



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

MAGISTER EN FAMILIA, MENCIÓN INTERVENCIÓN FAMILIAR.

Facultad de Educación y Humanidades.

Departamento de Ciencias Sociales.

Sede Concepción.

CHILE

Recuperando la experiencia del modelo de intervención profesional con niños, niñas, adolescentes y sus familias en riesgo social, que participaron en los Clubes Juveniles MOANI entre los años 1995 y 2008.

Actividad Formativa Equivalente:

Sistematización para optar al grado de Magíster en Familia.

**AUTORAS: DANIELA ANDREA FLORES MUÑOZ.
PAOLA FRANCESCA OLIVIERI AVENDAÑO.**

PROFESOR GUÍA: NELSON ZICAVO MARTÍNEZ.

Concepción, Chile.

2012

ÍNDICE

	Páginas
❖ INTRODUCCIÓN.	3
PRIMER MOMENTO: Presentación De La Práctica Social.	
❖ Justificación.	4
❖ Descripción del proyecto que dio origen a la práctica social.	8
❖ Contextualización en la que se desarrolla la experiencia.	15
❖ Intencionalidad de la experiencia.	20
❖ Estrategias metodológicas que implementó el programa.	23
❖ Lecciones que MOANI menciona como aprendidas.	36
SEGUNDO MOMENTO: Delimitación de objetivo, objeto y metodología.	
❖ Objetivo general.	51
❖ Objetivo específico.	51
❖ Objeto de la sistematización.	51
❖ Metodología de la sistematización.	52
TERCER MOMENTO: Periodización e hitos.	
❖ Cambios experimentados en los doce años de vida.	54
CUARTO MOMENTO: Síntesis, análisis e interpretación.	61
QUINTO MOMENTO: Comunicación de la sistematización.	85
BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	92

INTRODUCCIÓN.

El trabajo de sistematización da a conocer 12 años de historia de los clubes juveniles MOANI que desarrollaron su acción profesional en un modelo de intervención psicosocial dirigido a niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) y sus familias en situación de vulneración social en la comunas de Concepción, Coronel y Hualpén, entre los años 1995 y 2008.

Junto con ir describiendo una propuesta profesional basados en un modelo de intervención psicosocial, profundizaremos en el conocimiento de la realidad de los NNA y sus familias que se encuentran en vulneración social y como los lineamientos no sólo técnico- teóricos, sino humanos, han ido entregándole herramientas a estos grupos de participantes para superar las adversidades que les ha tocado vivir, y desde esta lógica ir realizando una observación a las buenas y malas prácticas de los procesos de intervención.

Al comenzar este trabajo de sistematización tendremos presente ir generando conocimiento no sólo desde la experiencia, sino también desde los conocimientos teóricos, por lo que analizaremos temas referentes al área familia, infancia, políticas sociales y teorías que sustentaron la acción profesional.

PRIMER MOMENTO: PRESENTACIÓN DE LA PRÁCTICA SOCIAL.

I. Justificación:

La sistematización de experiencias en la acción social se hace imperante para los profesionales de esta área, por el simple hecho de ir generando y/o facilitando la reflexión y análisis de la labor profesional que se desempeña. En otro sentido las sistematizaciones también aportan técnica y teóricamente a construir nuevas realidades a través de las experiencias de otros.

Para comprender y entrar a nuestro análisis respecto al modelo de intervención profesional que fue llevado a cabo con familias, NNA en riesgo social, que participaron en los Clubes Juveniles MOANI entre los años 1995 y 2008, es necesario en primera instancia profundizar acerca de los contextos en los cuales fueron llevados a cabo los procesos de intervención, como también la base teórica que sustentaba el quehacer profesional. Para esto haremos un barrido conceptual respecto a que se entiende por sistematización, familia, infancia, vulneración social, e intervención psicosocial.

Sistematización: es la “Acción y efecto de sistematizar, o sea, reducir a un sistema” (Gago, 1985, pp.79).

“La sistematización es una interpretación crítica de la práctica que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Sandoval, 2005, pp. 116-117).

“Un método que busca generar conocimiento social a partir de las experiencias, para ofrecerlo como orientación a otras experiencias similares”. (Quiroz y Morgan s/a. pp.14).

“Una reflexión teorizada en torno a una práctica social realizada” (Quiroz y Morgan s/a. pp.14).

Desde esta visión, compartimos lo que señalan Quiroz y Morgan, quienes agregan que es importante la sistematización ya que permite comunicar y recuperar experiencias que pueden servir como antecedentes para otras experiencias, independientes del lugar donde se desarrollen y que ante determinados problemas y procesos que se aborden o se vean enfrentados, tenga ya una base que les permita no empezar de cero.

“Para ser sistematizable, toda experiencia de trabajo con sectores populares debe contar con un conjunto de conceptos o categorías fundamentales teóricamente (...). Asimismo, el marco teórico permite contar con una orientación general para la reflexión y análisis de la experiencia desde una perspectiva más general”. (Morgan y Quiroz, 1988 pp.14).

Familia: “etimológicamente, familia procede de la voz familia, por derivación de famulus, que su vez deriva del osco “famel”, que significa siervo, y más remotamente del sanscrito “vama”, hogar o habitación, significando por consiguiente, el conjunto de personas y esclavos que moraban con el señor de la casa”. (Ramos 2007, pp.9).

Dicha conceptualización, en el transcurso del tiempo, ha evolucionado, incorporando no sólo una definición de ella sino nuevos y variados conceptos, de acuerdo a diversos autores, quienes plantean su propia visión de familia. Ciertos literatos, se aproximan entre si en su conceptualización, otros, son más distantes, algunos más rígidos y conservadores al momento de plantearlo, otros

parecieran ser más amplios e integradores en su definición, sin embargo, su denominador común es el comprender que la familia ha evolucionado en conjunto con la sociedad, lo que ha hecho necesario ir ampliando y adaptando su definición.

Al investigar el concepto de familia, encontramos que diversas organizaciones de connotación mundial y nacional, han definido el término. La UNESCO (2004 pp 22), señala que “la familia tiene que ser entendida como espacio de cuidado de los niños, niñas, de preocupación por su bienestar, y el infante como un ser distinto del adulto, con características propias”

En nuestro país, la Comisión Nacional de la Familia (1993) la define como “grupo social unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica, adoptiva y de alianza), incluyendo las uniones de hecho cuando son estables”.

El, Instituto Nacional de Estadística, señala que la familia “es el conjunto de personas unidas por vínculo de parentesco, que tiene funciones sociales y autoridad reconocidas en uno o más de sus miembros; viven en un espacio delimitado por ellos mismos y tienen un destino común”.

Infancia: para la Convención sobre los Derechos de los niños, se considera infancia a todos aquellos individuos que tienen menos de 18 años de edad.

Desde el punto de vista de la evolución psicológica se entiende por niña o niño a todo aquel que no ha logrado el grado de madurez suficiente para tener una vida autónoma.

Vergara (2003 pp.144). La define como una “categoría que da cuenta de los significados y expectativas culturales relativas al grupo de edad que analizamos y niñez, como la condición maduracional y evolutiva que comparten NNA concretas”.

Vulnerabilidad social: (Chambers, 1989, pp.1) la define como “la exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales.”

Infancia en vulnerabilidad social: según Valdés (2011,pp.5) debemos entender la niñez “como un grupo social altamente vulnerable, por cuanto todas las niñas y los niños, cualquiera sea su condición, están sujetos a ser discriminados y transgredidos en sus derechos de sobrevivencia, desarrollo, protección y participación, esto por la violencia implícita que conlleva su significación de prescindibilidad como actor social, y la explícita que deviene de la relación adultocéntrica que establecemos con NNA, cuestión que permea todas las clases sociales, sólo que se naturaliza para el niño pobre y se invisibiliza para los niños de estratos socio económicos medios alto, desde una concepción de que el ingreso económico incluso provee de inmunidad frente a los abusos y los malos tratos”.

Intervención psicosocial: Montero (2006, pp.116): “considera que la intervención psicosocial se debe centrar en el acompañamiento que se hace a los sujetos sociales en su proceso de comprensión y transformación de sus realidades, en sus condiciones de vida en concreto y dentro del marco de sus derechos humanos, sociales y ciudadanos”.

Si bien, la experiencia sistematizada no contó como base explícita con teorías sociales, no tenemos que perder de vista que muchas de las formas de intervención por parte de los profesionales o formas de comportamiento y relación de los NNA y sus familias, se deben no sólo a la influencia que reciben producto de las transformaciones sociales, sino que también, son consecuencia

de diversos factores adquiridos diariamente, producto de su relación, interacción y feed back que viven a diario.

Dentro de las ciencias sociales y en especial el trabajo social, existen diversos enfoques y teorías que guían el actuar, sin embargo para efectos de esta sistematización, se incluirá en el análisis la teoría de sistema y ecológica, ya que consideramos que no debemos perder de vista que diversos procesos que acontecieron en la intervención, se podrán comprender mejor si las consideramos.

II. Descripción del proyecto que dio origen a la práctica social.

- **Una Mirada ordenada de la experiencia.**

La experiencia de trabajo de los Clubes Juveniles MOANI, tiene su origen el 1° de Agosto de 1995, siendo cuatro hechos significativos los que se conjugaron para dar inicio a este proceso de intervención que integró elementos psicosociales de acompañamiento hacia la infancia y familia.

Un primer hecho significativo fue el grado de madurez que había logrado un grupo de jóvenes acompañantes de este movimiento de servicio hacia los niños, niñas y familias. Este proceso del que hablamos se inicia a partir de los años '80, tiempo en el cual el MOANI recopiló antecedentes en torno a las condiciones de vida de niños, niñas y sus familias e inició trabajos específicos en sectores como Rafael y Ñipas, Talcahuano, Teniente Merino, Barrio Norte, Hualpencillo y en la ex -zona minera en diversos sectores de Lota y Coronel. Posteriormente, sin abandonar el acompañamiento a los NNA de los sectores más pobres de la provincia de Concepción, se enfatizó en algunas situaciones de vulneración de derecho, profundizándose también la denuncia de dichas situaciones, promoviendo foros y discusiones que las develaran. Comenzó, por esa época, la búsqueda de espacios para que los NNA en vulneración social,

pudieran compartir y potenciar sus organizaciones naturales, aumentando las instancias de alegrías y de juegos entre ellos. Durante ese año, desde las reflexiones realizadas por los miembros del MOANI, nacieron las experiencias de dos centros de acogida financiados por el SENAME: las casas de Acogida “Contacto” en el sector de Lagunillas y el centro “Teresa de Calcuta” en el sector de Villa Mora, actualmente fusionados y funcionando como PIA (programa de intervención asistida), a cargo de la Parroquia Sagrado Corazón de Jesús de Villa Mora de la comuna de Coronel.

Un segundo hecho, se da de manera coincidente con la reflexión indicada en el punto anterior, permitiendo trasladarlo a esferas más altas de la iglesia y de la política: es la presencia de Rubén Salazar Vargas, profesor recién llegado de Francia luego de años de experiencia en el Secretariado del MIDADEN (Movimiento Internacional del Apostolado de los Niños), quien posibilitó acercamientos con instituciones como SENAME y MINEDUC. Con él, se logró materializar y escribir el primer proyecto dirigido a SENAME, trabajando además, con profesionales del centro de diagnóstico de la secretaría ministerial de educación, quienes aportaron a la reflexión y a la construcción del mismo.

El tercer hecho significativo, se cree que se inicia en el año 1992, cuando se solicita un educador desde el centro de diagnóstico de la secretaría ministerial de educación para trabajar con una población de 15 NNA y sus familias que estaban fuera del sistema escolar o se habían diagnosticado como de alto riesgo de deserción, lo que los profesionales del MOANI lo configuran como un tercer hecho significativo. La experiencia incorporó a NNA provenientes de las comunas de Chiguayante, Concepción y Talcahuano. La intervención psicosocial posibilitó importantes logros en lo que respecta a la vinculación con cada uno de ellos y ellas y sus familias. Luego de tres años de trabajo, el porcentaje de permanencia del grupo en el sistema formal de enseñanza aumentó significativamente, sumándose a ello, cambios en relación a sus

expectativas de vida, a sus ganas de aprender y disfrutar de una metodología y pedagogía que potenciaba y resaltaba sus logros.

Finalmente, como **cuarto hecho significativo**, se destaca la llegada de la democracia al país, que hizo que la institucionalidad responsable de los niños y niñas, SENAME, incorporara un nuevo lineamiento, acorde a los compromisos internacionales que firmó el Estado de Chile, referentes a la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños . En esta mayor apertura hacia el trabajo con NNA que incorporó la promoción y la prevención de la vulneración de los Derechos de los Niños/as, teniendo especial recepción las reflexiones que realizaban estos jóvenes acompañantes y la experiencia sostenida con el centro de diagnóstico de la secretaría ministerial de educación.

En el año 1994, producto de todo el proceso antes indicado, nace una mesa de trabajo conformada por integrantes del MOANI, delegados del Servicio Nacional de Menores (SENAME) y profesionales del centro de diagnóstico los que luego de un año de trabajo respaldan y avalan el proyecto elaborado por participantes del movimiento MOANI, dando origen a los Clubes Juveniles MOANI que abrieron sus puertas en seis sectores el día 1 de agosto de 1995 donde su misión era acompañar a los NNA más pobres y vulnerados(as) en sus derechos en las comunas de Concepción, Talcahuano y Coronel.

La institución proponía una labor de cercanía, de creación de lugares de reunión en sus propios barrios, en horarios en los que se encontraban más expuestos a la vulneración de sus derechos.

Se pretendía que en esos espacios fortalecieran sus potencialidades y pusieran en ejercicio sus derechos de organización y participación, se sintieran acompañados (as) cuando decidieran iniciar acciones para sus vidas, las de sus familias o las de su entorno.

Para cumplir estos anhelos, fue necesario trabajar muy cercano a la realidad de ellos y ellas, lo que hizo imperioso, elegir a personas que tuvieran la vivencia o experiencia de haber sido acompañantes de NNA y que fueran capaces de liderar el movimiento conociendo y respetando los principios del MOANI y asumiendo las convicciones que este promovía.

De esta forma, las personas que asumieron las coordinaciones de cada club reunían los criterios antes indicados asumiendo este rol: Verónica Vidal en Schwager Coronel, Alejandro Gutiérrez en Villa Mora Coronel, Victoria García en O'Higgins Coronel, Erica Martínez en Concepción Centro, Lorena Sepúlveda en Palomares Concepción y Mauricio Alarcón en Hualpencillo.

- **Los inicios en la provincia de Concepción.**

El comienzo de los Clubes Juveniles MOANI fue extenuante, principalmente porque no tenían las condiciones básicas para comenzar un trabajo como deseaban para los NNA. Es así, como a las dos semanas de andar, logran arrendar un departamento en Schwager; en Villa Mora se utilizó el espacio usado por la casa de acogida Teresa de Calcuta, después de las 18 horas; en O'Higgins compartieron la sede de la junta de vecinos con otra organización que también trabajaba con NNA, asumiendo todos los costos que esto tenía y el esfuerzo de validación ante la comunidad que esto conllevó.

En Concepción, las condiciones fueron un poco más favorables, se ocupó la sede de las que fueron las oficinas de los movimientos apostólicos de la acción Católica de Concepción y en Palomares la atención diaria se realizó en el salón parroquial. En Hualpencillo la directiva del club deportivo Los Halcones facilitó sus dependencias para el trabajo con los NNA durante cada tarde. Estas diferencias respecto a los espacios utilizados por los clubes, se tradujeron en que hubo acciones distintas en cada uno de ellos relacionadas con la validación

ante la comunidad, en la que se tuvo la necesidad de ganarse ese espacio, como en el caso de los Clubes O'Higgins y Hualpencillo.

- **Dirección y funcionamiento del MOANI.**

Los Clubes MOANI, fueron acompañados y dirigido por Rubén Salazar Vargas, quien junto al padre Juan Berau y un grupo de laicos comprometidos, fundaron el Movimiento Apostólico de Adolescentes y Niños en Coronel (específicamente en la Parroquia de Villa Mora).

La oficina central de los clubes funcionó en las dependencias del Arzobispado de Concepción con el propósito de acercar también las experiencias de los NNA, hacia el interior de la Iglesia.

