación de avances actitudinales respecto a la experiencia educativa.
Evaluación de habilidades procedimentales que favorecen el proceso de aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes que recibieron intervención por parte de un/a psicopedagogo o educador diferencial.
Evaluación con el conjunto del equipo del programa de los avances y dificultades para el logro de los objetivos y resultados propuestos al término de la ejecución del plan de intervención.
Elaboración de un plan de sustentabilidad de los cambios en conjunto con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes.
Consolidar los cambios producidos durante el proceso de intervención en relación a los objetivos que se establecieron, específicamente respecto al ámbito educativo.
Efectuar rito/hito de egreso con el niño/a o adolescente, su familia, e idealmente con los co-garantes y dispositivos complementarios.

Acciones mínimas

- Revisión de caso con el equipo interventor completo con la finalidad de revisar el logro de los objetivos y resultados que se establecieron para cada ámbito de intervención (personal, familiar y socio comunitario), así como también los indicadores de logro que se establecieron en el plan de intervención.
- Evaluación de avances pedagógicos. Deben utilizarse los mismos instrumentos aplicados en la evaluación inicial, para así poder dar cuenta de los avances producidos.

- Al igual que como se efectuó en la evaluación de proceso, se requiere revisar con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes en conjunto o por separado, la ejecución general del plan de intervención. Revisar que logros perciben, que dificultades y que aprendizajes han surgido, entre otros aspectos.
- Se hace necesario evaluar los avances respecto de los hallazgos de la profundización diagnóstica, específicamente en los niveles que fueron intervenidos, conviniendo que no todos los niños, niñas o adolescentes que participan en PDE recibirán intervenciones directas de terapeuta ocupacional y/o psicopedagogo/a-educador/a diferencial. Esta evaluación debe realizarse con los mismos instrumentos utilizados en la profundización diagnóstica, para así dar cuenta de los avances que se produjeron.
- Se sugiere analizar la pertinencia de las metodologías utilizadas, los actores que se involucraron en la intervención, como también otros aspectos que pudieron haber contribuido o no al logro de los objetivos, con la finalidad de generar aprendizajes en el equipo y aportar a la mejora continua de la ejecución del programa.
- Si se han conseguido los objetivos y resultados propuestos en el plan, que permitan dar por superado el motivo de consulta y se ha restituido el derecho a la educación, se continúa con el **plan de sustentabilidad de los cambios**, teniendo como norte el egreso.
- Se espera que la evaluación arroje los logros, pero también los aspectos que requieren ser reforzados en este plan, desde el punto de vista del equipo y de los participantes en su ejecución. Es recomendable que se planteen temas a reforzar en el plan de sustentabilidad en el ámbito personal, familiar y socio-comunitario, con la finalidad de fortalecer los avances y darle continuidad a los cambios producidos.
- Es importante trabajar con el niño/a o adolescente la ansiedad que les puede producir desvincularse del programa. Asimismo, reforzar los recursos que han desarrollado y que pueden utilizar para enfrentar situaciones complejas en el futuro. Otro aspecto relevante es que reconozcan los recursos de su entorno, que pueden ser co-garantes y estar disponibles para la protección de los derechos del niño/a o adolescente.
- El plan de sustentabilidad de los cambios se debe construir en función de las evaluaciones realizadas por los profesionales intervinientes, los profesionales de los establecimientos educacionales de referencia -cuando corresponda- y las apreciaciones del niño, niña o adolescente y su familia. Estos co-garantes pueden ser implicados mediante la construcción de planes de monitoreo en los que ellos tomen acción y les permitan estar alerta a posibles cambios o retrocesos respecto a los logros alcanzados en el proceso de intervención. De este modo, a su vez, se favorece que los niños, niñas y adolescentes los visualicen como agentes disponibles y garantes de sus derechos.
- Se sugiere efectuar un **hito/rito de egreso** con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes si es pertinente, con la finalidad de que puedan visualizar el camino recorrido, los cambios producidos y valorar sus recursos, entre otros aspectos, así como entregar material que les oriente para enfrentar futuros obstáculos. La metodología para efectuar este rito puede ser de manera individual para cada caso o ceremonias de egreso con grupos de familias.

A continuación, se presenta una tabla que contiene el proceso de intervención y sus principales acciones:

Tabla 9 Proceso de intervención

Proceso de ingreso (1 mes)	Profundización diagnóstica (2 meses incluido de ingreso)	Desarrollo plan de intervención unificado (12-15 meses)	Desarrollo plan de sustentabilidad de los cambios (3-6 meses)
		Co diseño y Co Ejecución plan de intervención unificado	
Revisión de ficha de derivación	Evaluación pedagógica	Sesiones pedagógicas	Evaluación de avances respecto a diagnóstico inicial
Reunión con equipo derivante	Evaluación psicopedagógica o diferencial/especial	Actividades de promoción del buen uso del tiempo libre	Sesión de evaluación con niño, niña o adolescente y su familia
Encuadre con niño, niña y adolescente y su familia	Evaluación ocupacional	Sesiones socio-ocupacionales	Evaluación de proceso interna PDE
Despeje perfil de atención	Co-construcción DIU	Sesiones de habilidades sociales	Evaluación de proceso con los otros equipos interviniente
	Elaboración de informe pedagógico	Actividades de resignificación	Actualización plan de intervención unificado de continuidad de intervención
		Vinculación escolar	Evaluación de decisiones ruta educativa
		Orientación vocacional	Co-diseño y co-ejecución de plan de sustentabilidad de los cambios

Programa 24 Horas

	Coordinación con redes comunitarias	Hito/rito de egreso
	Intervención familiar	Egreso efectivo
	Talleres temáticos	
	Sesiones psicopedagógicas/diferencial o especial	

VIII. RECURSOS HUMANOS**8.1 Conformación del equipo de trabajo y descripción de funciones**

El Programa PDE 24 Horas, dado su carácter de intersectorialidad, de abordaje de múltiples problemáticas sobre la trayectoria escolar, de trabajo complementario con equipos especializados, y los distintos niveles de intervención que aborda, requiere un modo de organización del equipo de intervención, a partir de formaciones y competencias, con un importante nivel de articulación interna (entre lo individual, lo grupal, lo territorial, lo intersectorial) que permita la optimización de recursos y competencias en pos de la atención de cada niño, niña o adolescente ingresado/a.

Bajo esta forma de organización, se favorece la conformación de equipos multidisciplinarios, a la vez que se promueve un trabajo equitativo, ajustado a los recursos del proyecto, y con mayor capacidad de instalación en los espacios cotidianos de cada niño, niña, adolescente y familia atendida. Las formas en que el equipo se organice y se gestione el proyecto deben ser consideradas a su vez como importantes estrategias que favorecen el autocuidado de los equipos, que contribuyen a prevenir la ocurrencia de procesos de burn-out y rotación de personal.

La constitución de este equipo debe velar por una conformación multidisciplinaria, con formación profesional acreditada, que favorezca una perspectiva comprensiva e integral de análisis e intervención. Deben contar con título profesional en el área de las ciencias sociales; en pedagogía básica y/o media; en educación diferencial o especial; y terapia ocupacional, así como con formación y/o experiencia en intervención pedagógico-comunitaria con niños, niñas y adolescentes; intervención familiar y/o de trabajo en redes.

La totalidad del equipo debe contar con motivación para el trabajo con niños, niñas, adolescentes y sus familias; condiciones para el trabajo en equipo inter y transdisciplinario; competencias (en tanto conocimientos, habilidades y destrezas) para desarrollar relaciones igualitarias en el trabajo individual y grupal tanto con niños, niñas, adolescentes y familias, así como para intervenir en los distintos niveles que contempla el programa y disposición al trabajo en terreno, todo lo anterior sobre la base de un accionar centrado en las orientaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Particular atención deberá prestarse en la selección del director/a del proyecto dada la particularidad del énfasis de esta modalidad como parte de un sistema de atención que se pone en juego en las interacciones con otros proyectos, y las implicancias que ello conlleva a la distribución de funciones al interior del equipo y la gestión de adecuados procesos de coordinación con otros proyectos, los que estarán a cargo del coordinador/a. El liderazgo ejercido por quien coordine es fundamental para el desarrollo adecuado del proyecto.

A continuación, se revisará en detalle los cargos y funciones que se han contemplado para un proyecto con cobertura de **40 atenciones simultáneas**, por lo que se entiende que si el proyecto tiene otra cobertura tendrá que ajustar su conformación. Es necesario considerar, también, que la organización interna que tenga el equipo deberá estar en concordancia con lo planteado en las presentes orientaciones técnicas respecto a entregar a cada niño, niña, adolescente y familia una intervención adecuada a sus propias necesidades y problemáticas.

Cargo	Director/a de proyecto	Cantidad	1	Horas	44 horas
Propósito del cargo					
El Director/a de PDE representa a su Institución Colaborada ante SENAME y es el profesional responsable de la implementación del proyecto adjudicado, bajo estándares de calidad, velando por su adecuado funcionamiento y cumplimiento de los objetivos de la modalidad, a fin de favorecer la superación de la vulneración al derecho a estudiar.					
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades					
<ul style="list-style-type: none"> • Profesional titulado/a de las ciencias sociales (específicamente psicólogo/a o trabajador/a social) o Pedagogía o Psicopedagogía. • Experiencia de, al menos, 1 año en dirección y administración de recursos humanos y materiales. • Experiencia de, al menos, 2 años en trabajo con niñez y adolescencia vulnerada en sus derechos. • Experiencia de, al menos, 1 año en intervención educativa en contextos de vulnerabilidad. • Capacidad de liderazgo en la conducción de equipos educativos (docentes, psicopedagogos y terapeutas ocupacionales). • Capacidad para planificar, organizar y orientar al equipo hacia el logro de resultados. • Habilidades personales para el trabajo colaborativo con su equipo y otras instancias relacionadas con la modalidad. • Capacidad para comunicar ideas e instrucciones de manera clara, escuchar y considerar las opiniones técnicas de su equipo u otros. • Capacidad de analizar, resolver y actuar ante situaciones complejas, conflictos o crisis. 					

- Habilidades personales para el trabajo complementario dentro y fuera del circuito 24 horas.

Principales responsabilidades, funciones y tareas del Director/a

- Orientar la ejecución del proyecto de acuerdo al Convenio suscrito entre su institución colaboradora y SENAME, cumpliendo con los requerimientos que corresponda.
- Conocer las orientaciones técnicas y administrativas (resoluciones, circulares, oficios, otros) establecidas por SENAME, y difundirlas entre el personal de PDE para su cumplimiento, según corresponda.
- Generar un clima organizacional adecuado para el desarrollo del proyecto, bajo conceptos de trabajo de equipo y colaboración interdisciplinaria, en forma permanente.
- Administrar los recursos financieros entregados por la institución colaboradora, y/o solicitarlos, a fin de generar condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales, acordes a las necesidades de la población atendida.
- Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas y adolescentes, asegurando además que el equipo de trabajo también lo haga.
- Informar y requerir, oportunamente a la institución colaboradora, la disponibilidad de los recursos humanos necesarios, y según lo definido por SENAME, para el cumplimiento de los objetivos de la modalidad, en caso de vacancia o necesidad de rotación del personal.
- Conducir técnicamente al equipo respecto de los procesos de intervención pedagógica con los niños, niñas, adolescentes y sus familias.
- Coordinar y supervisar los procesos de intervención desarrollados con la población atendida, como también del funcionamiento interno de PDE, a fin de garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes.
- Representar a la modalidad ante Tribunales de Familia y otras instancias relacionadas con su quehacer - dentro de éstas SENAME-, participando con especial énfasis en reuniones de la red intersectorial, mesas de trabajo, reuniones bilaterales con otros servicios o instituciones del intersector y de la red programática de SENAME.
- Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto.
- Participación en la Mesa de Gestión de Casos del circuito 24 horas en su comuna. Contemplar la designación de otro profesional en situaciones debidamente justificadas y sólo de fuerza mayor.
- Responsable de favorecer la articulación y complementariedad entre los proyectos del circuito 24 horas de la comuna.
- Articular acciones con representantes de organizaciones de base y gobierno local, así como supervisores/as técnicos, financieros y gestores territoriales de SENAME.
- Velar por la adecuada articulación del PIU de cada uno de los usuarios atendidos dentro del circuito 24 horas y otros dispositivos a nivel local que intervienen de manera simultánea.

Programa 24 Horas

- Supervisar y asesorar técnica y administrativamente al personal de PDE en el cumplimiento de su rol de forma continua.
- Liderar y participar en los hitos de acogida al ingreso de los niños, niñas, adolescentes y familias. Monitorear el proceso de vinculación de éstos en PDE.
- Informar al respectivo Tribunal de Familia cualquier evento que afecte la integridad de alguno de los niños, niñas o adolescentes ingresados a PDE, indistintamente del lugar de ocurrencia.
- Adoptar todas las medidas de protección y seguridad que requieran los niños, niñas o adolescentes cuando se vean afectados en su integridad en coordinación con los equipos complementarios, activando los correspondientes protocolos, mientras el Tribunal de Familia, Sename y la institución colaboradora, se informan y/o gestionan, y/o adoptan las medidas judiciales y/o administrativas, según corresponda con el objetivo de no interferir en el vínculo de los profesionales con las familias informando a éstas últimas del proceso.
- Asegurar la realización de reuniones técnicas del equipo PDE, y liderar su desarrollo.
- Proponer acciones que contribuyan al objetivo de los PIU cuando corresponda.
- Supervisar que se registre adecuada y oportunamente la información requerida en base de datos institucional Senainfo.
- Supervisar el cumplimiento de todos los registros relacionados con la intervención psicosocial del niño, niña, adolescente y su familia.
- Gestionar la vinculación con representante de DAEM o del área de educación de la comuna.

Cargo	Equipo pedagógico	Cantidad	Horas
		4	44 horas
Propósito del cargo			
Los docentes, son los profesionales a cargo de la integralidad del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes ingresados y por tanto deben asumir la responsabilidad del desarrollo de habilidades conceptuales y curriculares, así como, del desarrollo de habilidades sociales relacionadas a la experiencia escolar.			
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades			
<ul style="list-style-type: none"> • Título de educación universitaria de profesor de enseñanza media o básica • Con al menos un 1 año de formación, experiencia y competencias en intervención en niñez y adolescencia vulnerada, intervención familiar y trabajo en red. • Contar con conocimientos sobre la intervención pedagógica desde un enfoque de derechos. • Capacidad para el trabajo en equipo. • Habilidad para la resolución de conflictos en situaciones de crisis, generando espacios de contención. 			

- Habilidad para reconocer indicadores de riesgo en los niños, niñas, adolescentes y en adultos participantes de los procesos de intervención.
- Capacidad de vinculación positiva con las familias fomentando la empatía y el respeto a su contexto en la intervención.
- Capacidad de escucha activa, empatía, confianza y buen trato hacia los niños, niñas, adolescentes y familias.
- Conocimientos previos para el desarrollo de material didáctico para niños, niñas y adolescentes con rezago escolar.