A poco andar con los clubes, los equipos descubrieron que había un submundo de situaciones y experiencias infantiles que aún con todo el trabajo del MOANI no habían descubierto. A raíz de esto manifiestan como testimonio:

“Nos pasó algo emocional y humanamente muy potente respecto a lo anterior. Nosotros no estábamos preparados para ese submundo y a puro tesón, esfuerzo, compromiso y en ocasiones desesperación, debimos asumir situaciones muy difíciles tales como peleas a combos entre los adolescentes en nuestros primeros campamentos, jóvenes con consumo de drogas y alcohol que deseaban ingresar a los clubes, otros que llegaron a los espacios con grandes machetes para provocar daño a uno de sus pares, mujeres madres de niños que ingresaban a la fuerza a los clubes para sacar a uno de los niños (as) para golpearlos por problemas en el barrio, otros que llegaban a mostrar como regalo de cumpleaños un arma de fuego... Lo cierto es que partir fue complejo”. (Equipo Clubes Juveniles MOANI).

“Se encontraron en una situación en que llegaban un montón de NNA con diferentes historias de vida y distintas dificultades, hábitos y habilidades, porque nunca decidieron trabajar sólo con los niños o niñas que consumían drogas, con los que estaban robando, con los que trabajaban. Había diariamente NNA con todas estas problemáticas, pero como estaban tan acostumbrados con lo que habíamos vivido en el MOANI, dijeron esta cuestión va a ser igual de fantástica y lo vamos a hacer igual y no nos va a costar mucho. Ahí se empiezan a generar acciones en cada uno de los lugares, comenzando por explicar a las personas que integraron los equipos, el sentido de nuestro trabajo, lo que pensábamos construir y cómo lo lograríamos. Es así que hubo profesionales, que insistían a los coordinadores respecto a la formulación de objetivos, metas, metodologías y planificaciones. Esto fue difícil, porque no estaban acostumbrados a escribir, ni a justificar en términos teóricos lo que estábamos haciendo y ellos venían con sólida formación teórica que era difícil rebatir. “Nosotros veníamos “puritos” a hacer cosas, es decir no traíamos objetivos a lograr sólo elaborábamos un programa para la semana, pero si los niños no querían trabajar en función del programa hacíamos otras cosas” (Equipo Clubes Juveniles MOANI).

“Recuerdan que, por ejemplo, en Villa Mora se venía muy organizadito para el día, pero si los NNA llegaban, se organizaban para reunir dinero, comprar papas y cebollas y se ponían el delantal de la señora Ube, pelaban papas y hacían una fritanga con cebolla y papas cocidas... Hacían lo que les interesaba y aunque los educadores tuvieran un tema preparado para trabajar con ellos, no lo daban. En el fondo, eran súper flexibles, libres a la vida de la organización de los propios NNA y pese a que muchas veces se tornaba más pesado el día a día, disfrutaban mucho este estilo y el vínculo, era muy profundo; “después nos fuimos cuadrando, yo creo que nos fuimos metiendo mucho en la planificación perdiendo la esencia que traíamos al comienzo. Sentíamos a los Clubes como una cuestión tremendamente potente. Estábamos muy contentos, incluso se nos valoraba por esta opción preferencial por los pobres porque estábamos en

las parroquias o en las comunidades más pobres de las poblaciones” (Director, 12 años en los Clubes Juveniles MOANI).

- **Actividades realizadas.**

Partieron con diferentes actividades, conversaciones, juegos de naipes, bailes, apoyo escolar, hacer comida, fútbol, juegos activo- participativos, que tuvieron diferentes matices, de acuerdo a las preferencias y habilidades de los NNA y sus educadores(as). Esto provocó tal conmoción que los clubes se les inundaban de NNA que querían jugar, conversar, ser escuchados y relacionarse con sus pares.

En cuanto a la comunidad, la situación de llegada a los lugares donde estos se instalaron fue complicada, primero porque no se entendió la forma de trabajo que se tenía de hacer acompañamiento. Segundo, porque se abrieron espacios que ni siquiera se abrían para los adultos, porque las poblaciones no tenían organización.

Algunos testimonios que dan cuenta de esto:

“Entonces de un día para otro abrir las puertas a NNA, era más terrible para ellos (as) verlo, más encima eran NNA marginados por ellos mismos, aunque fueran sus hijos (as), sus nietos (as), sus sobrinos (as) eran los mal mirados o estigmatizados; ese fue un problema y surgió en todos los lugares donde estuvimos” (Directora, 12 años en los Clubes Juveniles MOANI).

“Además, en términos de conexión con otras instituciones, se fue poniendo miradas distintas al trabajo con infancia, lo que llama la atención y obliga a ir destacándose, a ser un bicho raro, porque hacían cosas que los otros no se atrevían a hacer, fomentábamos la participación de los niños en circunstancias

que nadie más lo hacía. Nuestro discurso era progresista y además había que demostrarlo, por la incredulidad de las demás instituciones vinculadas al tema infancia. Hubo que hacer evidente que los NNA tenían voz, lo que demandó mucho tiempo, esfuerzo y gestiones.” (Equipo Clubes Juveniles MOANI).

En cuanto al quehacer de los equipos de trabajo, las reuniones de equipo se hacían una vez a la semana en cada localidad porque consideraban necesario discutir y resolver distintas situaciones y también reflexionar. Había una instancia también para retroalimentarse a nivel de Programa: las Reuniones de Coordinadores en Concepción, lo que permitió ir construyendo en conjunto lo que el programa logró hacer durante los doce años de su existencia.

Contextualización en la que se desarrolló la experiencia.

- **Una mirada a la Infancia.**

Al realizar una mirada histórica de la infancia, podríamos situarnos en la época colonial en Chile entre los siglos XVII, XVIII y principios del siglo XIX, donde la principales preocupaciones relacionadas con los niños, niñas eran las situaciones de abandono que experimentaban e incluso muchos de ellos y ellas fallecían por la desprotección que vivían. Así los niños y las niñas de la calle se convierten en la prioridad de atención para la sociedad. Diversos historiadores señalan que, en el Chile del siglo XIX, un alto porcentaje de los NNA que no integraban las familias nobles y aristocráticas o hijos e hijas de mujeres pobres, al encontrarse solas, no podían hacerse cargo de sus hijos (as), imperaba entonces un sistema semi feudal, en el cual gran cantidad NNA trabajaban como sirvientes para un tercero, quien, a cambio, les proporcionaba alojamiento y alimentación. Con el paso de los años los problemas que irían afectando a la infancia van variando desde la altas tasas de mortalidad infantil debido a las epidemias de cólera que dan muerte a una serie de NNA, a los problemas que les afectan hoy en día, que tienen que ver con situaciones de vulneración de

derecho, como por ejemplo niños y niñas afectados por la drogadicción, trabajo infantil, utilización de niñas en el comercio sexual, situaciones de tráfico y micro tráfico y ambientes sociales marginados no aptos para el desarrollo integral de ellos y ellas.

Hoy en día, existe una mayor conciencia de protección integral a la infancia, que contempla un servicio del estado encargado de ello y de generar conciencia social, orientando sus acciones siempre hacia la protección de la infancia. Bajo esta lógica, se incorporan programas psicosociales, que tienen como objetivo la promoción, la prevención y reparación de los derechos vulnerados de la niñez.

- **Infancia como una categoría social.**

Producto de las complejidades del mundo contemporáneo, es necesario una comprensión social de la infancia y tener en cuenta que el desarrollo social, económico ha modificado la estructura de la población, la composición de las familias y la situación económica que ocupa la infancia.

A partir de la firma y ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Chile comenzó un difícil camino hacia el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, es así que el Estado ha venido desarrollando cambios a nivel jurídico para adecuar la normativa interna a los requerimientos de dicho instrumento.

La manera de comprender la trayectoria histórico social y cultural ha generado que como sociedad aún no se establezcan cambios estructurales en la forma de mirar la niñez, ni en la reorganización de las relaciones de poder entre adultos y niños. En este sentido, la Convención Internacional de los derechos de los niños y niñas si bien es un instrumento jurídico, debe ser entendida sobre todo, como una declaración ética y política, o como plantea Cussianovich (2006; pp.

49), como “un gesto de amor entrañable y eficaz a la infancia”, que plantea un nuevo pacto democrático y que interpela replantear nuestra relación con la niñez desde un reconocimiento de su dignidad. Cuando reconocemos esta dignidad y reconocemos a los niños, niñas el estatus de ciudadanos, explicitamos un nuevo enfoque ideológico, en el cual se proclama a la infancia como sujeto de derechos, lo que no es menor, por cuanto lo hace desde quienes históricamente no siempre gozaron de reconocimiento como seres competentes, como personas, como actores sociales.

El programa Clubes Juveniles reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derecho y reconociendo este enfoque estableció una serie de acciones destinada al cumplimiento de la convención, considerando que el programa cumplía una función de garante de derecho y además promovía una serie de acciones donde consideraba al niño, la niña como protagonista de sus procesos de cambio.

- **Infancia y políticas sociales en Chile.**

En Chile, hasta fines de la década de 1980, la política existente en los ámbitos de marginalidad, pobreza y problemas psicosocial que afectaban a la infancia, estaban centrados preferentemente en el paternalismo y la asistencialidad, considerando como una medida adecuada la institucionalización de niños y las niñas en riesgo psicosocial. Esta medida fue adoptada, ya que se tendía a subvalorar la capacidad de las familias para solucionar o hacer frente a las necesidad de desarrollo de sus hijos e hijas. Consideraba además que eran las instituciones las más idóneas para enfrentar asertivamente este tipo de problemáticas.

Con el tiempo, se ha demostrado que la situación de vida de los niños y las niñas que se encontraban en hogares de menores, no era tan distinta a las que vivían antes de ser separados/as de sus grupos familiares. Es así como

comienza a surgir la idea que es necesario la valoración de la familia como núcleo fundamental del desarrollo del niño y la niña. En los años 90, el Servicio Nacional de Menores SENAME inicia una política centrada en la valoración de la familia y la comunidad como recursos necesario en la protección integral de derechos de la infancia.

Bajo esta mirada durante las ultimas dos décadas el SENAME ha realizado una serie de programas en su línea de servicios preventivos, es así como comenzaron con los Centros de Prevención Focalizada y los Centros de Atención Diurna (CAD), los que tenían como principal misión el cuidado diario y la ocupación del tiempo libre de los NNA en situación de riesgo social. Con el tiempo los CAD se reconvirtieron en Centro Infanto Juveniles (CIJ), es así que bajo esta lógica de trabajo se configura el Programa de Clubes Juveniles MOANI, donde su objetivo de intervención radica en acompañar la vida de los NNA residentes en sectores que presentan graves vulneraciones de derecho a la infancia. Los CIJ trabajan con “niños, niñas y adolescentes residentes en sectores que presentan graves situaciones de vulnerabilidad social” (SENAME, 2007, pp.3), y tienen su foco de acción, en la promoción de derechos mediante metodología socioeducativa.

- **Contextualización histórica y social de las familias.**

Actualmente la familia a pesar de la evolución de la sociedad, sigue siendo elemento de ella, y muy por el contrario como la plantearon diversas disciplinas de las ciencias sociales, la familia goza de una vitalidad más allá de cualquier crisis que le pudiera afectar.

Esta crisis o agudización en estos últimos años no tiene como consecuencia que la familia se extinga, sino más bien se fortalece en el marco de una verdadera explosión de formas familiares que coexisten en una misma realidad social, económica y cultural.

Para Aylwin (2002, pp. 24 -25) “efectivamente, los cambios sociales no afectan de la misma forma a todas las familias, sino que éstas varían enormemente en su reacción a ellos. Se señala que las variaciones más importantes están relacionadas con la posición de la familia en la estratificación social. En general, existe evidencia de que la estabilidad, el nivel de vida y la calidad de vida familiar están inversamente relacionados con la clase social, y estas diferencias son tan significativas en Chile, que se puede decir muy poco de la familia chilena en general, sin especificar el estrato social de la familia que se está describiendo. No existe “la” familia chilena. Las profundas desigualdades sociales existentes en la sociedad, los mundos tan diversos en que las familias se desenvuelven en su vida cotidiana, hacen que no sea posible agruparlas construyendo un modelo común.”

En las familias que se ubican en los estratos sociales más bajos se generan muy pocos espacios donde ellas puedan lograr un desarrollo integral, más bien asumen los costos de la serie de cambios sociales y deben esforzarse constantemente y cotidianamente para cumplir funciones que debieran ser resueltas socialmente. “Dicho esfuerzo se agota en la puesta en práctica de formas alternativas que corresponde a la búsqueda de estrategia de supervivencia que, si bien demandan formas nuevas de comportamiento social, llevan implícitas una limitación que se deriva de que en el mejor de los casos permiten sobrevivir más no vivir plena y satisfactoriamente” (Ugarte y Toban, 1986, pp. 2).

Es estas familias, es que surge la necesidad de implementar un trabajo psicosocial que planteó el programa de clubes juveniles MOANI, no solamente acompañar la vida y acción de los NNA sino también de sus familias.

- **Política Social y Familia.**

Para Eroles (2001 pp.174) “la relación familia y política social, es aludir a un hecho relativamente nuevo, que en todo caso tiene un desarrollo que dista de ser lineal y que se ha gestado en los últimos cincuenta años.

Si bien hoy la familia es una unidad de análisis reconocida en el campo de las ciencias humanas y sociales, su crisis, acompañada por el estallido de una heterogeneidad de formas de ser familia (...), ha provocado que resulte difícil hablar de las políticas familiares, así como de un tipo específico de política social”.

En el contexto del discurso político, la familia es poco tenida en cuenta cuando se trata de planificar políticas públicas a pesar de considerarla un elemento fundamental de la sociedad y valorar así su institucionalidad. Nidia Aylwin (2002 pp. 24) plantea que “lejos de nuestra intención, de hacer del concepto de política familiar un hecho invasor que reduzca a este plano el conjunto de la política familiar, en rigor, la familia es algo más que un hecho conmovedor de emociones humanas básicas. Es una realidad social extendida universalmente, que tiene derechos irrenunciables y que muchas veces, a la hora de delimitar y delinear acciones públicas son desconocidos o postergados”.

Intencionalidad de la experiencia.

- **Ejes transversales del acompañamiento.**

1.- El programa clubes juveniles MOANI, incorporó al igual que los movimientos de acción católica especializada, la revisión de vida utilizando como método el ver, juzgar y actuar. Mediante la revisión de vida fue posible, descubrir y ayudar a los NNA a expresar sus situaciones de vida, para analizarlas desde una perspectiva cristiana; compartir sus alegrías, sus problemas y necesidades.

Esta dimensión de unidad entre la fe y la vida es la que el movimiento y el programa clubes juveniles MOANI pregonó a lo largo de su historia. Apostaban por una fe viva, que anunciara la vida y acción de los niños y niñas en cada uno de los sectores en los que se instalaron los clubes MOANI, que posibilitara la denuncia y la liberación de los NNA más vulnerados, una que potenciara sus habilidades, sus organización y participación con sus pares, en sus centros de alumnos(as), en sus trabajos etc.

2.- Un segundo eje en el trabajo con los NNA, sus familias y adultos significativos es la educación. En este sentido, toda situación vivida es una oportunidad para aprender y para enseñar. Estas oportunidades son bidireccionales, es decir, niñas(os) y adultos (miembros del equipo y familiares), pueden aprender del otro(a), lo que a su vez significa que todos(as) tenemos algo que compartir con los(as) demás.

Asimismo, se asume la educación como medio constante de humanización, lo que implica la aceptación de la dignidad de la persona, desde las diferencias que nos hacen igualmente diferentes como seres humanos. Una educación que valora las diferencias y el sentido de su identidad personal.

Siguiendo a Maturana, “educar es 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 respeto 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” (Maturana y Dávila, 2005, pp. 3).

Es así que el programa hizo una opción por la educación ya que creyeron que también es una forma de movilidad social. Si bien en un primer momento no hacían refuerzo escolar y no daban el diagnóstico del número de estudiantes

que abandonaban la escuela, asumieron una opción por la educación de los NNA, primero teniendo espacios de refuerzo escolar para aquellos(as) que aún asistían y luego intencionando, además, que quienes ya no asistían se incorporaran al sistema escolar, lo que posteriormente derivó en el proyecto de reescolarización.