Principales responsabilidades, funciones y tareas del equipo pedagógico

- Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto.
- Evaluar las habilidades conceptuales y curriculares de los niños, niñas y adolescentes derivados a PDE.
- Diseño y ejecución de sesiones pedagógicas acordes a los planes de intervención.
- Construcción de material didáctico para el desarrollo de habilidades conceptuales.
- Gestionar y participar en reuniones de coordinación y monitoreo con equipo psicosocial de los establecimientos educacionales de referencia de los niños, niñas y adolescentes.
- Participación en la elaboración de DIU y PIU con los diferentes dispositivos derivantes del circuito 24 horas.
- Participación en reuniones de complementariedad con equipo interviniente del circuito territorial 24 horas.
- Promover la participación activa y constructiva de los niños, niñas, adolescentes y sus familias en la intervención.
- Promover el desarrollo de capacidades y potencialidades de los niños, niñas, adolescentes y sus familias en la intervención.
- Promover la responsabilización y empoderamiento de la familia como co-garante y figura protectora en el desarrollo de la intervención.
- Registro de la información requerida en Senainfo y en carpeta individual (todas las acciones realizadas a partir del PIU deben ser registradas en carpeta y Senainfo).
- Diseñar y ejecutar sesiones de coevaluación sobre el proceso de aprendizaje con la familia y el/la niño, niña o adolescente.
- Realizar evaluaciones de proceso de los PIU realizados para cada niño, niñas y adolescente.
- Identificar la trayectoria académica de los niños, niñas y adolescentes.
- Participación en reuniones de equipo PDE.

Cargo	Terapeuta ocupacional	Cantidad	1	Horas	22 horas
Propósito del cargo					
El o la Terapeuta ocupacional es el responsable en el nivel personal de intervención promover el desarrollo de habilidades sociales y hábitos de estudio. A su vez, en el ámbito familiar, promover el desarrollo de herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.					
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades					
<ul style="list-style-type: none"> • Título profesional universitario de terapia ocupacional • Conocimiento sobre procesos de evaluación motivacional • Conocimiento sobre intervención con enfoque de derechos • Conocimiento sobre evaluación de ambientes de aprendizaje • Conocimiento sobre el desarrollo de procesos educativos. • Conocimiento sobre desarrollo de hábitos de estudio. 					
Principales responsabilidades, funciones y tareas del Terapeuta Ocupacional					
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación motivacional de los niños, niñas y adolescentes que son derivados a PDE. • Evaluación de rutinas y hábitos de estudio. • Diseño y ejecución de sesiones socio-ocupacionales. • Evaluación de proceso de los niños, niñas y adolescentes respecto del plan de intervención. • Diseñar y ejecutar sesiones de coevaluación sobre el proceso de aprendizaje con la familia y el/la niño, niña o adolescente. • Intervención familiar para el desarrollo de herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. • Diseño y ejecución de sesiones de desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades sociales. • Diseño y ejecución de sesiones para el desarrollo y/o fortalecimiento de hábitos de estudio. • Participación en reuniones de equipo PDE. • Participación en la construcción de DIU y PIU de los niños, niñas y adolescentes que interviene. • Participación en reuniones de complementariedad con equipo interviniente. • Asesorar al equipo pedagógico sobre las adaptaciones y modificaciones necesarias en cuanto a la intervención para potenciar las capacidades de los niños, niñas y adolescentes. • Favorecer el desarrollo de conductas precursoras del aprendizaje y el afianzamiento de habilidades. • Planificación y participación de actividades sobre buen uso del tiempo libre con los niños, niñas y adolescentes. 					

- Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto.

Cargo	Psicopedagogo/a o educador/a diferencial/ especial	Cantidad	1	Horas	22 horas
Propósito del cargo					
Profesional a cargo de promover el desarrollo de habilidades procedimentales que faciliten el aprendizaje a los niños, niñas, adolescentes y familias que lo requieran.					
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades					
<ul style="list-style-type: none"> • Título profesional universitario de psicopedagogía o educación diferencial/especial • Conocimiento sobre procesos de evaluación de estilos de aprendizaje • Conocimiento sobre intervención con enfoque de derechos • Conocimiento sobre habilidades procedimentales para el aprendizaje 					
Principales responsabilidades, funciones y tareas del Psicopedagogo/a-Educador/a Diferencial/Especial					
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de habilidades procedimentales de los niños, niñas y adolescentes respecto del proceso de aprendizaje. • Evaluación de proceso de los niños, niñas y adolescentes respecto del plan de intervención • Participación en el diseño de DIU. • Participación en el diseño y ejecución de PIU de los niños, niñas y adolescentes a los que intervendrá. • Evaluación de trayectorias educativas de la familia y niño, niña o adolescente. • Participación en reuniones de equipo PDE. • Participación en reuniones de complementariedad con el circuito territorial 24 horas. • Diseño y ejecución de sesiones para el desarrollo de habilidades procedimentales respecto al proceso de aprendizaje. • Construcción de material didáctico para favorecer el desarrollo de habilidades procedimentales respecto del proceso de aprendizaje. • Evaluación de estilos de aprendizaje. • Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto. 					

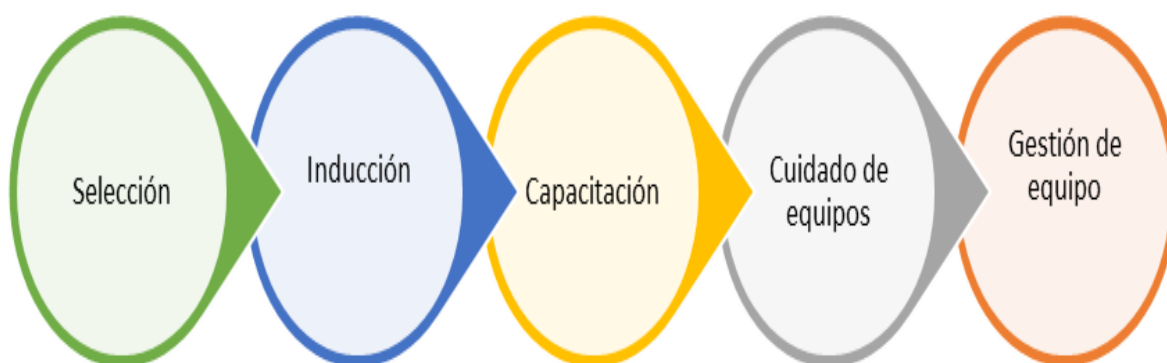
8.2. Gestión del equipo de trabajo

El principal capital con que cuenta un programa de este tipo es sin duda el recurso humano, las personas que conforman el equipo constituyen el recurso más valioso con el que contamos para conseguir los desafíos planteados. Es por ello que resulta

fundamental que dentro del proyecto se consideren ciertos criterios mínimos que aseguren un proceso de desarrollo adecuado de quienes integren el equipo, desde su ingreso hasta su salida, como forma de dar valor a los trabajadores y trabajadoras, y como consecuencia de ello asegurar una atención de calidad para los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto. Por lo mismo, **se espera que la institución colaboradora asegure que el máximo porcentaje de recursos financieros esté dirigido al recurso humano de intervención directa**, para promover que se cuente con las mejores capacidades técnicas posibles y se minimice la rotación.

En las presentes orientaciones técnicas se consideran cuatro elementos de la gestión del equipo de trabajo que –como mínimo– deben ser incorporadas en el desarrollo del proyecto, a saber: selección, inducción, capacitación y cuidado de equipos; elementos que deben pensarse dentro de todo el desarrollo del proyecto y no sólo en la etapa de instalación, o durante el primer periodo de ejecución.

Ilustración 6 Gestión del equipo de trabajo



8.3. Selección

Como parte del proceso de selección se espera que el proyecto elabore una *descripción de cargo* para cada cargo a contratar, donde se incorpore lo definido en las presentes orientaciones técnicas y las definiciones propias de cada institución en cuanto a competencias técnicas y características personales requeridas para asegurar una atención de calidad y en un contexto de respeto y buen trato hacia los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto. Luego, el proceso de reclutamiento y pre-selección debe estar orientado a encontrar a las personas que en sus antecedentes acrediten contar con los requerimientos que se soliciten en la descripción de cargo.

Se espera que el personal del proyecto sea seleccionado mediante un *proceso de evaluación* que permita asegurar su idoneidad para el trabajo con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, y con sus familias. Para esto se propone que se realicen como mínimo las siguientes acciones:

- Entrevista personal donde se indaguen –entre otros- aspectos como actitudes, valores y creencias respecto a la niñez, adolescencia y su protección, así como también hacia las familias.
- Evaluación psicológica
- Chequeo de veracidad de los antecedentes entregados por los/as postulantes: certificados de título, especialización y experiencia acordes al rol y funciones en el proyecto.
- Verificar que no existan antecedentes penales que impidan a quien postula ejercer su labor. Esto implica la presentación por parte de quien postula del Certificado de Antecedentes para fines especiales actualizado (antigüedad no superior a 30 días), y la consulta por parte del Colaborador del Registro nacional de la Ley N° 20.594 sobre **inhabilidades para trabajar con menores de edad**, al cual se puede acceder ingresando al sitio web del Registro Civil. Esta verificación se deberá realizar periódicamente (cada 6 meses) respecto del personal contratado o nuevas contrataciones. Respecto a este último, el Colaborador Acreditado tiene la obligación de consultarlo y revisarlo periódicamente (por lo menos cada 6 meses).

El Organismo Colaborador es responsable de asegurar la idoneidad de los antecedentes psicolaborales de sus trabajadores y trabajadoras. Así también, debe velar para que el proceso de selección sea riguroso y realizado con oportunidad, evitando por ejemplo que los niños, niñas, adolescentes y familias queden sin la debida atención, por lo que, en caso de necesidad de contratar funcionarios de reemplazo, es deseable que el proceso no sobrepase un mes desde la notificación o desvinculación producida (si ésta es inmediata). Asimismo, se espera que el proyecto tenga un Plan de Contingencia ante ausencias, licencias médicas, suplencias, etc, el que debe ser conocido por todo el equipo y ejercido a cabalidad; dentro de este plan se debe incorporar la forma de enfrentar estas situaciones en el trabajo complementario que se realiza con otros componentes del circuito 24 Horas, de tal manera que los otros proyectos que estén interviniendo sean oportunamente informados de los cambios en el equipo PDE en tanto afectan los procesos de intervención que llevan en conjunto.

Finalmente, es importante señalar que el organismo colaborador acreditado debe asegurar que el recurso humano presentado en la postulación será el que ejecutará el proyecto en caso de adjudicación. En caso de existir eventuales modificaciones, éstas deberán ser justificadas presentando la propuesta a SENAME, dando cuenta de los motivos por los cuales se requiere realizar cambios y presentando profesionales o técnicos de reemplazo que cuenten con la misma o superior calidad en términos de especialización y experiencia.

8.4 Inducción

Una vez que se ha seleccionado e incorporado a las personas que cumplen con los requisitos solicitados para formar parte del proyecto, se espera que cada trabajador o trabajadora sea parte de un proceso de inducción en el cual se facilite su incorporación al equipo y asunción de funciones del cargo.

Los contenidos mínimos de este proceso deben ser:

- Entrega de información sobre su rol, descripción de cargo, y responsabilidades asociadas.
- Entrega de información sobre la Organización Colaboradora que ejecuta el proyecto, orientaciones técnicas de PDE y el proyecto adjudicado por la Organización Colaboradora. Valores institucionales y estándares sobre el trato hacia niños, niñas, adolescentes y sus familias.
- Presentación formal al equipo que ejecuta el proyecto y a los equipos complementarios. Esta presentación debe incluir la descripción y especificación de su rol y tareas, así como de las responsabilidades del cargo. A su vez, quien ingresa debe conocer estos aspectos sobre los demás integrantes del equipo.
- Traspaso de información sobre el trabajo que se desarrolla en complementariedad con los equipos especializados del Circuito 24 Horas. Esto incluye dar a conocer los objetivos del Programa 24 Horas, así como sus componentes, protocolos de trabajo complementario y otros instrumentos con que se cuente en el circuito.

Se espera con esto que cada persona que se integre al proyecto esté prontamente al tanto de cuál es su rol dentro del proyecto PDE, pero también del Circuito 24 Horas de la comuna, enfatizando la relevancia del trabajo complementario con los equipos especializados.

8.5 Capacitación

Es relevante incorporar en la planificación anual del proyecto instancias de capacitación/formación, de tal manera que el equipo que ejecuta la intervención mejore y actualice sus competencias en los temas inherentes al desarrollo de sus funciones y cuenten con conocimientos actualizados acerca de nuevas concepciones teóricas, estrategias metodológicas, principalmente en temáticas como intervención con enfoque de derechos, abordaje de conductas transgresoras en la niñez y adolescencia, y estrategias de intervención familiar y con adolescentes, de manera de optimizar la intervención profesional y técnica.

Se considera que uno de los factores más importantes para alcanzar los objetivos interventivos es mejorar la respuesta y transformarse en un elemento positivo para la vida de niños, niñas y adolescentes, lo que se relaciona con la capacidad de los profesionales o técnicos de los equipos de utilizar las herramientas, actitudes y técnicas más apropiadas para apoyar en la superación de las vulneraciones y modificar las conductas transgresoras que tienen los usuarios/as del Programa 24 Horas. Dicho en otras palabras, un factor de peso parece relacionarse con el desarrollo de competencias y habilidades de los profesionales y técnicos que conforman los equipos de trabajo.

Desde esta perspectiva, cobra sentido para el Programa 24 Horas colaborar activamente para la mejora de las competencias de los equipos, lo cual impactará en que los profesionales y técnicos incrementen su capacidad de actuar con eficacia en las diversas situaciones que se les presenten en su ámbito laboral. Es decir, perfeccionen

su habilidad para poner en juego todo el repertorio de recursos con que cuentan, de utilizar el saber aprendido y de reafirmar una actitud abierta hacia el aprendizaje permanente. Para el logro de esto último, resulta pertinente ofrecer a los equipos espacios de reflexión y capacitación en temáticas que sean atractivas y de interés colectivo.

Desde ahí las instancias de Capacitación permitirían que el profesional o técnico de cada uno de los equipos evoque y amplíe su cuerpo de conocimientos, a través de la reflexión de su propio quehacer y la interacción nutritiva con sus pares. La revisión de conceptos y prácticas en un espacio privilegiado hará posible facilitar la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades. Este hecho se vincula con la entrega de un servicio de calidad por parte de los profesionales, así como también una mejor adaptación a las exigencias de los entornos locales.

En este sentido, se espera que en cada proyecto se propongan diversas instancias de capacitación para el equipo, que vayan desde capacitaciones internas hasta capacitaciones realizadas por organismos externos acreditados. Se considera también pertinente el que los proyectos puedan considerar capacitaciones a realizar por otros equipos del Programa 24 Horas, de la Red SENAME y de la Red Local. Asimismo, el equipo PDE deberá contar con disposición para realizar capacitaciones a los equipos del Programa 24 Horas y organizaciones locales.