Creyeron que la educación era pilar importante en la vida de las personas, no sólo en términos escolares, sino de formación para ser y para convivir con otros (Ortega, 2004).

3.- Otro eje presente en el quehacer, fue el ser garantes de los derechos de los niños y niñas. Por lo tanto, en el trabajo cotidiano se incorporó la mirada del respeto a los derechos esenciales de cada uno de los NNA adoptados por la convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Por lo tanto, se asume una manera de mirar la situación de los niños y niñas que releva la responsabilidad del Estado en garantizar derechos a la infancia; la existencia de obligaciones éticas y legales por parte de los garantes; la certeza de que los sujetos de derechos pueden y deben exigir / reclamar los derechos y; el reconocimiento del niño o niña como sujeto y actor social.

4.- El cuarto eje que guió el quehacer, es el de otorgar a los NNA oportunidades de participar organizadamente y ser protagonistas de sus vidas, de los cambios que en ella puedan provocar para bien de sí mismos y de la comunidad de la que eran parte. Esto significó no sólo generar espacios para participar, sino también brindar la posibilidad de ejercer este derecho. El concepto de participación es construido en la Convención de Derechos de los Niños, en los artículos que señalan derecho a expresar opinión, libertad de expresión, libertad de pensamiento y libertad de asociación y es así también como lo entendieron es su quehacer.

Por lo tanto, el equipo educativo tenía la función de garantizar el ejercicio de este derecho de participación y contribuir en el tiempo a que se fortalezca, llegando a hacer de él una práctica habitual en las relaciones. El educador o acompañante, asumía en la acción diaria el deber de brindar espacios de autonomía a los NNA, permitiéndoles un papel activo.

5.- Como último eje de acompañamiento presente en el quehacer, se planteó el enfoque de género, entendido como la construcción social y subjetiva de lo que es ser hombre y mujer y a la relación entre ellos, a partir de la vida de los(as) niños(as), familias acompañadas y miembros del equipo.

Estrategias metodológicas que implementó el programa.

En el lenguaje utilizado por los integrantes de los clubes juveniles MOANI, acompañar se refería a compartir con la persona la cotidianeidad de su vida. Es decir, estar con él o ella en su vivencia diaria, en el suceso de sus experiencias de vida brindando compañía emocional. En este sentido, y tal como lo define la Real Academia Española, acompañar implica participar en los sentimientos de alguien, así, en esta tarea tanto los miembros del equipo educativo, como los niños, niñas y adultos ponen en juego en todo momento el ámbito relacional de sus vidas.

- **Principios que sustentaron el modelo de Acompañamiento del Programa.**

a) Un movimiento que parte de la vida.

Uno de los principios más importantes y básicos del programa fue la comprensión que para realizar el acompañamiento era necesario recoger la

vida, las situaciones, las esperanzas, y las problemáticas que vivían los niños y niñas en sus contextos. Considerando necesario aceptar a los NNA tal como eran, en sus pasajes, barrios y grupos; con sus modismos y con su estilo. El equipo educativo, decidió acompañarlos ahí, en su propio ambiente, aceptando su cultura y respetando su etapa de vida, haciéndolos sujetos activos de sus propios procesos y buscando emprender con ellos(as) un nuevo estilo de educación social, elaborando en conjunto estrategias para asumir y enfrentar los problemas de la vida.

Esto se traduce en una orientación explícita a la acción de los niños y niñas, fomentando su liberación de la pasividad ante sus vidas y creando espacios para aprender a asumir un papel protagónico en la sociedad.

b) Un programa facilitador de la organización de los niños y niñas.

El programa se basó en la creencia que el mundo de los niños y niñas es un mundo comunitario, que para ellos y ellas existir es coexistir y vivir con otros y otras. Por lo tanto, en lo cotidiano se busco la experiencia comunitaria en sus casas y en sus sectores tanto con sus familiares, como con compañeros(as) y vecinos(as), ya que con ellos(as) compartían inquietudes y aspiraciones. Así, el acompañamiento brindado, consideró que los niños y niñas aprendieran a vivir juntos, se organizarán y se responsabilizaran con sus pares; y sostuvo que ellos y ellas aprenden, crecen y maduran juntos a pesar de que este caminar en ocasiones les significa lastimarse.

El programa clubes juveniles MOANI, se funda en la valoración y reconocimiento de las organizaciones que forjaron los niños y niñas en sus comunidades, en sus pasajes, esquinas y barrios, considerando que estos grupos en muchas ocasiones son más significativos e importantes que sus propias familias o escuelas, puesto que en ellos es donde los niños y niñas reafirman sus características, valores, metas, desafíos, la mutua solidaridad, el lenguaje, gestos, expresiones, identidad y estabilidad. Lo que planteó el desafío

de conocer el grupo social al cual pertenecían los NNA para poder entender sus comportamientos y potenciar su natural liderazgo desde la responsabilidad social.

El trabajar con los grupos naturales y las organizaciones generadas espontáneamente por los niños y niñas, favoreció la disposición de sus integrantes para comprometerse en acciones y actividades del programa y permitió la identificación de sus líderes y generar oportunidades para poner en práctica su derecho a la participación protagónica. Por lo tanto, se hizo necesario incorporar en la planificación diaria a los niños(as) delegados(as), sus directivas y comisiones, incorporando espacios y actividades específicas para recoger su opinión, en encuentros reflexivos y de conversación de temas diversos o significativos para ellos(as).

c) Un programa que recupera la opinión de los niños y niñas.

Desde la premisa que los niños y niñas tienen opinión y que además tienen derecho a expresarla, el programa clubes juveniles MOANI, creyó firmemente en que son los adultos quienes deben generar espacios para que esta opinión aflore, independiente de la estructura que tome la organización de los niños(as) para tales efectos. Es decir, podría haber delegados con distintas funciones: delegados para reuniones, delegados deportivos, delegados para fiestas, etc. O podría haber una estructura mucho más tradicional formada por un presidente, un secretario y un tesorero. La forma de elegir una u otra forma de organización dependió de la maduración y del proceso vivido por cada grupo. Sin embargo, fue importante que fueran los propios compañeros(as) de grupo quienes los eligieran, ya sea por su antigüedad o a consecuencia del desarrollo de campañas y elecciones con voto secreto o con un tribunal calificador.

En este proceso de toma de decisiones, el equipo educativo, debió garantizar el ejercicio de este derecho y contribuir en el tiempo a fortalecerlo, para llegar de esta forma a que éste fuera una práctica habitual en las relaciones y en la

formación de ciudadanía, como también velar que los niños y niñas que se integraron al programa respetarán la forma de relacionarse que se había construido al interior del club.

d) Un programa que favorece la formación de los líderes comunitarios.

La formación de líderes se planteó como una estrategia adicional para generar mecanismos de participación. El programa orientó su trabajo a implementar talleres de formación para los NNA, espacios de encuentro con otros líderes y encuentros de reflexión acerca de algunas situaciones que vivían en su comunidad.

Este proceso de formación, se basó en la creencia que la participación y organización facilita el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y los(as) enfrenta a asumir diversas formas de protagonismo en otros espacios sociales, tales como: presidencias de curso, centros de alumnos/as, grupos parroquiales, organizaciones juveniles, bomberos, etc.

El fin último fue que los niños y niñas formados como líderes en el programa clubes juveniles MOANI, se incorporaran activamente en la comunidad, fueran líderes responsables socialmente y vinculados con sus espacios comunitarios. Conocedores de los problemas de sus amigos(as), de los padres de éstos, de quienes estén enfermos en sus pasajes, de los(as) que estén sin trabajo, etc. No solamente estando atentos a lo que pueda suceder, sino también siendo capaces de actuar junto a jóvenes y adultos.

- **Forma en que se lograrían los cambios: pedagogía del ver, juzgar y actuar.**

La metodología utilizada por el movimiento, con la adecuación que significó en el abordaje con los NNA, sus familias y la comunidad, fue la de los movimientos

de acción católica especializada, que tiene su raíz en la revisión de vida y con ella el método del ver-juzgar y actuar.

El convencimiento institucional y del equipo de profesionales que integraban el programa clubes juveniles MOANI basó su misión en lo que Jesús les pedía como miembros de la Iglesia: ir y evangelizar en los propios lugares donde transitaban diariamente cada uno y cada una de los niños y niñas, la de acompañar y llevar una luz de esperanza que transformara sus vidas y la sus familias, la de exigir un trato más justo y digno que respetara sus derechos, costumbres, sus creencias y sus dolores. Por esta razón, es que se planteó una metodología que sustentara cada una de las acciones y estrategias que forman parte del programa.

a) Ver.

Hacia referencia a la revisión cotidiana junto a los niños y niñas de las situaciones que enfrentan a diario en los espacios en que se desenvolvían: el club, su familia, la escuela, su trabajo, la comunidad y su país, considerando fundamental el análisis del contexto en el que estaban inmersos, observarlo de cerca y en profundidad para conocer mejor todos los factores que intervienen en él. Así, esta lectura permitió aprender a trabajar con los hechos y no exclusivamente con las subjetividades.

b) Juzgar.

Un segundo momento de esta metodología de trabajo implicó buscar respuestas a cada una de las situaciones y experiencias de vida de los NNA integrantes de los clubes, intentando buscar el porqué de estas situaciones, analizando de manera individual los contextos particulares y urgentes de abordar. El fundamento fue mantener un constante análisis entre lo que sucede y lo que quisieran que pasara. Esto permitió tomar una postura, tener una opinión, ser críticos.

c) Actuar.

Un tercer momento utilizado, consistió en el desarrollo de acciones con objetivos de transformación de las situaciones analizadas y enjuiciadas, lo que implicó tomar de conciencia de que estas propuestas de acción son en sí mismas alternativas de transformación de las situaciones. Es una acción diferente de cualquier actividad en razón de que es profunda, duradera, reflexiva y transformadora. En este sentido, el énfasis en este momento (actuar) fue plantear que el gran enemigo de la acción transformadora es aquella que aparece como una respuesta inmediata, y el querer resolver el problema con resultados inmediatos.

Corresponde en esta etapa también evaluar periódicamente las acciones, tareas y compromisos asumidos. Elaborar periódicamente estrategias para recoger las opiniones de los NNA, las familias y la comunidad que facilitaron definir acciones, modificar las estrategias, cambiar objetivos, volver a leer los contextos y evaluar el accionar de los(as) acompañantes (profesionales) y el de los propios niños y niñas.

d) Celebrar.

El movimiento poco antes del nacimiento de los clubes MOANI, ya había incorporado otro momento que consistía en celebrar los avances, los logros personales y del grupo. El programa clubes juveniles MOANI incorporó la celebración como un cuarto momento. De este modo, se buscó celebrar y reconocer a las personas, niños y niñas, grupos, clubes, comunidades cuando se consideró que los avances habían sido significativos.

En este sentido, fue importante mantener celebraciones durante cada año con los equipos de profesionales de cada club y compartir muchos de los logros

conseguidos con autoridades, miembros de la iglesia, familiares de los niños y niñas, líderes locales y los(as) propios beneficiarios del programa.

- **Estrategias de acompañamiento.**

a) Establecimiento de vínculos de aceptación y confianza con los NNA y sus familiares y/o adultos significativos y miembros de la comunidad local.

Esta primera estrategia de acompañamiento se transforma en tal, cuando a poco andar los equipos se dan cuenta que establecer vínculos de aceptación y confianza, son la base para realizar el acompañamiento, por lo que, además se transformó en el punto de partida de este último. Si bien el respeto, la buena acogida y el cariño eran algo inherente al trabajo con jóvenes en el MOANI, es acá donde se toma conciencia del peso que esto tenía en el trabajo y en el proceso de transformación de vida al cual aspiraba.

El significado que tuvo para el programa el concepto de vínculo, se refiere al sentirse íntimamente ligados a otra persona, lo que permite contar con el otro u otra en las buenas y en las malas. Asimismo, creyeron que la confianza y el respeto, permiten la transformación mutua, ya que en el convivir se generaban espacios de intercambios de miradas, acciones y sentimientos.

Para lograr este vínculo, los equipos se debían mostrar genuinos, ser coherentes entre lo que decían, pensaban y hacían, mostrar el afecto a los NNA, mostrar cercanía a través de darles la mano, un abrazo o un beso.

A medida que avanzó el tiempo los espacios de construcción de este vínculo se abrieron desde las conversaciones grupales en los clubes, a las conversaciones individuales, los paseos y salidas educativas. La estrategia era fortalecer en los

niños y niñas el sentirse aceptados(as) en este nuevo proceso de socialización y sentir confianza en los adultos y sus pares.

b) *Juego.*

Se entendía el juego como un espacio de libertad para los niños y niñas, en el que desarrollan la expresión y la acción. Asimismo, el juego tenía la utilidad y la ventaja de ser un medio para acceder al complejo proceso de comunicación.

Por estas razones, durante los 12 años de acompañamiento el juego cumplió un importante rol en la cotidianidad de los clubes juveniles MOANI, experimentando cambios con el correr del tiempo.

Al comienzo, el juego las dinámicas y los cantos tuvieron un papel muy importante, ya que fue una de las mejores herramientas para llegar a los niños y niñas, captar su interés, lograr conocerlos(as) y posteriormente consolidar una vida de grupo. Fue así como en cada espacio de encuentro, el juego fue una de las actividades principales para generar cercanía entre los y las participantes y para ejercer el derecho a la recreación. Con el correr de los años, los tiempos para esta actividad fueron disminuyendo paulatinamente, debido a la gran demanda por apoyo escolar y por destinar parte del tiempo diario a los talleres grupales a cargo de los y las profesionales. Así, el juego fue teniendo un sentido más bien pedagógico. Es decir, a través del juego se enseñaba y se aprendía algo que estaba intencionado por los y las educadoras, como concursos de conocimientos, de acertijos, buscar palabras, etc. En los últimos tiempos, el juego tuvo un matiz muy diferente al de los inicios de los clubes juveniles MOANI, sólo había un acercamiento a sus sentidos a través de los deportes y de juegos de salón, que permitieron que los niños y niñas desarrollaran habilidades motrices, cognitivas, emocionales y sociales.

c) *Psicoeducación de niños/as, familia, adulto significativo y equipo de trabajo.*

Se refiere a las estrategias desarrolladas sobre procesos psicológicos que ocurren en el marco de la relación con otro(as). Por lo tanto, se realizó un trabajo de psicoeducación de las relaciones humanas, no desde la entrega de información, sino desde el acompañamiento orientado a desarrollar un cambio en la interacción con otro(a) desde el aprender a ser, a estar y a vivir con otros y otras. Si bien en el acompañamiento a las familias se delimitan los espacios en que se produce la psicoeducación, en el acompañamiento de niños y niñas, se realizaba en todo momento que se evaluó como de potencial aprendizaje y se enfocaba a facilitar el desarrollo de aspectos de la personalidad como autoconcepto, atribuciones causales favorables, establecimiento de metas, habilidades sociales, algunos procesos cognitivos de los y las jóvenes, las expectativas hacia sí mismo y hacia otros y la interacción con otro(a) basada en el respeto.

d) *Trabajo en Equipo.*

Implicó asumir que en la estructura de un equipo circulan o aparecen conocimientos que provienen de diferentes disciplinas, de referentes distintos; es decir, quienes constituían este equipo no funcionan bajo la perspectiva que ante una tarea ésta debía ser dividida para cada uno(a) -de acuerdo a su cargo o función. Sino que se asume que esta diversidad de funciones -saberes- era una oportunidad de enriquecimiento personal y profesional que garantizaba que el conocimiento relevante procedente de las diferentes disciplinas convergía, para que luego todos(as) hagan de todo. En este sentido, lo que permitió que todos(as) hagan todo fue que fundamentalmente los conocimientos, saberes, experticias y buenas prácticas fuera compartido. Así, cada una y cada uno de los miembros de los equipos con independencia del cargo que ocupaban, en primer lugar eran educadores y educadoras, esto porque la metodología que da vida a los clubes debía hacerse realidad en la cotidianidad del

acompañamiento, la tarea de cada uno y cada una debía realizarse desde el ver, juzgar y actuar. Al mismo tiempo, esta perspectiva de equipo permitió que los liderazgos que se establecieron, fueran democráticos en cuanto a la toma de decisiones respecto a cómo acompañar a un niño o niña y en relación a las acciones que se realizaban.

e) Sensibilización de la comunidad.

Abordó el horizonte del trabajo desde crear conciencia de los(as) líderes de base respecto al abordaje de la infancia a nivel comunitario. Es así que el planteamiento del programa surge a partir de la validación y empoderamiento de los líderes locales, con el fin de realizar un proceso de reflexión paulatino, para finalmente incidir en la construcción de las nuevas representaciones sociales en relación a la infancia.

Del mismo modo, se intencionaba la reflexión del accionar de los(as) agentes comunitarios con el fin provocar un quehacer centrado en la aceptación a la diversidad y del otro(a) como un legítimo otro(a) y en la visibilización de los niños y niñas como sujetos de derecho.

- **Ámbitos de acompañamiento**

El programa clubes juveniles MOANI acompañó la vida de los NNA de los sectores donde se instaló, desde diferentes ámbitos de acción. En sus comienzos, el único ámbito de acción contemplado en la realización del acompañamiento era el individual, es decir, se quería trabajar con los niños y niñas en un espacio diario de encuentro. Se contaba con la experiencia previa del MOANI, la que sienta las bases de lo que sería el quehacer del programa, sin embargo, a poco andar se suman dos ámbitos de acompañamiento: las familias de los NNA y las personas y organizaciones de las comunidades en las que NNA vivían.

a) El ámbito individual de acompañamiento

Se refiere a aquellas acciones dirigidas por el equipo educativo hacia los NNA: actividades lúdicas, talleres de formación (liderazgo, sexualidad, derechos de los niños y niñas, computación), apoyo escolar, talleres deportivos, talleres de manualidades, salidas educativas y actividades recreativas. Además, se realizaba un acompañamiento diario a los niños y niñas a través de conversaciones formales e informales que tenían con educadores, asistente social y/o psicólogo(a). Asimismo, este ámbito contempla la vinculación de un (una) miembro del equipo con la escuela o liceo al que asistía el niño o niña. El objetivo de este acercamiento se relacionaba con la posibilidad de realizar acciones sinérgicas en cuanto al desempeño del NNA en el ámbito académico.

En general, este ámbito de acompañamiento y las acciones que implicaban, eran valoradas positivamente por los NNA que pertenecieron a los Clubes Juveniles MOANI:

“...lo bueno es que las tías me brindaron su apoyo, pude yo realzar mi personalidad, al principio era solo muy callado y gracias a la ayuda de ella puede ser una persona más sociable, tengo amistades, conocí mucha gente” (Manuel Salas, Club Villa Mora, Coronel).

“lo positivo es participar en el taller de danza, aprendí a compartir, a conocer a otras personas porque cuando yo llegué era tímida, no tenía personalidad para nada, ahora me relaciono mejor con casi todos, hasta con otros clubes...” (Patricia Vega, Club Schwager, Coronel).

“...he tenido una buena pasada por los clubes, he conocido mucha gente, me ha dado harta personalidad. Como soy presidente del club de Schwager, me ha tocado representarla en la JJVV y eso me da harta alegría porque la gente me dice que puedo ser el presidente más adelante, eso me hace sentir bien me ha

traído hartos beneficios en el club MOANI...” (Pablo Sanhueza, club Schwager, Coronel).

b) El ámbito familiar de acompañamiento,

Asumiendo la mayor complejidad en las experiencias de vida de los NNA de los Clubes, en relación a los(as) que participaban en el MOANI, surge como necesario el involucramiento de las familias para alcanzar los objetivos propuestos con los NNA. Así, el equipo comenzó por visitar sus hogares, invitar a padres y madres a reuniones, luego a talleres y paseos. Poco a poco, fueron estableciendo vínculos de confianza que permitieron acompañar principalmente a las madres, escuchándolas, entregándoles información en cuanto al ajuste de las pautas de crianza, a las características edades de sus hijos e hijas y las características evolutivas de los niños y niñas.

A continuación, algunas palabras que dan cuenta de la valoración dada por algunas madres a los clubes juveniles MOANI:

“para mi fue un gran apoyo, para mi hijo Edison, iba muy mal en el colegio y con el apoyo del club se recupero, y yo muy contenta con el club para mi fue su segunda casa. Muchas gracias por sus acogida a los niños” (Ximena R., Club Palomares).

“yo estoy agradecida de los clubes, hice un curso de costura, fue la mejor etapa que yo pase, me apoyaron en mis estudios porque después de vieja me puse a estudiar en la básica” (María Inés Moraga, Club O’Higgins).

“los profesionales siempre estuvieron dispuestos a escucharme, me sentía escuchada y apoyada. Lo otro bueno es que se preocupaban de ir al colegio cómo iban los niños, eso era muy bueno” (Inés Soto, Club O’Higgins).

c) El tercer ámbito de acompañamiento fue el comunitario.

El acceso a la comunidad no fue una tarea fácil, ya que en los lugares en que los clubes juveniles MOANI se insertaron, no existía validación del trabajo comunitario. Sin embargo, en algunos casos fue posible contar con parroquias u otras instituciones que abrieron caminos de encuentro.

En un comienzo, en el afán de conocer cada uno de los sectores en los que se insertaron los clubes juveniles MOANI, se realizó una descripción a partir de los datos recogidos en las municipalidades, carabineros, juzgados de menores, consultorios, lo que contenían datos generales de la población tales como: índice de pobreza, educación, salud, vivienda y calidad de vida.

Luego la tarea fue conectarse con las personas de la comunidad y con las organizaciones sociales que ella podía representar. Sin embargo, nadie conocía el programa y los esfuerzos tuvieron que comenzar a girar en torno a la validación en las comunidades en que trabajaban y a dar a conocer lo que intentaban hacer. En este sentido, la labor de los clubes fue mostrar la condición de persona de los niños y niñas, fomentar el respeto por sus derechos y generar espacios verdaderos de participación para ellos y ellas, a cada una de las instituciones validadas en el interior de la comunidad, sean estas juntas de vecinos, colegios, clubes deportivos, grupos de madres etc. Asimismo, el trabajo sirvió de puente entre las personas de la comunidad y los servicios públicos a los que podían acceder.

Posteriormente los objetivos se orientaron a formar parte de redes locales, comunales y regionales en las que mostraron su metodología de trabajo con infancia y aportaron a centrar la mirada de las acciones y políticas en los NNA como sujetos de derecho.

A continuación, algunos testimonios de personas que fueron parte del quehacer en este ámbito:

“uno que ya tiene más años, conoció como comenzó el MOANI, se iniciaron en una media agua de 3 por 6. Todavía no cerrábamos la periferia de la sede, si vieran uds. a los chiquillos que les tocó domar, por eso la respaldamos hasta la fecha. Si supieran todo lo que pasaron... supieron soportar y llevarlos... hasta que al final salieron adelante... El MOANI su esfuerzo lo ha prestado a la comunidad, los que tuvimos la oportunidad de conocer, sabemos lo que significa... gracias a ella, a dios y la comprensión de la comunidad. Es difícil por el sistema conductual que tiene nuestros niños, no es lo mismo que el sistema educacional... yo resalto el servicio de MOANI...” (Don Juan, ex presidente Junta de Vecinos Población O'Higgins, Coronel).

“...a veces nos olvidamos de eso, porque nos colocamos nuestro delantal o nuestro título... no podemos encerrar nuestro conocimiento, hay que entregarlo, ese es el gran aporte del [club] MOANI. Creo que el MOANI, ha sido valiente para estar hasta las nueve de la noche, hay que tener ese corazón para salir adelante, es lamentable que el SENAME no pueda ver la realidad....” (María Magdalena, profesora Escuela Ambrosio O'Higgins).

Lecciones que el programa clubes juveniles MOANI señala como aprendidas durante el desarrollo de la experiencia.

Lección 1: Al realizar acompañamiento, es preciso satisfacer necesidades psicológicas básicas.

Para los clubes juveniles MOANI, el proceso de acompañamiento se realizaba desde el cuidado a la persona y su dignidad, y se configuraba desde el entendimiento que para lograr buena relación con otros(as) era preciso

satisfacer sus necesidades psicológicas básicas. Por lo tanto, el quehacer y la manera de vincularse con el niño, la niña, sus familiares, adultos significativos y miembros de la comunidad, implicó la aceptación de la persona, generar lazos de confianza, el fomento de la autonomía, la generación de espacios (estructuras subjetivas) en que los y las jóvenes (familias y adultos significativos), se sientan competentes y el equipo educativo debía actuar como modelos adultos coherentes. Basándose en esta perspectiva, asumieron que el cambio de un estado a otro en la vida del niño(a) y su familia, se producía única y exclusivamente a partir de la aceptación de la persona y de la confianza que alcance la relación. Por otro lado, entendieron que “cuando una persona es capaz de sentir y comunicar aceptación auténtica del otro, posee la capacidad de ser un agente eficaz de ayuda” (Gordon, 2000). La aceptación de la persona tal como es, propicia una relación en la que otro, en este caso los NNA y sus familias podían crecer, desarrollarse, realizar cambios constructivos, aprender a resolver problemas, orientarse hacia la salud psicológica, volverse más productiva, creativa y desarrollar al máximo su potencial. Además, aceptarlos y aceptarlos, les permito abrirse, compartir sus sentimientos, problemas, alegrías, esperanzas y desafíos.

Asimismo, el equipo educativo creía que lo que nos diferencia como seres humanos es el lenguaje, lo que posibilita el encuentro entre personas, sean estas semejantes o diferentes, es el diálogo. Es decir, el diálogo permite que las personas se encuentren entre sí y éstas con el mundo. Por lo tanto, esta es la principal herramienta que permite intencionar la transformación del mundo (Manosalva, 2007).

El camino recorrido durante estos doce años, lleva al programa a plantear esto no sólo como una lección aprendida, sino también, como un aspecto principal en el proceso que un niño, niña o joven pueda vivir como parte de la atención que un proyecto de carácter psicosocial le brinde. Aprendieron también, que para lograr una buena relación con otro(a), era necesario compartir la vida con

quienes acompañaban, debiendo ser cálidos(as), persistentes y genuinos(as) ya que las personas tienen la capacidad de percibir sinceridad y buenas intenciones en las palabras y comportamientos de los(as) demás y NNA y familias con quienes trabajaban, no eran una excepción. El equipo educativo consideró que la calidad del vínculo construido por cada una de las personas que formaron parte de los seis clubes, se condice con la percepción de congruencia entre lo que un tío(a) dice y lo que el tío(a) hace, manifestada especialmente por los niños y niñas.

Lección 2: Para lograr transformación, es necesario respetar los procesos de las personas

Respetar los procesos de las personas, significó para el programa respetar sus tiempos, su comportamiento, su cultura, su manera de entender y de vivir la vida. Es ver a cada persona como un ser distinto, único en su vida, en su forma de ser, de pensar, de actuar, de sentir, soñar. Respetar los procesos es conocer el ritmo que las personas llevan en su vida y aprender a entender los compases de ese ritmo, no imponer lo que el equipo considerara.

Esto fue una tarea compleja, principalmente porque consideraban que los niños y niñas vivían tantas complicaciones que esperaban que pronto salieran de ellas. Así, en algunas ocasiones se vieron envueltos y envueltas en situaciones en que “empujaban” a los niños y niñas a hacer algo que desde la mirada adulta era correcto por ejemplo, conversaban y reflexionaban en reuniones de equipo sobre desplegar estrategias para que niños que llevaban ocho años fuera del sistema del escolar ingresaran a la escuela, en circunstancias que el sentido de su vida giraba en torno al trabajo y al aporte que con él podía hacer en su hogar.

A los equipo les costó aprender y aceptar las formas de vidas de los NNA y a respetar decisiones que muchas veces contaban con la aprobación de su familia, lo importante es que aprendieron a respetar procesos y a hacerse cargo que no eran salvadores ni salvadoras del mundo, sino acompañantes y como tales tenían la labor de aportar a sus vidas y de mostrar alternativas, asumiendo que las personas eran libres de tomarlas.

En el caso de las mamás y familias acompañadas, esta aceptación de sus procesos significó una dura tarea. Fue difícil entender sus dinámicas de relación, sus límites difusos o ausentes respecto a sus hijos e hijas, o su falta de disposición a cooperar con los objetivos de trabajo planteados. Por lo que hubo que aprender a construir metas en conjunto.

Probablemente esta lección sea la que más costó comprender, sin embargo es uno de los elementos más preciados que comparten acerca de su quehacer.

Lección 3: Las actividades realizadas, son un medio para acompañar la vida de los niños, niñas y adultos.

La oferta de actividades que existían en los clubes juveniles MOANI fue muy amplia durante los 12 años de historia.

Para el programa, la participación de los NNA en actividades recreativas, talleres de formación, talleres deportivos, taller de manualidades, salidas educativas y actividades lúdicas no eran un fin en sí mismo, sino que eran un medio para que ellos y ellas lograran objetivos de desarrollo para sus vidas. Así, cada acción realizada se orientó al desarrollo de diferentes destrezas y habilidades psicomotrices, cognitivas, emocionales y sociales que por medio de este tipo de actividades los NNA iban logrando.

Este sentido de para qué realizar estas acciones, lo fueron aprendiendo con la experiencia, sin embargo, tenían claro que su misión, basada en los postulados del MOANI, era la transformación de la vida de los niños y niñas para su liberación humana. Por lo tanto, que todo lo que hicieran tenía que tener este matiz, este enfoque de transformación para la liberación.

Es así que a través de la convivencia cotidiana con los niños y niñas y la participación de los y las integrantes de los equipos en los distintos talleres y actividades, lograron establecer conversaciones profundas e íntimas con ellos(as), que permitieron acompañarlos(as), entender sus mundos y conocer sus necesidades. Así, en el bordar punto cruz, en la caminata del paseo, mientras jugaban ping – pong, al preparar la colación, al ensayar baile, en el aprender a ser zanquista, al hacer collares, lámparas o conversar sobre los derechos de los niños y niñas, fueron intencionado espacios de convivencia respetuosa e intimidad.

En este sentido y siguiendo los postulados de Humberto Maturana, se consideró que es la convivencia cotidiana y la transformación que en ella se dió, la que permitió a los niños y niñas aprender habilidades para la vida y a nosotros a cumplir con nuestra labor educativa. “La educación como un fenómeno de transformación en la convivencia es un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir. Si esto pasa, el educando aprende una forma de vivir el ser humano” (Maturana y Dávila, 2005, pp. 5).

Lección 4: Respetar la dignidad de la persona, describiendo sus vivencias y situaciones individuales y familiares, sin enjuiciarlas ni rotularlas.

Esto se refiere a que en todo momento del acompañamiento, especialmente cuando se comunican las formas de ser persona y de hacer familia a los

y las miembros del equipo y a las personas de la comunidad e instituciones, se describen de manera sistemática los hechos y comportamientos, en vez de juzgar e interpretar lo que son y hacen. En este sentido, las funciones, límites, roles, apegos, vínculos y afectos son descritos más que rotulados, ya que se considera que de esta forma no se prosigue en el proceso de descalificación y exclusión psicosocial experimentada frecuentemente por las personas con quienes se vinculamos en el quehacer del trabajo.

El programa consideró que se es persona y se hace familia en un contexto de convivencia –y por tanto de interacción- con otros y otras. Asumieron que para estudiar una situación en este contexto, la manera más ordenada de hacerlo es a través del análisis sistemático de situaciones que, además de describir acciones, les permitieron detectar necesidades, plantearse metas y emprender acciones en relación a la situación descrita (Díaz y Pérez, 2003).

El programa considero que estos rótulos no hacen más que oprimir y estigmatizar a los NNA y/o a sus familias, lo que facilita que los equipos educativos se comuniquen utilizando un lenguaje del déficit, que sólo comprende lo que está ausente, lo que falla, lo que está mal o lo que es insuficiente, que bien poco tiene que ver con los principios del programa clubes juveniles MOANI (Selekman, 1996).

Lección 5: Para ser protagonistas y participar de su propia vida, es necesario que los niños, niñas y jóvenes aumenten su repertorio de habilidades sociales.