Sin perjuicio de lo anterior, desde el nivel central de SENAME, y como parte del modelo de gestión del Programa 24 Horas, continuamente se está monitoreando las temáticas transversales que cruzan tanto a la modalidad PIE como a los otros componentes del circuito. A partir de este levantamiento de necesidades e intereses, que intenciona el/la Gestor/a Territorial, es posible definir algunos temas que los equipos buscan fortalecer y profundizar. El hacerse cargo de temáticas consideradas relevantes por los equipos y por el equipo de gestores territoriales permitirá que los proyectos ejecuten su labor interventiva de manera más eficaz y con más herramientas técnicas a su haber. Esto último, ciertamente contribuirá a mejorar la respuesta y el vínculo humano que se construye junto a los niños, niñas. Adolescentes y sus familias. Es necesario por tanto que exista disposición por parte de los proyectos a participar de las capacitaciones que sean gestionadas desde el/la Gestora Territorial, ya sea que éstas sean ofrecidas por SENAME o bien por otras instancias a nivel territorial.

8.6 Cuidado de equipo

Se espera que el proyecto que presente el Organismo Colaborador incorpore estrategias de cuidado de equipo. Trabajar en un contexto como la atención a niños, niñas, adolescentes y familias que viven situaciones de vida de alta complejidad, donde la violencia social e intrafamiliar son parte de sus experiencias de vida, implica para los equipos interdisciplinarios que intervienen con estas familias una alta carga

emocional. Esta se puede ver reflejada tanto a nivel individual como del trabajo y convivencia del equipo, impactando la intervención con el sujeto de atención.

De esta forma la violencia social de la cual son testigos debe considerarse a la hora de intervenir, con el propósito de asegurar la atención y protección de los niños, niñas y adolescentes. Por ello, resulta imprescindible que se desarrollen diversas estrategias que permitan hacerse cargo de que para cuidar a otros es necesario reconocer el impacto que el contexto de alta vulnerabilidad en el que se inserta la intervención genera en los equipos y en los profesionales, y a partir de esto desarrollar estrategias de autoprotección y cuidado de equipos.

La permanente exposición a situaciones de alta vulnerabilidad y marginalidad que involucran también a niños, niñas, adolescentes y sus familias hace probable un nivel importante de desgaste profesional. Las consecuencias pueden apreciarse por ejemplo en la alta rotación de integrantes de un equipo, convivencia que pierde el componente contenedor, empobrecimiento en las discusiones técnicas y baja calidad en el servicio ofrecido.

Por lo anterior, resulta prioritario que los organismos colaboradores, en conjunto con los equipos, desarrollen estrategias para el cuidado de estos. Se estima necesario que construyan acciones de afrontamiento que eventualmente podrían aplicarse de manera individual o bien como equipo de trabajo. Esta relevancia en el cuidado de cada miembro del equipo, posterior debate y consenso respecto a medidas para aplicar, tiene como propósito principal prevenir los déficits y promover el fortalecimiento del bienestar en los niveles físicos, emocionales y relacionales.

En el año 2014, y como forma de apoyar en este ámbito a los equipos, se ofreció desde SENAME un curso de capacitación denominado "Cuidado de equipos", dictado por la Universidad de Chile. En este curso se revisaron algunos factores que influyen en el bienestar a nivel laboral, los que se presentan en la tabla a continuación, y que deben ser abordadas por las Organizaciones Colaboradoras en sus propuestas de cuidado de equipos.

Hipótesis generales sobre causas del malestar/bienestar laboral
Naturaleza del trabajo de ayuda.
Implicación con usuarios/contaminación temática.
Falta de retroalimentación.
Inconsecuencia entre el diseño y las condiciones para su ejecución.
Idealización del trabajo de ayuda v/s condiciones efectivas de realización.
Falta de atención a requerimientos de otro orden distintos al sentido: necesidades técnicas, emocionales, relacionales.

Preocuparse por el cuidado del equipo implica también hacerse responsable del propio mirar como interventor social, el cual siempre participa activamente de lo que ve, poniendo en juego sus estados emocionales, premisas y valores en la relación con otro. Un equipo que disminuya su capacidad de dialogar, de intercambiar puntos de vista, perdiendo fuerzas para integrarlos hacia una intervención pertinente y oportuna, corre el riesgo de que su servicio no sea de una calidad óptima. Por su parte, un equipo que levante estrategias de cuidado, incrementará su campo relacional, haciendo posible una dinamización de la conversación, ampliando su mirada y estando disponible para la escucha y la co-construcción junto con el sujeto de atención.

Desde esta perspectiva es relevante comprender que el cuidado del equipo no se trata sólo de una serie de eventos puntuales que se desarrollen cada cierto tiempo, sino que implica el desarrollo de prácticas cotidianas que permitan, entre otras cosas, el fortalecimiento de lazos entre los integrantes del equipo, que cada uno de sus integrantes pueda sentirse escuchado y apoyado en momentos difíciles, revisión de procesos de intervención y dificultades que enfrentan profesionales y técnicos en dichos procesos, etc.

8.7 Consideraciones sobre la rotación de personal

Si bien se espera y se requiere que los Organismos Colaboradores Acreditados realicen todos los esfuerzos posibles para generar equipos estables para favorecer buenos resultados en los procesos de intervención, es necesario tener presente que dentro del proyecto es posible que se produzcan rotaciones de personal, las que si bien se requiere reducir al máximo, no pueden ser desconocidas y ante las cuales deben tomarse las medidas necesarias para que los cambios de profesionales o técnicos afecten en la menor medida posible los procesos que se desarrollan con los niños, niñas, adolescentes y familias.

Las siguientes son medidas mínimas que se considera que los organismos colaboradores acreditados deben tomar para asegurar el resguardo de los procesos de intervención:

- Procesos de selección ágiles que aseguren la rápida incorporación de profesionales o técnicos en reemplazo de quienes dejen el proyecto. Paralelamente, se debe activar el Plan de Contingencia desarrollado para abordar las ausencias de tal manera de asegurar la continuidad de los procesos de intervención en el tiempo de espera de incorporación de quien reemplazará a quien deja el proyecto.
- Profesionales y técnicos que dejen el programa deben realizar un adecuado traspaso al resto del equipo sobre el estado del proceso de intervención desarrollado, así como de los compromisos realizados y que se encuentren pendientes de ejecución.
- Asegurarse de que quien deja el proyecto mantenga actualizados los registros que sean necesarios para el adecuado funcionamiento del proyecto y que sean de su responsabilidad.

- Informar oportuna y adecuadamente a niños, niñas, adolescentes y familias del retiro del profesional o técnico, entregando además una respuesta clara respecto a la continuidad de su proceso de intervención, y entregando el espacio para que haya un proceso de cierre directo y formal en caso de ser posible.
- Informar oportunamente a los proyectos con quienes se esté interviniendo en complementariedad.

Se espera que los organismos colaboradores acreditados consideren estos mínimos en sus propuestas, y que propongan además otras acciones de considerarlo necesario.

8.8 Relación contractual

Tal como se establece en el artículo 65, título VII del Reglamento de la Ley 20.032, “el personal que los Organismos Colaboradores Acreditados contraten para la ejecución de los proyectos no tendrá relación laboral alguna con el SENAME, sino que, exclusivamente, con dichos colaboradores, siendo responsabilidad de éstos el estricto cumplimiento de las normas laborales y previsionales”.

Así también, dicho artículo indica que “SENAME no podrá intervenir en materias de orden laboral ni relativas a la relación contractuales establecida entre los colaboradores acreditados y sus trabajadores, sin perjuicio de la supervisión del gasto y de la calificación técnica de su personal comprometida en el respectivo proyecto”.