Roger Hart (1993), elaboró una de las definiciones más completas y aceptadas en la comunidad internacional, afirmando que la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que

afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive (Apud, s/f).

En este sentido, participar implica colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los NNA confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Por otro lado, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los ámbitos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

Cabe destacar, que la participación infantil debe ser concebida como una participación “en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos” (Apud, s/f, pp. 4).

Si bien los clubes nacen como un espacio de desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de organización, participación protagónica y liderazgo, los procesos vividos al respecto durante estos 12 años, les permitieron dar cuenta de aprendizajes que bien vale la pena compartir.

La apertura de espacios en los que se realizaban los encuentros, permitieron el ingreso de NNA cuyas características eran muy diversas, en relación a las de quienes eran parte del MOANI. Sin duda, la manera de relacionarse entre ellos(as) mismos(as) y con los tíos y tías, permitió observar en algunos(as) de ellos(as) una escasez de habilidades sociales que cada día fue cobrando mayor importancia en la dinámica de relaciones dentro del club, lo que se tradujo en incentivar el desarrollo de habilidades sociales básicas al interior de este nuevo espacio compartido. Por otro lado, en cada club, un grupo (más bien reducido) de adolescentes manifestó inmediatamente características y habilidades sociales y de liderazgo, las que fueron potenciadas y fortalecidas por los y las educadoras a cargo, permitiendo el desarrollo de directivas, encuentros de

líderes, presentaciones en jornadas masivas y reuniones con agentes sociales y políticos.

Sin embargo, el abocarse a la tarea de potenciar a las directivas conformadas por líderes, alejó a los y las educadoras de la tarea de generar espacios de desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo en aquellos niños y niñas con un repertorio más escaso de ellas. Esto derivó en que cumplida la etapa de egreso del club de quienes fueron los primeros líderes, se dificultó sobremanera el proceso de conformar una nueva directiva. Frente a esto, se realizó un trabajo de identificación y potenciación de niños y niñas con aptitudes de liderazgo, lo que significó una oportunidad de aprendizaje, tanto para acompañados como acompañantes, de favorecer procesos de socialización y participación dentro de club.

En consecuencia, basados en la reflexión de los procesos que se desarrollaron en cada club, así como el conocimiento técnico adquirido respecto al tema, indican que cualquier intento de desarrollar y/o fortalecer participación protagónica y liderazgo infanto juvenil, implica como paso previo el desarrollo de habilidades sociales.

El desarrollo de habilidades sociales supone ciertas tareas para el equipo educativo: (a) la creación de espacios para desplegar estas habilidades, (b) la observación y evaluación de los equipos educativos, (c) el desarrollo de un plan estratégico que apunte a su desarrollo y (d) la evaluación constante del proceso.

En cuanto al plan estratégico de desarrollo de habilidades sociales; este partía de la base del conocimiento profundo del niño, niña o el grupo que se acompañaba. Luego, consideraba espacios de conversación, reflexión, entrenamiento y puesta en práctica de habilidades sociales, en un orden ascendente de dificultad. Se trataba de fortalecer el sentido de competencia

personal y autonomía de los NNA, para luego poder expresar decisiones conocidas por el entorno social.

Lección 6: Acompañar a las madres en su condición de mujeres

Como aprendizaje, esta lección fue posible cultivarla tempranamente ya que derivó directamente de estar atentos y atentas a las necesidades que las madres iban planteando cotidianamente.

Los espacios en que se acompañó a las madres fueron principalmente sus casas, a través de visitas domiciliarias realizadas; el club, por medio de reuniones de madres, de talleres y paseos; sus lugares de trabajo e incluso algún lugar en el que por diversas circunstancias se encontraban (hospital, iglesia, etc.). Esta diversidad de espacios de acompañamiento permitió estar siempre en conocimiento de las circunstancias personales en que vivían, lo que sumado a la estrategia que los clubes estén inmersos en sus poblaciones y cercanos a sus casas, favoreció que las mujeres se movilizaran fácilmente al club.

La participación de las madres en los Clubes Juveniles MOANI mostró una evolución de menos a más. En un comienzo, el contacto con las madres no estuvo contemplado de manera intencionada y tampoco se contaba con experiencia previa en este tipo de trabajo, ya que en el MOANI nunca se tuvo una relación cercana con las familias, sino más bien sólo con los niños y niñas. Por lo tanto, este contacto se limitó a realizar visitas domiciliarias que les permitiera conocer a los miembros de la familia y recolectar antecedentes del niño(a). Posteriormente, por diferentes razones las madres comienzan a acercarse al club ya sea para saber que hacían sus hijos(as), para comentar alguna situación familiar, para compartir alguna experiencia o para solicitar ayuda. Esto provoca que se comience a establecer mayores vínculos con las

madres y se comienza a percibir la necesidad de ellas por formar parte de los clubes. Es así, que luego se comienza a intencionar el acompañamiento a las madres, utilizando como estrategia la participación de ellas en reuniones de madres en horario de club, lo que derivó en la creación de talleres dirigidos especialmente a ellas y a la realización de paseos en que sólo ellas participaban, los que tuvieron un gran valor para las madres, ya que muchas de ellas recuerdan aún lo que vivieron juntas, siendo muchas veces la primera vez que tenían oportunidades de realizar actividades fuera de sus poblaciones y distintas a las de su rol de madres, como por ejemplo columpiarse, conocer y disfrutar paisajes nuevos, bañarse en una piscina o un río. En relación a la participación de las mujeres en los talleres ofrecidos, vinculados principalmente de manualidades, esta también tiene una evolución a lo largo del tiempo.

En diferentes clubes, estas madres se organizan y obtienen personalidad jurídica, la que les permite obtener oportunidades de acceso a financiamiento y la posibilidad de ser autónomas del equipo educativo de los clubes, lo que para el programa clubes juveniles MOANI fue valorado positivamente, debido a su orientación constante a brindar espacios de participación y organización de las personas.

Por último, la evolución experimentada en relación al acompañamiento a las mujeres se caracterizó por la creciente demanda de éstas de participar en instancias dentro de los clubes orientadas a ellas en su condición de mujer, no sólo a su rol de madre. Esto comienza a plantearse como una exigencia por parte de las madres, solicitando espacios en que se conversara de ellas, de sexualidad, de su relación de pareja, de conocer lo que sus hijos e hijas pensaban de ellas. Los equipos educativos responden a esta solicitud creando instancias de conversación íntima y de intercambio de experiencias.

Esta evolución, se valoró positivamente, ya que el establecer vínculos con las mujeres, basado en el cariño, el respeto, la aceptación y el humor derivó a una

relación de confianza. Además, la coherencia mostrada por el programa en el discurso y forma de actuar, constantemente fue evaluado por las madres, y permitió tener credibilidad ante ellas, aportando más aún a la confianza generada.

Asimismo, esta vinculación de las madres con los y las integrantes de los diferentes equipos de los clubes se relacionó con que la mayoría de las mujeres eran el pilar de casa, ya sea porque sus esposos trabajaban fuera de la ciudad, teniendo horarios extensos de trabajo, no colaborando en la crianza de los hijos e hijas o estaban ausentes. Por lo tanto, principalmente las mujeres se desenvuelven en el espacio privado –sus hogares- teniendo muy pocas oportunidades de participar en espacios públicos, siendo los clubes juveniles MOANI el primer momento de desempeñar un rol diferente al de dueña de casa, madre y esposa.

Lección 7: Los equipos educativos necesitan líderes acompañantes.

A lo largo de estos años, el programa se dedicó a programar acciones orientadas al bienestar de los niños y niñas y al mejoramiento de sus vidas, elaborando estrategias para acercarse a sus familias, para ser aceptados(as) y validados(as) en la comunidad. Sin embargo olvidaron un componente esencial en el logro de este objetivo: no supieron como acompañar a los equipos educativos en su labor, no destinaron tiempo para estar atentos y atentas a quienes lo componían y a sus vivencias cotidianas, tanto personales como profesionales. El liderazgo ejercido sobre los equipos permitió que se obtuvieran muy buenos resultados, sin embargo el programa sostiene que también podrían haber obtenidos mejores resultados si hubiesen intencionado el fortalecimiento de los equipos educativos. Para que esto sea posible, aprendieron que los(as) líderes de los equipos, deben ser acompañantes de éstos.

Por líder acompañante, entendieron a una persona que cumple un rol de guía, de educador del equipo que tiene a cargo. En este sentido, las cualidades de un(a) líder serían la honestidad, respeto, firmeza, justicia, articulación, dedicación, previsibilidad y aceptación del otro como un legítimo otro (Abarca, 2004; Hunter, 2004; Maturana y Vignolo, s/a). Asimismo, una característica fundamental manifestada por un(a) líder acompañante, es su capacidad de educar, el espíritu de servicio hacia quienes tiene a su cargo, así como también su capacidad de influir a las personas hacia la acción. Según Conti (s/a) un líder servidor, es decir comprometido con las personas, ha vivido situaciones que le han permitido desarrollar nuevas formas de contactarse con las personas a su cargo y es capaz de: oír atentamente sin juzgar, ser auténtico(a), tener sentido de comunidad, compartir el poder, valorizar el desarrollo de las personas. Estos(as) líderes sirven a las personas que conforman su equipo, porque conocen y confían en su esencia educadora y desean ayudar al otro u otra en su desarrollo personal y profesional. Reconocen que la vida es un constante aprendizaje y reconocen que necesitan sus manos no sólo para aplaudir o indicar a alguien, sino para abrazarlo(a) y ofrecerle un poco de su tiempo para comprenderlos y comprenderlas (Pimentel, s/a).

Es fundamental contar con líderes que demuestren esta forma de relacionarse y de conducir a un equipo. Es así que identificaron cuatro instancias en que un líder debe orientarse a educar/servir/acompañar a su equipo: (1) En el momento en que una persona se integra a éste: es fundamental que el líder se enfoque en realizar una inducción del quehacer del equipo, de su rol en él, de las expectativas que se tiene del él o ella, de sus responsabilidades y de los sentidos del trabajo. (2) Como segunda instancia de acompañamiento, creemos que los o las líderes, pueden intencionar espacios al interior del equipo que se orienten a realizar revisión de vida, es decir, poder compartir con otros y otras su proyecto de vida, cómo está cada uno(a), cómo se siente, qué necesita, qué le apremia, en qué es posible colaborarle. Creemos que esto permite que el equipo se conozca y se centre en lo humano y que

además, provoca atmósferas de trabajo de confianza y con sentido. En este contexto, la simetría que debe existir en las relaciones establecidas por los y las integrantes del equipo se torna fundamental, independientemente de la asimetría que pueda existir en cuanto a sus roles y responsabilidades. (3) Otro espacio de acompañamiento necesario en un equipo educativo, es el reconocimiento de lo que se hace bien, la validación del trabajo, de las decisiones y los procesos provocados en el grupo de niños y niñas y los compañeros y compañeras. Es necesario enfatizar que si bien esto probablemente sea percibido por los y las líderes, no muchas veces es manifestado verbalmente, perdiéndose así la posibilidad que cada persona elogiada pueda sentirse más competente en lo que hace, fortalezca su autopercepción en el trabajo y se comprometa a hacerlo mejor aún. (4) Finalmente otra instancia de acompañamiento necesaria a los equipos es la asesoría externa que se pueda dar a su trabajo. En este sentido las capacitaciones, seminarios y/o reuniones con agentes externos son necesarias para respirar nuevos aires y para incorporar miradas y saberes distintos a los del equipo.

Lección 8: Un buen equipo basa su acción en la reflexión acerca de su quehacer y acerca de su propia vida.

Según la Real Academia Española, RAE, reflexionar significa (en su única acepción): Considerar nueva o detenidamente algo. Tomando en cuenta este significado y vinculándolo a lo sucedido a los equipos de trabajo que pasaron por los clubes, plantearemos acá importantes cuestiones luego de estos 12 años, conformándose así la última lección aprendida de experiencia y una de las que consideramos relevante compartir con otros equipos de trabajo.

El programa reconoce que esta lección, como tal, costó aprenderla. Al pensar detenidamente el porqué de este aprendizaje tardío, lo primero que recuerdan

es que el estar tan ocupados(as) en instalarse en las poblaciones y en acompañar a los niños(as) y sus familias, provocó que no se dedicaran todo el tiempo a estas tareas, haciendo que se perdieran en el hacer en desmedro de conversar sobre los procesos que vivían en cada acción.

Esta falta de reflexión sobre las acciones realizadas, hubiese permitido evaluarlas y así fortalecer las que hacían bien y mejorar lo que no daba resultado.

Asimismo, la evaluación de las funciones de cada uno(a) tampoco fue un aspecto que tuviese cabida en la cotidianeidad de los clubes, lo que en algunos momentos estancó el quehacer y el crecimiento de los equipos, lo que reflejaba que éstos no contaron con la importancia que realmente tienen en relación al logro de objetivos.

Al considerar detenidamente qué pudo haber sucedido, consideraron que existen algunas explicaciones a esta situación, que se relacionan principalmente con la conformación de los equipos y con las herramientas técnicas para provocar reflexión. En cuanto a la primera explicación, mencionaron que la configuración de equipos en cada club marcó ciclos de trabajo en ellos. Es decir, hubo momentos en que la sintonía entre los y las integrantes del equipo significó que entre ellos(as) se cuidaran y en que además se dispusieran a crecer juntos(as). Esto se tradujo en que hubo reflexión del quehacer, hubo espacios de autocuidado, reflexión acerca de lo que se experimentaba individualmente y como equipo en lo cotidiano, lo que sin duda influyó positiva y significativamente en el proceso de acompañamiento realizado con los NNA sus familias y las comunidades.

En relación a la segunda explicación, aceptaron que no tenían la preparación suficiente para intencionar estos procesos de diálogo profundo y de evaluación de logros de objetivos. Sin embargo, también asumieron que fue

responsabilidad de todos y todas los(as) miembros del equipo, estimular a que éstos se dieran, a que se sentaran a conversar sobre lo que hacían, cómo lo hacían y lo que eso provocaba en su fuero interno. En honor al pasado, el programa consideró que quienes formaban parte del MOANI, tenían como práctica de trabajo la evaluación constante de lo que hacían, teniendo claridad de la importancia de estos procesos y del aporte se puede hacer al crecimiento de los equipos. Por lo tanto, en algunos momentos, hubo una pérdida de reflexión y de formación de los equipos dentro de los clubes, que responde a la configuración de éstos y a la vorágine de cosas que hubo que comenzar a resolver diariamente con la apertura de los clubes, a diferencia del acompañamiento semanal que se hacía en el MOANI. En este sentido, en algún momento se reconoce la importancia de tener tiempos para reunirse, lo que fue manifestado a Rubén Salazar, quien acoge esta petición y le da curso a través del SENAME. Esta petición fue rechazada por esta institución.

SEGUNDO MOMENTO:

DELIMITACION DE OBJETIVO, OBJETO Y METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACION

- **Objetivo General.**

- Recuperar la experiencia del modelo de intervención profesional que se llevó a cabo con familias, NNA en riesgo social, que participaron en los Clubes Juveniles MOANI entre los años 1995 y 2008.

- **Objetivos Específicos.**

- Comunicar el sentido de la práctica social, como medio de aporte a futuras intervenciones psicosociales vinculadas a la temática.
- Análisis crítico de los principales hitos, con el fin de generar aprendizajes respecto al modelo de intervención psicosocial.
- Visibilización del proceso de intervención, para que quede en la memoria colectiva la experiencia de intervención con niños, niñas, adolescentes y sus familias.

- **Objeto de sistematización.**

El objeto de sistematización es el modelo de intervención profesional que desarrollaron los Clubes Juveniles MOANI entre los años 1995 y 2008, con familias, en riesgo social.

Metodología de sistematización.

“Lo que mucha gente busca en cuanto a método, es una “receta”, que puedan aplicar fácil y rápidamente a cualquier experiencia en cualquier contexto. Se piensa que los asuntos de método se refieren simplemente a una lista de pasos que han de seguir. No hay “una” manera de sistematizar, ni una secuencia de pasos que una vez desarrollados den como resultado una sistematización” (Sandoval, 2005, pp. 114).

Luego de realizar una variada revisión bibliográfica, encontrando diversos autores extranjeros y algunos chilenos que se refieren al proceso de sistematización, nos quedamos con lo planteado por la autora Chilena, Teresa Quiroz M. quien en el año 2009 plantea una división del proceso metodológico, en cinco momentos, con el objeto de profundizar algunos criterios metodológicos que orienten el proceso de sistematización.

Los momentos son la base que orienta el trabajo que se presenta, dándole un sentido lógico y coherente a la experiencia, facilitando al lector, la comprensión adecuada de esta.

Consideramos fundamental, el señalar cada uno de estos pasos, debido a que pueden servir de base para guiar nuevas sistematizaciones y difundir esta orientación, que no pretende ser exhaustiva ni acabada, es sólo una propuesta.

- Primer momento: breve descripción de la práctica social.
- Segundo momento: delimitación de objeto (qué) y definición del objetivo (para qué sistematizar).
- Tercer momento: reconstrucción de la historia, periodización y contexto.

- Cuarto Momento: síntesis, análisis e interpretación crítica.
- Quinto Momento: exposición y comunicación de la práctica social sistematizada.

TERCER MOMENTO: PERIODIZACIÓN E HITOS

Cambios experimentados en estos 12 años de vida.

En este espacio damos cuenta de cómo algunos hechos en la vida de los clubes dieron cabida a cambios en la trayectoria de cada club en particular y del programa en general. Describimos algunos hechos que impulsaron estos cambios, así como las dificultades experimentadas.

a) Apertura del club hacia la comunidad.

En un comienzo el programa no tenía contemplado vincularse con la comunidad, sin embargo a poco andar se dieron cuenta que era necesario hacerlo, primero para validarse en las poblaciones donde se insertaron y después porque asumieron que era vital para lograr objetivos de cambio en los NNA y sus familias.

En algunos espacios, un problema importante con el que tuvieron que lidiar fue el rechazo de la comunidad, lo que llevó a generar estrategias para validarse y ganarse ese espacio. Es así como al comienzo, los clubes de O'Higgins y Hualpencillo son los que viven circunstancias difíciles, las que posteriormente viven los clubes de Villa Mora y Tucapel, debido a traslado de los espacios físicos. Para lograr esta validación, se incorporaron como estrategias la sensibilización de la comunidad respecto al trabajo y el ofrecimiento de servicios a sus pobladores. Había una mirada negativa de los clubes y los equipos se empeñaron en mostrar su aporte. Así el que las familias contaran con asistente social en sus lugares de residencia y que utilizaran este recurso, comienza a dar un giro en la percepción transformándose en una organización responsable y digna de respeto. También se idearon acciones como celebrar el

día de las madres a través de tarjetas que se repartieron a cada casa de parte de los clubes juveniles MOANI; sumarse a actividades de aniversario de la población, a campañas solidarias; cantar villancicos en época de navidad; participar en diferentes instancias de reunión de la población, para dar a conocer lo que se hacía.

b) Asumir que no podían acompañar a todos(as) los(as) niños y niñas.

Producto del acompañamiento diario y la inserción de los clubes juveniles MOANI en los territorios en los que se establecieron los centros de atención, aparecieron situaciones de vida muy crudas y dolorosas experimentadas a diario por muchos niños y niñas de la provincia.

En el año 2000, comenzaron a conocer los primeros casos de abusos y de la hoy conocida explotación sexual comercial en algunos de los seis clubes que se abrían a diario en cada una de las poblaciones.

Pronto llegarían a entender los efectos y la crudeza de las problemática de estas situaciones, quizás una de las formas más aberrantes de explotación de la infancia en el mundo, y de uso de los niños y niñas como objetos sexuales, como mercancía y bien de intercambio. A mediados del año 2000, surge la posibilidad de postular a SENAME un proyecto que aborde la explotación sexual en infancia. En ese periodo había muy pocas experiencias en Chile al respecto. Esto genera la primera gran reflexión en el equipo de trabajadores de los clubes para tomar la decisión, pues significaba apostar por una metodología que no había sido probada en proyectos especializados y que además generaba la salida de un grupo importante de profesionales del programa para incorporarse al proyecto AURA. Finalmente, el proyecto se materializa en diciembre del año 2002 y si bien amplió el rango de acción de los clubes MOANI, debilitó la visión más histórica y ortodoxa, debido a que los profesionales que se incorporaban al programa en reemplazo de quienes emigran al nuevo proyecto, traen también miradas nuevas y no necesariamente

cercanas a la raíz y principios que dieron origen a los clubes. El proyecto AURA, se inicia con una cobertura de 60 niños y niñas en condición de explotación sexual comercial infantil en cuatro comunas de la región: Concepción Talcahuano, Coronel y Chiguayante. Para ejecutar este programa se debió conformar un equipo especializado de profesionales que asegurara un trabajo de acompañamiento de niños y niñas.

A partir del año 2003, se retoma un trabajo que para todos los integrantes del equipo era una deuda del programa, ya que fueron los niños y niñas trabajadores los que en gran parte motivaron las reflexiones que dieron origen a los clubes y no habían conseguido interesar al SENAME para apoyar una iniciativa específica con ellos y ellas. Se acordó que con fondos del programa se iniciaría un trabajo específico con niños trabajadores de las comunas de Concepción, Talcahuano y Coronel con el propósito de diagnosticar sus situaciones de vida, los rubros en los cuales se desempeñaban, el dinero que reunían y las condiciones de trabajo, entre otros aspectos. Dado los pocos recursos con los que se contó para desarrollar este trabajo ese año la experiencia sólo se restringieron a los sectores de Tucapel y Palomares y tuvo una cobertura de 20 niños y niñas aproximadamente. Posteriormente, el programa estuvo en espera del financiamiento del proyecto ANDA que aumentaría la cobertura de atención a los sectores de Cosmito y Coronel. Esta iniciativa se materializó el año 2005 luego de la aparición en los medios de comunicación de casos emblemáticos de niños muertos y accidentados a consecuencia de sus trabajos.

Dentro de los principales obstáculos para el acompañamiento de los niños y niñas, especialmente en los proyectos especializados, se encuentra el alto nivel de consumo de sustancias psicoactivas que ellos y ellas presentaban, lo que en muchas ocasiones implicó retrocesos en el proceso de atención con cada uno(a). Esta constatación coincide nuevamente con hechos que marcaron la agenda noticiosa: el caso Spiniak y la situación vivida por una joven que se

prende fuego frente a la Catedral de Concepción, dejan en evidencia la cruda experiencia de los niños y niñas de la calle con consumo problemático de drogas. Se acude a Santiago para fortalecer conversaciones que se estaban teniendo con CONACE regional y a fines del año 2003 nace otra experiencia denominada MOANI – CONACE, acompañamiento especializado en abordar el consumo problemático de drogas en niños y niñas de y en calle. Esta experiencia fue financiada por cuatro años por CONACE y permitió el trabajo especializado con más de 150 NNA que presentan esta condición de vulneración en las comunas de Talcahuano, Hualpén y Coronel.

Durante el año 2005 se inició también de manera piloto, una experiencia innovadora denominada proyecto de Reescolarización, financiada por el Ministerio de Educación, que incorporó niñas y niños que permanecían fuera del sistema de educación formal.

A partir del segundo semestre de 2005, se da inicio a otra experiencia de acompañamiento especializado a niños y niñas trabajadores de la comuna de Coronel denominado Proyecto AIRE, cuyo propósito fue en su primer periodo diagnosticar las situaciones de vida, los rubros en los cuales se desempeñaban, y las condiciones de trabajo, de los niños y niñas, entre otros aspectos. La experiencia fue posible gracias al apoyo financiero de instituciones extranjeras a través de la Fundación ANIDE.

c) Vinculación con nuevas instituciones.

A poco andar en la vida del programa clubes juveniles MOANI y con la clara convicción que debían asumir un contacto más cercano con los servicios públicos para obtener recursos que les permitieran ampliar y mejorar el acompañamiento se comienzan a realizar esfuerzos de vinculación con otras instituciones, los que son dirigidos y planificados desde los coordinadores(as) de cada club y especialmente desde la dirección del programa. En primer lugar, se toma contacto con Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca (JUNAEB), que

posibilita la implementación de Colonias de Verano y posteriormente, en el año 2000, materializar el mayor campamento desarrollado por el programa clubes juveniles MOANI, al cual se invitó a participar a todas las organizaciones que estuvieran dispuestas a acompañar a sus niños y niñas. Esto marcó de manera significativa al programa ya que permitió que dispusieran de equipamiento apropiado para esta actividad, el que continuó utilizándose hasta el verano 2008.

Otro aliado para el Programa, resultó ser Chile Deportes quien apoyó por tres años consecutivos, aportando recursos para la contratación de recurso humano y equipamiento deportivo necesario para cada club en las disciplinas de tenis de mesa, básquetbol, voleibol, baby fútbol y durante un año excursión para los clubes de Concepción.

Es importante mencionar los aportes de los Previene de Coronel y Talcahuano, a la agencia Sueca “Las Golondrinas”, que acompañaron al programa entre los años 1998 y 2002 y a través de la cual fue posible adquirir el departamento que acogió al club de Schwager, ampliar el club de Palomares, contar con cinco voluntarios que se integraron a los equipos educativos y becar con dinero a 8 niños y niñas participantes en los Clubes Juveniles MOANI; al Gobierno Regional, que a través de proyectos GORE permitió construir las sedes de Villa Mora y población O'Higgins; al Comité para la Democratización de la Informática (CDI) el que colaboró con equipamiento computacional en los cinco clubes y capacitando monitores; a la Fundación ANIDE, cuya colaboración permitió editar la Revista de los clubes juveniles MOANI, el primer libro recopilatorio de la experiencia, organizar seminarios, capacitar a los equipos y mejorar el equipamiento.

d) Denuncia de situaciones de vulneración a niños y niñas.

A pesar de no ser un objetivo al inicio de los clubes juveniles MOANI, a medida que pasó el tiempo, se vio la necesidad de hacer visible las problemáticas en

torno de la infancia, de mostrar y sensibilizar a la sociedad en su conjunto respecto de la necesidad de mirar a cada uno de los niños y niñas como actores significativos y que es necesario que sean integrados en las reflexiones y toma de decisiones a nivel comunal, provincial y nacional. Así, intentaron trasladar estas problemáticas que viven NNA a la sociedad para que asumieran y busquen soluciones a estas y otras situaciones, reconociendo el rol y la labor que desempeñaban el conjunto de organizaciones que traen una experiencia acumulada.

Otros hitos importantes en este quehacer, fue por ejemplo el rol significativo que asumieron en la preparación y ejecución del Encuentro Interparlamentario desarrollado en Concepción, como también en el Primer Simposio de niños y niñas desarrollado en la Universidad San Sebastián organizado en conjunto con SENAME, generando respuestas a problemáticas como el trabajo infantil, la explotación sexual, consumo problemático de drogas y la situación de y en calle de los niños y niñas. El programa clubes juveniles MOANI fueron los primeros en plantear en la región campamentos masivos para niños y niñas que no tenían posibilidad de acudir a campamentos escolares. Se organizó campamento para 900 niños y niñas y colonias de verano financiadas por JUNAEB. Posteriormente, con el Ministerio de Educación se inician experiencias de escolarización de niños que permanecían fuera del sistema escolar.

El programa considera haber aportado de manera significativa al debate y la reflexión de la situación de los niños y niñas con que trabajaban, a través de las publicaciones del programa, de los seminarios organizados a lo largo de los 12 años de vida, de las visitas de personalidades en materia de infancia, como Humberto Maturana a la ciudad de Lota, en 1995, de los coordinadores de UNICEF para los países de Chile, Uruguay y Argentina a la población O'Higgins en 1998, del Encargado del Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas, Sr. José de Souza Martins a un diálogo con los niños y niñas trabajadoras en la ciudad

de Concepción y del Director del PNUD en un encuentro en el sector Tucapel. Cabe recordar también los 4 diálogos con niños y niñas trabajadores organizados por el programa, el último en el salón del municipio de Concepción, el trabajo de análisis de una propuesta teórica previa al inicio de los CIJ, solicitados por SENAME Nacional, y la participación en el Consejo Regional de SENAME. El programa clubes juveniles MOANI fue un actor protagonista en la denuncia y en exponer la situación de los niños y niñas vulnerados y vulneradas de la región.

Finalmente, es importante mencionar que desde el año 2005 las condiciones circundantes a los clubes produjeron cierta inestabilidad. Primero, el modelo clubes es cambiado por un nuevo modelo trabajo, los centros infanto juveniles, CIJ, lo que reflejó una pérdida de la línea de trabajo con infancia por parte del SENAME. Esto provocó a su vez una profunda reflexión en los y las trabajadoras del programa, entendiéndose que la nueva manera de trabajar, desde septiembre del año 2005 tomaría parte de los dos modelos. Segundo, las tensiones con el Arzobispado cada vez fueron mayores lo que derivó, en abril del año 2006, en el despido de Rubén Salazar, quien durante 11 años se había desempeñado como director del programa. Sin duda esto provocó un remezón en los equipos de trabajo y la inseguridad de poder mantener una línea de trabajo centrada en el acompañamiento y en la acción social. Tercero, de acuerdo a los nuevos lineamientos de SENAME, sabían que cada 12 meses debían concursar para adjudicarse un nuevo proyecto y darle continuidad a los clubes juveniles MOANI, sin embargo el llamado a concurso se aplazó desde agosto del año 2006 a agosto del año 2007, lo que produjo inquietud en los equipos de trabajo, ya que los objetivos a alcanzar por los niños, niñas y sus familias fueron haciéndose cada vez más acotados en el tiempo, debido a la incertidumbre en relación al término del proyecto vigente.

CUARTO MOMENTO: SÍNTESIS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De los resultados, que el programa obtuvo, enmarcados dentro de los doce años de acompañamiento realizados y que hacen referencia a los objetivos que se propusieron al realizar esta práctica social, se pueden destacar los siguientes.

La experiencia adquirida y validada desde el trabajo ejecutado en el “Programa Clubes Juveniles MOANI” que se concretó, en el acompañamiento a través de los ejes comunitario, familiar e individual, vinculó al programa a mesas y redes territoriales, en las que se fue construyendo y aportando a la generación de una mirada distinta de la infancia y adolescencia en condiciones de vulnerabilidad social..

Se concluyó que la experiencia de acompañamiento a los niños y niñas dentro de las comunidades en que están insertos, posibilitó al Programa hacer visible problemáticas que antes no aparecían en la agenda de las OPD, los municipios, las mesas de trabajo, los Consejos de Desarrollo y las Mesas de infancia, tales como, la explotación sexual comercial infantil, el trabajo infantil, los niños de y en calle, los niños con consumo problemático de drogas, la necesidad de espacios donde los niños puedan ejercer su derecho a la recreación, la organización y participación protagónica. Todas problemáticas sobre las cuales el programa tuvo experiencias concretas de trabajo, condición que legitima el relato resultante, respecto a las temáticas que hicieron visibles las condiciones de vida y de vulneración de derechos en las que se encontraban cada uno de ellos y ellas. Asimismo, todas estas experiencias, permitieron actualizar y complementar diagnósticos en cada uno de los municipios en los que desarrollaron sus labores. También aportaron elementos, que de algún modo,

inciden en el imaginario o representación social que se tiene de los niños y niñas que viven en condiciones de alta vulnerabilidad.

El programa considera haber planteado nuevas miradas y enfoques respecto de los niños y niñas con mayor vulneración de derechos en las redes de trabajo que integraban, pero también en instituciones de estudios superiores de la región (Institutos y Universidades), a las que frecuentemente fueron invitados(as) para compartir experiencias de trabajo, en seminarios o asignaturas afines, de las carreras de Trabajo Social, Pedagogía y Psicología. Desde esta tribuna, aportaron a la reflexión de los y las estudiantes y mostraron un paradigma nuevo de trabajo social con infancia. Así también, desde el año 2003, los proyectos fueron Centros de Práctica de estudiantes de las carreras antes indicadas; lo que entendieron como un reconocimiento al trabajo desarrollado y una posibilidad cierta de discutir y aportar en las reflexiones con los(as) nuevos(as) estudiantes.