Además, en los convenios celebrados conforme a la Ley mencionada anteriormente, que establece el sistema de atención a la niñez y adolescencia, que se prestan a través de la red de colaboradores acreditados y su régimen de subvención, debe estar destinada al cumplimiento de los objetivos de los respectivos proyectos y al financiamiento de aquellos gastos que origina la atención de los niños, niñas y adolescente, resultando del todo necesario que los derechos de los trabajadores que se desempeñan en los proyectos respectivos sean debidamente garantizados por los organismos colaboradores, de acuerdo a la normativa que resulte aplicable, lo que incidirá en la mejora de la atención que se debe prestar. Se espera que, como una buena práctica laboral, se propenda a la estabilidad laboral del recurso humano, considerando que el desarrollo vincular con los/as usuarios es de *“alto impacto en la intervención”*. No obstante, lo anterior, debe velarse por el cumplimiento de los derechos laborales establecidos en el Oficio Circular Nº 8, del 01 julio del 2015, que establece: “Asegurar los derechos laborales mínimos a sus trabajadores: feriado legal, permiso con goce de remuneraciones, viáticos, pasajes y demás gastos de traslado, capacitación, licencias médicas por enfermedades común y por descanso pre y post natal, y beneficios de fiestas patrias y navidad, sí correspondieren.

IX. SOBRE EL PRESUPUESTO.

El proyecto considerará un costo mensual de 9,3 US\$ por cada niño/a o adolescente atendido/a, más la asignación de zona, en casos que corresponde. El valor de la US\$ será reajustado anualmente de acuerdo a la variación del IPC.

X. SOBRE LOS RECURSOS MATERIALES

10.1 Respetto del inmueble de funcionamiento.

Considerar:

- Local adecuado a las necesidades del proyecto: número de oficinas o salas pertinentes, servicios higiénicos para el personal y para público, accesibles a niños, sala de recepción, sala de reuniones y en lo posible patio.
- Salas para realización de actividades grupales.
- Debe estar emplazado en un lugar de fácil acceso, en el territorio a abordar.
- Estándares mínimos de higiene y seguridad.

Se tendrá considerado, no obstante, que las condiciones de infraestructura disponibles en los territorios en que se focalizarán los proyectos, no siempre serán las más adecuadas en relación a las condiciones ideales requeridas. En tal caso, sería conveniente contemplar el establecimiento de acuerdos para la disponibilidad de espacios complementarios a nivel local –por ejemplo, con unidades vecinales, escuelas, u otros programas de atención u organizaciones locales- para el desarrollo de acciones específicas dentro del quehacer del proyecto.

10.2 Respetto del equipamiento.

Se requiere como mínimo, tres computadores con las siguientes características técnicas:

- Procesador Intel Core i3 2.8 GHZ, o superior, capacidad de disco duro no inferior a 160 GB, memoria RAM mínimo de 4 GB MB, unidad óptica D/DVD, (opciones de multimedia son deseables por las características del software actual), deseable tarjeta de Red Fast Ethernet 100/1000 Mbps, Puertos USB 2.0 como mínimo.
- Impresora.
- Sistema operativo Windows 7 Profesional o superior, programas Office 2007 o Superior Standard o Profesional. Navegador Internet Explorer 8.0 (por compatibilidad con Senainfo, Solución Antivirus, Visualizador de archivos PDF.
- Conexión a Internet: ADSL mínima de 2 Mbps nacional / 1 Mbps Internacional.

Importante: Todo el Software instalado en el equipo deberá estar debidamente licenciado y contar además con todas las actualizaciones críticas y recomendadas por el fabricante.

Los requerimientos de computadores son necesarios para el ingreso de información al sistema de registro computacional de SENAME (Senainfo), por tanto, es necesario desde el inicio de su ejecución.

Además, se requerirá de teléfono, celular, fax y correo electrónico.

Será importante considerar, dentro de las condiciones de infraestructura y equipamiento, que éstas puedan constituirse además en un aporte para los procesos de intervención complementarios a desarrollar en conjunto con los equipos de los otros proyectos del Circuito 24 horas.

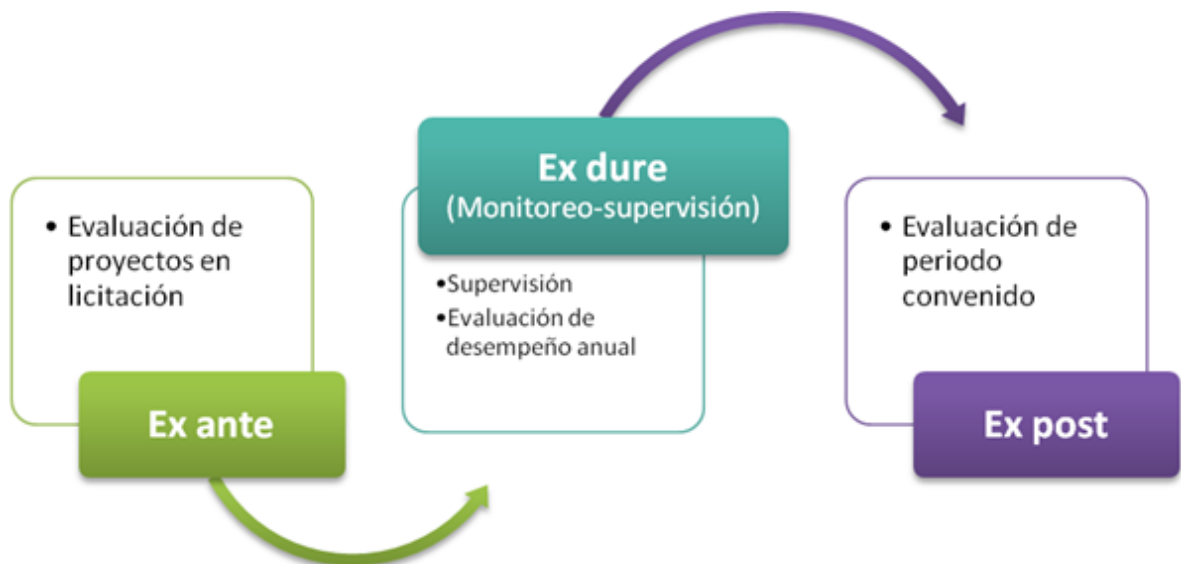
XI. MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

11.1 Evaluación de Proyecto y del Programa.

El monitoreo y la evaluación de la modalidad, se realizará en dos niveles, uno a nivel de proyecto y el otro a nivel de programa. En su conjunto, tendrán como objetivo la generación de información sobre los procesos, resultados intermedios y finales de las intervenciones desarrolladas para la toma de decisiones que permitan su mejoramiento.

11.1.1. En particular, **el Proyecto será monitoreado y evaluado** en las distintas fases de su ciclo de desarrollo, incluyendo:

Ilustración 7 Proceso de monitoreo y evaluación



a.- Evaluación Ex ante: en el proceso de licitación, equipos profesionales del Servicio evaluarán los proyectos presentados por los Organismos Colaboradores en función de los requerimientos de las bases de licitación. Este análisis se orienta al análisis técnico de la coherencia, pertinencia y factibilidad del diseño presentado para su aprobación.

b.- Evaluación Ex – Dure - Monitoreo: durante la implementación del proyecto, el Servicio observará su desarrollo y resultados a través de:

- **Supervisión:** el proyecto será supervisado por integrantes del equipo de la Unidad de Protección de Derechos de la Dirección Regional, con los objetivos de: velar por el cumplimiento de los objetivos comprometidos por el organismo colaborador en el proyecto de funcionamiento adjudicado y favorecer el auto análisis de los equipos, reflexionar sobre la práctica que permita esclarecer nudos críticos, definiendo cambios y ajustes para el mejoramiento permanente.