Los equipos, postulan que su accionar, encendió una nueva luz en muchos niños, niñas y jóvenes, al haberles devuelto la opción de creer en el otro, de reinventarse, de mirarse distinta/o, de quererse. En definitiva, el trabajo desplegado, contribuyó a potenciar sus aptitudes para erguirse cada vez que las condiciones y acontecimientos les golpeaban pudiendo de esta forma enfrentar y vivir el dolor, con nuevas esperanzas y ganas de vivir.

Frente a los procesos de cierre, los equipos se detienen a reflexionar y a celebrar los avances y triunfos con los niños, niñas y sus familias, concluyendo, que el impacto que tuvieron en muchas vidas, fue significativo. Reconociendo, que el trabajo directo de acompañamiento a la vida de los niños, niñas y jóvenes, sumado a las decisiones propias de cada uno de ellos, aportó para que muchos de ellos y ellas, luego del egreso del Programa, fueran jóvenes comprometidos con la comunidad, asumiendo liderazgos, participando de los Clubes Deportivos, Grupos Juveniles, Centros de Alumnos,

Bomberos, y Juntas de Vecinos; asumiendo la vida de pareja, de manera responsable y con proyectos de vida, lo que indudablemente deja, en los ejecutores del programa un importante grado de satisfacción, por el aporte logrado en la vida de sus destinatarios.

- **ANÁLISIS E INTERPRETACION:**

Al plantear un análisis crítico del proceso de intervención, señalaremos cuales, para nosotras, fueron los principales hitos, enmarcados en esta práctica social. Efectuando, además, una revisión de los acompañamientos realizados.

También, analizaremos, situaciones que se dieron a lo largo del proceso. Algunas de ellas no programadas, las que para el equipo, se transformaron en lecciones de aprendizaje, que es importante rescatar para futuras experiencias.

Por otra parte, en forma integrada y transversal, tomaremos como base, los objetivos que se propuso originalmente el programa, confrontándolos con lo que realmente se ejecutó y/o modificó durante la práctica social.

Y por último, junto a lo anterior, analizaremos la teoría que estuvo presente en la práctica, con sus ajustes y variaciones a lo largo del proceso.

Es importante, dentro del análisis de los resultados, hacer una revisión a todo aquello, que si bien es cierto, no estuvo considerado como objetivo en un principio, pero que en la ejecución del acompañamiento, trajo consigo una serie de resultados, que es importante mencionar; destacando entre ellos, cuatro hitos, significativos, que se transformaron en elementos relevantes del proceso de intervención.

a) Apertura del Club hacia la comunidad.

“La intervención comunitaria puede entenderse como una serie de acciones o influencias -sean éstas planificadas o no planificadas- dirigidas a problemas que se manifiestan dentro de los sistemas y procesos sociales que inciden en el bienestar psicológico y social de los individuos y grupos sociales, cuyos objetivos incluyen la resolución de problemas y/o el desarrollo psicosocial, mediante la utilización de estrategias situadas en diferentes niveles.” Sanchez (1991 pp. 40).

La incorporación a la comunidad, tiene como objetivo principal, en una primera instancia, la validación del programa en los sectores donde estaban insertos. Con el andar, se dieron cuenta, que desde estos espacios, iban conociendo elementos esenciales de la vida en comunidad, como por ejemplo, agentes claves, ritos, conductas aceptadas y validadas por sus miembros, formas organizacionales, entre otras; además, el programa, considero que si se hacían parte de esta comunidades, la aceptación de sus intervenciones, iba a ser más significativa, en definitiva el Programa Clubes Juveniles MOANI, se hizo parte del paisaje y del enjambre comunitario y desde aquí, no tan solo se fueron validando, sino también, fueron aportando, una mirada más inclusiva de la infancia; estableciendo estrategias, con los lideres locales, de como hacer que estas comunidades fueran espacios seguros, para que sus integrantes se desarrollaran integralmente.

Desde el aspecto socio político, el programa podía ser una voz, frente a la vulneración de derechos que vivían los NNA en sus espacios cotidianos y así aportar a la política pública, o específicamente, a las políticas comunales de infancia, de los sectores donde desarrollaban sus intervenciones. El programa, además, consideró, que podían aportar en la generación de un lenguaje más inclusivo, que permitiera mirar a las comunidades, desde sus realidades, más que desde las estigmatizaciones y discriminaciones que eran habituales en su cotidianidad.

Si analizamos, este punto, desde una perspectiva teórica, podríamos decir que la apertura de la comunidad, se enmarca dentro de un enfoque ecológico, ya que nos provee de un marco conceptual, que permite focalizar simultáneamente a las personas y sus contextos.

Los principales puntos de vista de la perspectiva ecológica, son los siguientes:

- “Los ambientes humanos, son extremadamente complejos e incluyen dimensiones físicas, así como estructuras sociales, económicas y políticas muy complejas.
- Los individuos deben mantener mutualidades adaptativas con sus medios, tanto personales como ambientales para poder sobrevivir.” (Aylwin y Solar, 2003, pp. 125).

“Los sistemas sociales se organizan de tal manera, que los individuos, las familias, las comunidades y las sociedades forman capas o estratos de creciente inclusión y complejidad”. (Bronfenbrenner, 1979, en Aylwin y Solar, 2003, p. 125).

El autor señala que cada nivel del sistema se encuentra en constante intercambio con los demás, y el cambio experimentado por cualquier miembro o contexto, afectará a los demás.

La familia, con su función socializadora, juega un papel protagónico en ello, actuando como mediadora entre los diversos medios y/o contextos.

Esta perspectiva nos será de gran utilidad ya que el ambiente o entorno, puede tener efectos positivos en las personas o familias, fortaleciéndolas y favoreciendo su estado de bienestar, como así también, puede influir negativamente, afectando sus integrantes y sistema familiar.

En éste sentido, consideramos que el área de trabajo con las redes sociales, no fue algo continuo y sistemático, que les permitiera dar continuidad a un trabajo colaborativo y mancomunado a favor de la infancia y de la adolescencia en situación de vulneración en las propias comunidades donde residían NNA. Lo anterior a fin de movilizar recursos locales para la implementación de espacios protectivos y a la densificación del tejido social.

b) Asumir que no podíamos acompañar a todos(as) los(as) niños y niñas.

El “Programa Clubes Juveniles MOANI”, tal como se enmarca la lógica de intervención de un Centro Infanto Juvenil, tenía como foco, la promoción de derechos, mediante una metodología socioeducativa. Bajo esta mirada, los equipos se fueron configurando, con profesionales de experticia, en la promoción y la prevención. Quienes, a medida que se fueron involucrando en la vida de los NNA, sus familias y comunidades, percibieron, que esta mirada o enfoque de intervención, no iba a dar respuesta a las graves vulneraciones de derechos, que experimentaban una gran cantidad de NNA. Se percataron, además, de que había muchos de ellos y ellas que estaban vinculados a situaciones de consumo de drogas, trabajo infantil, explotación sexual comercial infantil, por lo que, la problemática en su conjunto, requería, equipos o programas externos, que se hicieran cargo de esta realidad, que el programa por sus características de intervención, no iba a poder satisfacer.

El “Programa Clubes Juveniles MOANI” impulsó iniciativas, que iban a poder dar respuesta a estas vulneraciones de derechos graves. Nacen, así, entonces, cuatro proyectos especializados bajo el alero de distintas organizaciones:

- “Proyecto Aura”, especialista en la reparación de derechos de los NNA, que viven referidos a la explotación sexual comercial de la provincia de Concepción

-“Proyecto Anda” y “Proyecto Aire”, programas de acompañamiento a NNA trabajadores de la comuna de Concepción y Coronel, respectivamente.

-“Proyecto de Reinserción Educativa”, programa de nivelación de estudios, para NNA, que se encontraban fuera del sistema educativo formal de las comunas de Talcahuano, Coronel y Concepción

- Proyecto MOANI CONACE “Programa de acompañamiento a NNA de calle y en calle con consumo problemático de drogas de la comuna de Talcahuano y Coronel.

Si bien, es cierto, el programa tenía la conciencia, de que algo había que hacer frente a tanta vulneración de derechos observada, también, asume que no iban a poder acompañar a la totalidad de los NNA, pero si de a poco, iban cumpliendo con el rol de garante, que se habían propuesto desarrollar.

Nos preguntamos si este rol de garantes sólo queda suplido con la incorporación de proyectos destinados a la infancia vulnerada o también el rol de garante consiste en el instalar el tema en la mesa pública, con el objeto de ser portavoz efectivo frente a la vulneración de derechos que viven tantos NNA en las comunas donde se implementó el programa. Como tema nacional a la vez, consideramos que si bien es cierto, estas situaciones fueron acogidos por SEMAME; CONACE en su tiempo, hoy queda poco reflejado el haber generado gran conciencia, debido a que en Chile, hoy se implementan muy escasos programas de promoción educativa a la infancia y adolescencia, y los existentes que dicen relación con intervención especializada, abarcan un sin numero de problemáticas, pero sin centrarse en los problemas específicos que afectan a los NNA.

c) Vinculación con nuevas instituciones.

En cuanto a las redes de intercambios de recursos, Tyler (1984 PP. 88) plantea que:

- “Los recursos para satisfacer necesidades humanas, son limitados y siempre lo serán. Los enfoque profesionales asumen que las necesidades humanas pueden ser satisfechas si hay suficiente recursos humanos disponibles.
- Los recursos disponibles pueden ser mejor usados y multiplicados desarrollando programas de intercambio reciproco mediante patrones en los cuales alguien ofrece algo que otros pueden usar y ellos a la vez, ofrecen algo que el otro puede usar.
- Las redes de intercambio de recursos son fluidas, cambiantes a medida que los intereses y necesidades de sus participantes también lo son. “

Asumiendo este planteamiento, el “Programa Clubes juveniles MOANI” consideró, que la vinculación a estas instituciones podía, en cierta manera cooperar a su gestión, no solo aportando recursos, financieros, sino también técnicos, los que redundarían en una mejoría en la calidad de las intervenciones realizadas con NNA y sus familias.

Si bien, es cierto, este objetivo de obtención de recursos, lo fueron implementando, a medida que ejecutaban el programa, esto fue un acierto, ya que pudieron ir dando respuesta a las necesidades que iban presentado los NNA su familias y a las necesidades propias de la implantación de un programa de esta envergadura, no obstante aquello, un programa de intervención psicosocial, siempre debe contemplar dentro de sus lineamientos técnicos, agentes encargados en la obtención de recursos (técnicos, económicos,

humanos, etc); ya que las necesidades que se van presentando, no siempre pueden ser abordadas con los recursos propios de las organizaciones encargadas.

Consideramos además, que la vinculación con nuevas instituciones también debe entenderse como una vinculación cooperativa, ya que no sólo radica en la obtención de nuevos recursos, sino también como aquella vinculación, con instituciones y/o organizaciones que nos permita realizar un trabajo integral con los NNA, donde se acompañen entre sí, a modo de abordar y dar solución y/o reparación a las principales problemáticas que les afectan.

d) *Denuncia de situaciones de vulneración a niños y niñas.*

Bajo este punto, creemos firmemente, que cuando una institución asume el rol de garante de derechos, tiene que contemplar, como requisito mínimo, un protocolo o política de protección hacia la niñez.

Al analizar la práctica, el Programa, en cuanto a la denuncia de los derechos vulnerados, solo realizaba acciones aisladas, no así, con intervenciones sistemáticas que dieran cuenta de un trabajo organizado.

Pensamos, que estas acciones aisladas, si bien ayudan, en parte, a la restitución del derecho vulnerado o simplemente a la visibilización de este, no generan una conciencia mayor y por lo tanto no apunta a la construcción de una mirada colectiva hacia la protección integral de los NNA como sujetos de derechos.

- **Análisis, tomando como base, las principales lecciones aprendidas por el equipo de los Clubes Juveniles MOANI.**

El equipo de los Clubes Juveniles MOANI, plantea como parte de la sistematización, desde un enfoque más bien evaluativo, ocho lecciones que consideran como aprendidas, a lo largo del proceso de intervención.

Estimamos, relevante, rescatar dichos hitos, ya que dan cuenta de un análisis previo de la experiencia, de la cual planteamos una postura consensuada con algunos aciertos, y críticas ante los desaciertos identificados.

Ante ello, al momento de ordenar la información, se decide analizar estas lecciones, agrupándolas en tres, categorías, debido a la interrelación directa que existe entre algunas de ellas, quedando conformadas por: Infancia y Juventud; Familia y los Equipos.

- **Infancia y Juventud** (lecciones 1,3 y 5).

Para “Clubes Juveniles MOANI”, el proceso de acompañamiento se realizó desde el cuidado a la persona y su dignidad. Desde este punto de vista, consideramos, que la forma en que se desarrollaron los procesos, con los niños, niñas, jóvenes y sus familias fue el adecuado, siendo fundamental el entendimiento, de que para lograr una buena relación con otros(as), es preciso satisfacer sus necesidades psicológicas básicas.

Al analizar el proceso vivido por ellos, compartimos la visión de logro, respecto a la satisfacción de necesidades psicológicas. El equipo, fue capaz, mediante su intervención, de lograr el apoyo en la satisfacción de múltiples necesidades básicas.

Maslow, 1943, señala en su teoría, que las necesidades del ser humano se encuentran jerarquizadas, ordenando éstas en forma de pirámide, donde en la base de ella encontramos las necesidades fisiológicas, hasta llegar a las necesidades de autorrealización.

En el proceso de acompañamiento, identificamos, que se dio un apoyo constante en la satisfacción de necesidades tales como: físicas, de alimentación, y homeostasis, necesidad de seguridad, necesidades sociales, como la amistad, aceptación social e inclusión grupal, necesidades de estima como afecto, autorreconocimiento, confianza y respeto, entre otras.

El fuerte vínculo que se estableció con los niños, niñas, jóvenes y sus familias, durante el proceso de intervención, fue también otro de los grandes aciertos que tuvo el equipo profesional. Muchas de las necesidades y carencias detectadas, se deben, en muchos casos, a la generación de un apego inseguro con sus familias de origen o cuidadores primarios, que han suplido la función parental. Muchas veces, la insatisfacción de necesidades básicas, la falta de afectividad positiva, así como, el no contar con un ambiente seguro en el hogar, incide negativamente, en la relación vincular que puedan tener en el futuro con otros agentes externos.

Es por ello, que también compartimos, plenamente la forma de intervención y relación vincular dada entre el equipo profesional y los asistentes a los clubes. Creemos, que el dar señales claras, en relación a lo que se dice y hace; así como la relación profesional basada en la confianza, y respetando los procesos de cada uno de ellos, demuestra que dicha forma de intervenir, es quizás más lenta, pero en un análisis de mediano y largo plazo resulta probadamente exitosa.

Por otra parte del proceso de acompañamiento, el cual hace alusión a que para ser protagonistas y participar de su propia vida, es necesario que los niños,

niñas y jóvenes aumenten su repertorio de habilidades sociales, consideramos importante el complementar lo que ellos señalan, respecto a participación infantil, la cual definen como colaborar, aportar y cooperar para el progreso común generando en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa.

Manfred Liebel (2007), señala que la participación infantil significa que:

- “Tienen voz, son escuchados y se toma en cuenta lo que opinan o proponen;
- Tiene oportunidades de influir en la toma de decisiones y asumir responsabilidades;
- Eligen, critican y sustituyen a sus líderes, con base en criterios autodefinidos;
- Reclaman activamente sus derechos, lo que significa no solamente tener una estructura democrática formal dentro de sus grupos y organizaciones, sino una cultura de participación”. (Liebel, 2007.p.140).

Deteniéndonos, en esta etapa del proceso, observamos que la tarea de potenciar las características de liderazgo y las habilidades sociales de los niños niñas y jóvenes, tuvo aciertos y desaciertos.

Si bien, como se señaló, los clubes nacen como un espacio de desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de organización, participación protagónica y liderazgo; sin embargo, en el proceso de ejecución de ellas, las educadoras a cargo, se inclinaron más en apoyar a quienes demostraron dichas características innatas, más que en potenciar fuertemente a quienes no las poseían o las presentaban de forma más débil.

Creemos, que esta forma de intervención, no fue la adecuada, retrasó los procesos, debido a que una vez egresados los líderes de los clubes, los niños que continuaban, no contaban con habilidades y características necesarias para ejercer un liderazgo inmediato, teniendo que redefinir procesos y comenzar a identificar y potenciar a nuevos líderes, casi como si se estuviera recién comenzando y/o iniciando el proceso.