Durante las supervisiones, se aplicará el instrumento Informe de Proceso, que mide indicadores relativos a:

- Condiciones básicas para la atención e intervención
 - Gestión Técnica (Proceso de intervención)
 - Planificación del Proyecto
 - Participación de los usuarios(as)
-
- **Evaluación anual de desempeño** del proyecto: a través de Pautas de Evaluación Anual de Desempeño y considerando como insumo la autoevaluación de los equipos, los supervisores/as de las Direcciones Regionales califican descriptores asociados a los criterios de:
 - Eficacia: Logro de los objetivos, metas y/o resultados esperados, comprometidos por el proyecto.
 - Criterio Calidad: Mejoramiento continuo de la intervención desarrollada, de la atención brindada
 - Criterio Pertinencia: Nivel de adecuación de la ejecución, conforme al proyecto convenido y a las bases técnicas respectivas
 - Criterio Eficiencia: Mecanismos para el logro de los objetivos, con los recursos disponibles y en el menor tiempo posible.

c.- Ex post:

- **Evaluación del período convenido:** responde a los requerimientos de la Ley 20.032 de subvenciones de Sename y su respectivo reglamento, para determinar la prórroga de los convenios que firman los colaboradores acreditados para ejecutar proyectos Sename, por un período igual al estipulado en dicho instrumento. Incluye la medición de la Evaluación anual del primer año y siguientes (según período del convenio)

11.1.2. En el nivel del **programa** se podrán realizar:

a.- Evaluación Ex – Dure - Monitoreo: Se podrá incorporar un proceso de monitoreo sobre la modalidad a nivel programático que permita identificar el desarrollo de los resultados y productos esperados a fin de proporcionar información al Departamento que aporte en la identificación de mejoras a las Bases o Lineamientos técnicos, y de acuerdo con los énfasis para cada período licitatorio.

b.- Ex post: esta modalidad de evaluación, se podrá focalizar en los resultados o impactos del programa, pudiendo incluir algunos de los aspectos siguientes: evaluación de procesos, evaluación de resultados, evaluación de impacto y una aproximación a los

Programa 24 Horas

efectos del programa, a partir de la perspectiva de los distintos actores involucrados, especialmente de los niños, niñas y adolescentes.

- En la evaluación de procesos se medirá la cobertura y la calidad por cada componente, es decir, se cuantificarán los productos que han generado los programas.
- En la evaluación de resultados, se analizará la consecución de los objetivos específicos del programa, es decir, en qué medida se cumplió con los resultados esperados o resultados finales.
- En la evaluación de impacto, se observará el o los impactos que haya generado el programa en los sujetos intervenidos, controlando las posibles variables intervinientes, a fin de determinar si los resultados finales alcanzados se produjeron gracias a la intervención del programa.
- La aproximación a evaluación de efectos, indagará respecto de las repercusiones atribuibles al programa en los usuarios/as, especialmente en los niños, niñas y adolescentes. En este nivel interesa aproximarse a las explicaciones que otorgan los propios sujetos al logro o no de los resultados y al por qué.

Para el desarrollo de las acciones de evaluación y monitoreo, es crucial que los equipos ejecutores completen adecuadamente y actualicen la información de Senainfo, que es la fuente de información secundaria más relevante con que cuenta el Servicio para realizar los procesos de monitoreo y evaluación. Los resultados de las evaluaciones son la base para proponer recomendaciones específicas a las autoridades institucionales para la toma de decisiones en torno a los modelos programáticos.

Finalmente agregar que los Organismos Colabores Acreditados y sus equipos ejecutores, deberán estar disponibles a entregar la información que se requiera para el monitoreo y evaluación del Programa 24 Horas.

XII. MATRIZ LÓGICA**Tabla 10** Matriz lógica

Objetivo General	Indicadores	Fórmula de cálculo	Metas	Medios de verificación
Favorecer las condiciones para el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes del programa 24 horas	Indicador de Eficacia Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE, con Plan de Intervención Individual (PII) o Plan de Intervención Unificado (PIU) –según corresponda ⁶³ – logrado, que no reingresan en un periodo de 12 meses a programas PDE de la oferta de Protección de Derechos de SENAME.	(Nº de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE con PII o PIU logrado, que no reingresan en un periodo de 12 meses a programas PDE de la oferta de Protección de Derechos de SENAME / Nº de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado en el periodo t)*100	80%	Base de datos SENAINFO
	<u>Indicador de Eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE por cumplimiento de los objetivos del PII o PIU, en el periodo t.	(Nº de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE por cumplimiento de los objetivos del PII o PIU, en el periodo t / Nº de niños, niñas, y adolescentes egresados de PDE en el periodo t) *100	80%	Base de datos SENAINFO

⁶³ El Plan de Intervención Individual (PII) corresponde en los casos en que excepcionalmente PDE sea el único proyecto que se encuentre interviniendo (por ejemplo, casos derivados de MST y que fueron egresados de ese programa) y el Plan de Intervención Unificado (PIU) cuando se encuentre interviniendo en conjunto con otros proyectos debiendo ser elaborado de manera coordinada entre quienes intervienen.

Programa 24 Horas

Objetivos específicos	Indicadores	Fórmula de cálculo	Metas	Medios de verificación
Desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en el desarrollo de sus habilidades conceptuales respecto de la evaluación diagnóstica inicial en el período t	$(N^{\circ} \text{ de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en sus habilidades conceptuales respecto de la evaluación diagnóstica en el período } t / N^{\circ} \text{ total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, en el período } t) * 100$	60%	Informe de evaluación de egreso en carpeta individual
	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en el desarrollo de sus habilidades procedimentales que favorecen el aprendizaje respecto de la evaluación diagnóstica inicial en el período t	$(N^{\circ} \text{ de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado que avanzan en sus habilidades procedimentales respecto de la evaluación diagnóstica en el período } t / N^{\circ} \text{ total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, en el período } t) * 100$	60%	Informe de evaluación de egreso en carpeta individual
	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en el desarrollo de sus habilidades actitudinales	$(N^{\circ} \text{ de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado que avanzan en el desarrollo de sus habilidades actitudinales}) * 100$	60%	Informe de evaluación de egreso en carpeta individual

Programa 24 Horas

	relacionadas con el aprendizaje respecto de la evaluación diagnóstica inicial en el período t	relacionadas con el aprendizaje respecto de la evaluación diagnóstica inicial, en el periodo t/ N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, en el periodo t)*100		
Reducir brecha de rezago escolar de los niños, niñas o adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo.	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas o adolescentes, que se encuentran fuera del sistema educativo, que logra reducir brecha de rezago escolar, en el periodo t.	(N° de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que se encuentran fuera del sistema educativo que logran reducir su brecha escolar, en el periodo t/ N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado que se encuentran fuera del sistema escolar en el periodo t)* 100	60%	Copia de certificado de aprobación de curso del niño, niña o adolescente en su carpeta individual.
Vincular a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo a un establecimiento educacional.	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo al ingreso, que son vinculados a un establecimiento educacional, en el periodo t	(N° de niños, niñas y adolescentes que egresan con PII o PIU logrado, que se encuentran fuera del sistema educativo al ingreso, que son vinculados a un establecimiento educacional en el	20%	Copia de la matrícula escolar en carpeta individual.

Programa 24 Horas

		periodo t/N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que se encontraban fuera del sistema educativo al momento de ingreso, en el periodo t) *100		
Favorecer la permanencia en un establecimiento educacional de los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa.	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa que se mantienen en el sistema escolar al momento del egreso, en el periodo t.	(N° de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado que se mantienen en el sistema escolar, en el periodo t/N° total de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa en el periodo t) * 100	40%	Copia del registro de asistencia escolar en la carpeta individual.
	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que disminuyen al menos un indicador de fragilidad educativa en relación al diagnóstico inicial, en el periodo t	(N° de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado, que disminuyen al menos un indicador de fragilidad educativa, en el periodo t/N° total de niños, niñas y adolescentes que ingresan por	50%	Registro en carpeta individual de evaluación conjunta, con equipo psicosocial o con quien corresponda del establecimiento educacional, sobre situación de fragilidad educativa.

Programa 24 Horas

		fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado, en el periodo t) *100		
Fortalecer a las familias o adulto significativo en su rol de acompañante y facilitador del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes.	<u>Indicador de Proceso</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes cuyas familias o adultos significativos ⁶⁴ asumen rol de acompañante y facilitador del proceso educativo, en el periodo t	(N° de adultos significativos que asumen rol de acompañante y facilitador en el periodo t / N° total de niños, niñas y adolescentes cuyos adulto significativo participa de la intervención en el periodo t) *100	25%	Registro en carpeta individual de eventos de intervención con familia y/o adulto significativo
Fortalecer la complementariedad de la intervención con los proyectos del circuito territorial 24 Horas.	<u>Indicador de Calidad</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes diagnosticados de forma complementaria (DIU), en los casos que corresponda, en el periodo t	(N° de niños, niñas y adolescentes diagnosticados de forma complementaria en el periodo t/ N° de niños, niñas y adolescentes que requieren de intervención complementaria, en el periodo t)*100	80%	Carpeta Individual (Plan e informe Diagnóstico integral unificado)

⁶⁴ En primera instancia incorporar un adulto del entorno familiar, si no es posible incluir un adulto significativo del entorno socio-comunitario.

Programa 24 Horas

	<u>Indicador de Calidad</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que son intervenidos en complementariedad con PIE que cuentan con Planes de Intervención Unificados (PIU), en el periodo t	(N° de niños, niñas y adolescentes que cuentan con Planes de Intervención Unificados (PIU) en el periodo t/ N° de niños, niñas y adolescentes que requieren atención complementaria en el periodo t) *100	100%	Carpeta Individual (Plan de Intervención Unificado)
	<u>Indicador de Calidad</u> Porcentaje de asistencia a reuniones de Mesa de Gestión de Casos, en el periodo t	(N° de asistencias a reuniones de Mesa de gestión de Casos en el periodo t/ N° total de reuniones de la Mesa de Gestión de Casos realizadas en el periodo t)*100	90%	Lista de Asistencia a Mesa de Gestión de Casos Acta de todas las Mesas de Gestión de Casos realizadas durante el año
Favorecer la sensibilización de instituciones locales y miembros de la comunidad respecto a la relevancia del derecho a la educación	<u>Indicador de eficiencia</u> Número de acciones de sensibilización a la comunidad de promoción del derecho a la educación	(N° total de acciones de sensibilización a la comunidad de promoción sobre el derecho a la educación realizadas a instituciones locales y miembros de la comunidad en 12 meses/N° total de jornadas planificadas (1) para instituciones locales y miembros de la comunidad, en 12 meses)*100	100%	Lista de Asistencia de los participantes Registro Fotográfico
	<u>Indicador de calidad</u>	(N° total de	100%	Lista de Asistencia

Programa 24 Horas

	Número de acciones de sensibilización a establecimientos educacionales para favorecer la vinculación con los niños, niñas y adolescentes.	acciones de sensibilización a establecimientos educacionales para favorecer la vinculación con los niños, niñas y adolescentes en 12 meses /Nº total de acciones planificadas (1) para los establecimientos educacionales donde se encuentran vinculados los niños, niñas y adolescentes, en 12 meses)*100	de los participantes de la actividad Registro Fotográfico
--	---	--	--

12.1. Metas y logros transversales a la modalidad**12.1.1 Calidad de la información**

- Índice de calidad de la información de acuerdo a los criterios de oportunidad, información del proyecto sin dato, diagnóstico no registrado, información de ingreso sin dato.¹⁷
- Meta: 1.4% máximo de error.
- Fórmula de cálculo: (Sumatoria de los subtotales de las categorías oportunidad, información del proyecto sin dato, diagnóstico no registrado, e información de ingreso si dato)/4

12.1.2 Satisfacción de usuarios respecto de la atención:¹⁸

- Meta: 80% de la población atendida califica favorablemente la atención recibida en el proyecto.
- Fórmula de cálculo: (Nº de adolescentes que califican favorablemente la atención recibida en el proyecto en el año t / Nº de adolescentes atendidas en el año t)*100

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2013) *Manual de Psicología Educacional* (7ª Ed.) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.

Banco Mundial. (2014). *Education Statistics* [archivo de datos]. Recuperado de: <http://databank.worldbank.org/data/views/variableSelection/selectvariables.aspx?source=education-statistics--all-indicators>

BAQUERO, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. & Boggino, *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Centro de políticas comparadas de educación UDP. (2016). *Estudio niños, niñas, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela. Caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de Escuelas de Segunda Oportunidad*.

CEPAL. (2008). Calidad de la educación: Las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. En *Panorama Social de América Latina*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1227/S0700764_es.pdf?sequence=1

CEPAL. (2011) *Panorama Social de América Latina 2010*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf?sequence=4

Convención sobre los Derechos del Niño. Extraído el 24 de Enero de 2017 de: <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>

"Educación para la Paz, una perspectiva desde los derechos humanos". Corporación Servicio Paz y Justicia, Serpaj Chile. 2013

Espíndola y León (2002) La deserción en América Latina: Un tema prioritario en la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 30, pg 32-62.

Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on

High School Dropout and School Completion Rates. A systematic Review of the Literature. *Review Of Education Research*, vol. 85, núm. 2, pág. 205- 248.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, Editorial. Siglo XXI.

Freire, P. (1986). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI.
India

Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de prevención social. (2016). *CASEN 2015, Educación síntesis de resultados*. Santiago, Chile

Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa (2013). *Gestión de la buena convivencia escolar. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo*. Santiago, Chile

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana en educación*(3).

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, España: Alianza.

Mayor, F. (2013). Historia de la cultura de paz. El desarrollo de la cultura de paz y no violencia. Enero 30, 2017, de Centro de Educación e Investigación para la Paz Sitio web: <http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006) Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de convivencia Escolar. *Concurso de Políticas Públicas UC*. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/POTENCIACION-DE-LA-POLITICA-PUBLICA-VALORAS.pdf>

Méndez, M. & Llanderas, P. (2011). Educar en valores: Educación para la paz. Enero 30, 2017, de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado Sitio web: <http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/transversales/paz1.htm>

Morales Morgado, E.M., et al. (2013). Desarrollo de competencias a través de Objetos de Aprendizaje. RED Revista de Educación a Distancia. Número 36. Monográfico Especial SIIE 2012. 28 de febrero de 2013. Consultado el (15/12/2016) en <http://www.um.es/ead/red/36/>.

Papalia, D.(2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill

Rodas, M.T. (2003) Participación y Democracia. *Valoras UC*. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/participacion_democracia.pdf

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 33-59.

SENAME, MIDE UC. (2016). *Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales*.

Terigi, F. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas", en Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Metas

Educativas 2012. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

UNESCO. (2015) Con una ayuda que no está a la altura de las circunstancias, un número creciente de niños y adolescentes queda sin escolarizar. *Documento de Políticas 22/ Nota de Información 31*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-es.pdf>

UNESCO. (2014). *Indicadores de educación* [Archivo de datos]. Recuperado de : <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120>

UNESCO, Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>

Unicef (2007) Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia N°6: "Qué educación, para qué sociedad. El Proyecto de Ley General de Educación". Santiago: Chile.

Unicef (2008) Escuela e Inclusión, círculo virtuoso para la experiencia escolar. En *Aprendizajes del Seminario Latinoamericano "Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa"*. Santiago, Chile.