Se privilegió así la participación protagónica y efectiva, siendo predominante el tercer nivel de la escala de Hart, que dice relación con la participación que es iniciada por los profesionales y las decisiones compartidas con las personas.

Es importante destacar el hecho los NNA pudieron conocer experiencias de organización infanto juvenil a nivel comunal, regional y nacional.

Sin embargo creemos que se requirió de sistematicidad en dicha línea de intervención, a fin de dar continuidad a los liderazgos y ampliar los escenarios de participación e incidencia de NNA.

Por otro lado consideramos como debilidad el bajo impacto y la falta de continuidad de la inserción de liderazgos juveniles en espacios de toma de decisión al interior de la comunidad. Esta situación se evidenció en la deslegitimación de NNA por parte de las organizaciones formales, funcionales y territoriales, tales como JJVV, clubes de adulto mayor, clubes deportivos, entre otros garantes relacionales y corresponsables de derechos.

Si bien, compartimos la opinión del equipo ejecutor, al considerar lo anterior como un desacierto, por otra parte rescatamos de ello, la capacidad de autocrítica, redefinición y aprendizaje que tuvieron de la experiencia.

Transversal a todo lo anteriormente acotado, encontramos la lección que postula que las actividades realizadas serían un medio para acompañar la vida de los niños, niñas, jóvenes y Adultos.

Para el equipo, la participación de ellos y ellas, en talleres lúdico-educativos, no era un fin en si mismo, sino un medio para que lograran objetivos de desarrollo en sus vidas. Objetivo que compartimos, no obstante ello, pudimos concluir que el desarrollo de las actividades, en su gran mayoría estaban orientadas a los niños y Jóvenes, pero en muy bajo porcentaje a las familias; lo que consideramos un desacierto, ya que, aunque en un proceso de intervención, no se tenga en forma explícita las teorías que orientarán el quehacer, no debemos dejar de considerarlas, en este caso, el desarrollar un modelo de intervención psicosocial con enfoque de sistema, fue una de las debilidades encontradas.

Ludwing Von Bertalanffy en 1968 plantea la Teoría de Sistema, señalando que “un sistema es un conjunto de elementos y sus relaciones, las cuales constituyen un todo organizado, señalando además que “los fenómenos de la vida sólo se encuentran en entidades individuales llamadas organismos. Todo organismo es un sistema, esto es, un orden dinámico de partes y procesos que están en mutua interacción” (Preister, 1983 pp.7).

Es por ello, que el efectuar actividades orientadas al desarrollo de habilidades para la vida de los niños y niñas, siempre debe ir de la mano con un trabajo constante y coordinado con sus familias, ya que si una parte del sistema no comprende el trabajo desempeñado o una de ellas falla, todo el sistema se vuelve vulnerable, poniendo en riesgo el mantenimiento y desarrollo futuro de las habilidades adquiridas, luego de finalizado el proceso de intervención.

- **Familia en los procesos de intervención.**

En el transcurso del desarrollo del programa, los equipos se fueron encontrando con diversos obstáculos, a la hora de motivar a los NNA a realizar cambios importantes en su estilo de vida. Les costó aceptar, que ya tenían un estilo de vida propia, por muy pequeños que fueran, y que muchas de las decisiones o conductas adoptadas por ellos, que para el equipo eran erróneas, para las familias de los niños eran aceptables, lo que se traducía en apoyo familiar a sus decisiones.

Ante ello, podemos evidenciar, claramente, la falta de preparación profesional de los equipos, los cuales en sus inicios, sólo estaban conformados por educadores y educadoras, sin contar con profesionales de las ciencias sociales que apoyaran su labor.

Ante este desconcierto, en relación a lo correcto e incorrecto, en la toma de decisiones personales, por parte de los NNA, es que el equipo se da cuenta de que es importante, respetar los procesos individuales de las personas, asumiendo, que ellas son libres de decidir por sí y que los miembros del equipo, sólo podían asumir un rol de líderes acompañantes y guías en ello, sin tratar de comprender la situación o justificarla por medio de rótulos (drogadicto, agresor, delincuente, desertor), sino que, simplemente aceptarles tal cual eran.

Desde este punto de inflexión, es que el equipo de los Clubes Juveniles MOANI, decide acercarse más a las familias, ya que hasta ese entonces, su relación con ellas fue una variable, que si bien no consideraban en un inicio, en el proceso se tornó importante, para continuar su trabajo. En el transcurso del camino, se convencieron, firmemente, de que era necesario contemplarla, para ello, se estableció un eje de acompañamiento, que la considerara como pilar fundamental de intervención. El incluir esta dimensión, dentro de los procesos de intervención, trajo consigo una serie de desafíos, el primero en este proceso,

fue comprender que la familia o el concepto de familia, ha evolucionado en conjunto con la sociedad, lo que ha hecho necesario ir ampliando y adaptando su definición. Para el programa, cada vez que hablaban de familia, también se referían a las diferentes formas de hacer familia, lo que depende en cierta medida de los distintos episodios y dinámicas cotidianas vivenciadas por cada una de ellas, vale decir, no responde a los tipos de familia ni a los requerimientos conceptuales tradicionales de la institución, ya que se considera que cada una es única y diferente en espacio y dimensión político social.

Este proceso de incorporación de las familias, fue un nuevo desafío para el equipo profesional, quienes en ese momento se vieron favorecidos con la incorporación de profesionales de las ciencias sociales (trabajadores sociales y psicólogos), los que reconocen, introdujeron miradas diferentes, a lo que los equipos educativos en un inicio tenían.

Ante ello, consideramos muy relevante lo anteriormente ocurrido, ya que era una gran debilidad del programa, el intentar intervenir NNA, con realidades tan diversas, sólo con la buena intención, disposición y experiencia adquirida en trabajo comunitario. Se necesitaba mucho más que eso, por lo que el complementar los equipos con profesionales del área psicosocial, los convertía en un programa mucho más integral, el cual con esfuerzo, dedicación y un trabajo bien cohesionado por parte del equipo, lograron superar sus debilidades, profesionales en el proceso de intervención, destacando la no rotulación de los niños y sus familias.

Bajo esta lógica más bien paradigmática de los procesos de intervención, los equipos se detuvieron a “pensar”, cual sería el objetivo de incluir la dimensión familiar en el proceso. Primero, se debió considerar que un niño no es un ser aislado, más bien es un ser que esta en constante interacción con otros.

Para comprender mejor este punto, consideramos importante, incorporar la Teoría General de Sistema, la cual postula que la familia es un sistema social,

que está conformado por un conjunto de personas que se relacionan e interactúan entre sí, en torno a una dinámica y estructura organizada de funcionamiento.

Por consiguiente, la familia no escapa del análisis sistémico, ya que es un conjunto compuesto por individualidades interactuantes, que tiene una finalidad en un medio determinado. A su vez, la finalidad de un sistema familiar, es transitar por el ciclo vital, enfrentar las crisis y facilitar el crecimiento y desarrollo de sus miembros. (Ares, P. 2004).

“El aporte de la teoría de sistemas nos permite visualizar a la familia como una totalidad que se compone de partes,- sus miembros- los que se interrelacionan y son interdependientes entre sí” (Aylwin y Solar, 2003, pp.107).

Por lo tanto, cualquier cambio, cualquier modificación en los estilos de vida, en la forma en la que los NNA, iban construyendo su caminar, tiene en las familias un rol protagónico, es decir, tal como lo plantean las definiciones, son ellas las que permiten el crecimiento y desarrollo de sus miembros, por lo que considerarlas, sin duda, fue un acierto.

La incorporación de las familias, también trajo consigo, que el equipo educativo se fuera vinculando con cada una de ellas, fuera conociendo cuales eran sus estilos relacionales, las formas de apego, sus principales fortalezas como grupo y a la vez sus problemáticas, lo que determina como segundo desafío, el acompañarlas desde la no rotulación, a sus formas de hacer familia, de este modo sus funciones, límites, roles, apegos, vínculos y afectos fueron descritos, ya que se considera que de esta forma no se prosigue en el proceso de descalificación y exclusión psicosocial experimentada. Del mismo modo, se debe entender que “la familia es construida por la sociedad y que por ende en gran medida es fruto de la acción del Estado Moderno”. (Bourdieu, 1999, pp. 126).

Desde aquí consideramos, tal como menciona Echeverría (2002, pp. 147) que “El lenguaje no es sólo un instrumento que describe la realidad. Sostenemos que el lenguaje es una acción”. Y con el simple hecho de describir una determinada realidad, ya se está cambiando la forma en la cual las personas se enfrentan a los contextos en los cuales se interviene. El lenguaje construye realidades, por lo tanto debemos tener presente que la descripción que se realiza de ella, no es un hecho neutral, por lo que al intervenir bajo esta lógica, se podría aportar para que la realidad sea percibida de una forma no discriminatoria y estigmatizadora, sino que simplemente se perciba tal como es, dejando atrás la visión de que lo profesional es poner un nombre o un título a una determinada realidad.

Bajo la visión de los enfoques preventivos, cuando un profesional se ve enfrentado a una realidad que conlleva una serie de determinaciones de factores de riesgo es necesario mantener “una actitud prudente y cuidadosa para evitar tres problemas que pueden presentarse; la estigmatización, la victimización y el disciplinamiento de la pobreza” (Eroles, 2001 pp.124).

Finalmente, bajo el punto de vista de la incorporación de las familias en los procesos de intervención, podemos concluir que:

Respecto al enfoque familiar empleado, este tuvo un método claro de acción, se logra identificar que se basó en la incorporación de las familias por medio de la invitación a reuniones, talleres y luego paseos con el objeto de establecer vínculos de confianza entre el equipo y las familias, pero no se identifica claramente en que se basaron a la hora de identificar las necesidades individual- familiar que sirven de base para la elaboración de los talleres.

En relación a las estrategias utilizadas para la convocatoria de las familias, estas son poco claras, si bien comprendemos que en un principio era una dimensión que no consideraban, al hacerlo sólo se señala la importancia que

tuvo en el proceso, la incorporación de profesionales de las ciencias sociales. No se deja claro si realizaban visitas domiciliarias y con que frecuencia, o si se hacía la convocatoria por escrito, o intermedio de los NNA etc. Ante ello, consideramos importante para futuros procesos de intervención ya sean a nivel micro o macro social, que es preciso contar con un orden claro de los procesos, por muy básicos que parezcan ya que siempre pueden convertirse en un aporte para futuras intervenciones.

Consideramos que la decisión de incorporar a las familias en la intervención fue adecuada, ya que tal como se señala anteriormente, los NNA, no se pueden intervenir en forma aislada. Si bien con el proyecto se formó un grupo de NNA que pretendía fomentar y entregar factores protectores en su desarrollo, al inicio no se consideró que al momento de retirarse a su hogar, escuela y/o dejar de asistir al club, los NNA mantenían una interacción constante con su medio social, cultural y familiar. Lo anterior, implica que no debemos dejar de considerar para cualquier tipo y/o proceso de intervención exitoso, dos teorías básicas, la de sistema y el enfoque ecológico. Por consiguiente en futuras intervenciones siempre debemos tener claro no sólo nuestro objetivo, si no que también cuales son los factores intervinientes con los que nos podemos encontrar y cuales son las teorías básicas que deben guiar nuestro actuar.

Por otra parte indistintamente de las fortalezas y debilidades identificadas en el proceso, siempre será importante sistematizar la práctica, para que el equipo ejecutor pueda explicitar el conocimiento que sustentó su accionar, permitiendo de esta forma la construcción de nuevas herramientas así como también, la generación de nuevas formas de intervención, por parte de otros profesionales de las ciencias sociales, a la hora de conocer la experiencia.

- **Los Equipos.**

A lo largo del desarrollo del proceso de intervención, el programa se dedicó a programar acciones orientadas al bienestar de los niños y niñas y al mejoramiento de sus vidas, elaborando diversas estrategias, dirigidas a ellos. Sin embargo, olvidaron un componente esencial, el no saber acompañar a los equipos educativos, tanto en el desarrollo profesional como personal.

Ello refleja, a nuestro parecer, un nuevo desacierto, no menos importante que los mencionados en lecciones anteriores. El acompañamiento a los equipos y el generar instancias de autocuidado de los mismos, facilita el desarrollo en los procesos de intervención. Es importante contar con líderes, que no sólo guíen los procesos, si no que sean acompañantes de los mismos, es decir que les brinden apoyo y protección a sus compañeros, seguridad emocional, que tengan una actitud de escucha activa y capacidad de autocrítica ante las diferencias de opinión, de tal forma que mantenga a sus equipos motivados, generando espacios de reflexión que permitan identificar sus propias conductas de riesgo, sus necesidades de cambio o mejoras, que acepte nuevas ideas y que sea capaz de motivar, para alcanzar continuamente nuevas metas y objetivos personales y laborales.

Ante ello, nos parece atinente citar a Eroles, (2001), quien señala cual debería ser el rol del coordinador o equipo coordinador, los cuales son claves a la hora de cumplir los objetivos del grupo.

- “La coordinación es un facilitador del diálogo y la interacción. Es quien genera la situación de aprendizaje que posibilita que el grupo pueda llegar a la comunicación existencial necesarias para abrir espacios a lo testimonial.
- La coordinación trabaja para que el grupo pueda resolver conflictos y dificultades, haciéndolos explícitos.

- La coordinación media para que el grupo respete los tiempos individuales de cada sujeto.
- La coordinación favorece que el grupo este centrado en la tarea y que la retome, después de momentos de vacíos o de crisis en la interacción grupal.
- La coordinación registra los momentos y logros significativos, los conflictos y las dificultades para tenerlos en cuenta en las evaluaciones o cuando lo considere necesario.
- La coordinación no trabaja con supuestos no explicitados por algunos de los integrantes del grupo.
- La coordinación aporta información, propone metas de aprendizaje, introduce técnicas que favorezcan el dialogo, la interacción y la creatividad". (Eroles, 2001, pp. 230).

El equipo coordinador, para desempeñarse como buen líder, debió contar con la preparación suficiente para intencionar los procesos de diálogo profundo y de evaluación de los procesos de intervención. Lo cual consideramos, es una responsabilidad compartida entra la institución y los equipos. Cuando los equipos se dan cuenta de esta debilidad o carencia y se la comunican a la institución, ésta, debiera evaluar la situación, buscando alternativas, en conjunto, para suplirlas.

Valoramos la capacidad de autocrítica del equipo ejecutor, ante la petición de tener espacios de reflexión y autocuidado integrados en los procesos, pero consideramos que a pesar del rechazo de SENAME para generarlos, se debieron elaborar estrategias para mejorar dicha situación.

Ante ello, el proceso de sistematizar experiencias, pasa a ser un elemento importante a la hora de evaluar los procesos de intervención.

Liebel, plantea que, para que la sistematización sea exitosa, se deben considerar diversos elementos de los cuales compartimos, dos, a continuación:

A) A nivel Institucional.

“Tiene que haber "voluntad política" de sistematizar, es decir, que las actividades de sistematización sean percibidas como útiles para mejorar las prácticas con los grupos de base, para dar a conocer dichas prácticas y aportar al diseño de políticas sociales. La sistematización debe tener un objetivo que de cuenta de la opción Institucional”. (Santibáñez y Cárcamo, 1993. p.9).

B) A nivel de los equipos.

“La sistematización debe ser asumida colectivamente, es decir, como una labor a desarrollar por todos, de manera que los agentes/promotores puedan "interpretar" y desarrollar capacidades tales como la percepción y observación de sus prácticas. La sistematización debe responder a las necesidades concretas del trabajo que realiza el equipo de acción y/o promoción”. (Santibáñez y Cárcamo, 1993. p.9).

Finalmente, bajo el punto de vista de los equipos, podemos concluir que:

Si bien en un principio, la institución o equipo coordinador, no supo acompañar a los equipos educativos en el proceso de intervención, a corto plazo se da cuenta de ello, comunicándolo a SENAME, quien rechaza la petición de efectuar reuniones de equipo periódicas y jornadas de autocuidado para los ellos.

En relación al autocuidado, consideramos que se debería incorporar en futuros procesos de intervención social, a través de jornadas para los equipos. Si bien algunos programas sociales ya cuentan con ello, identificamos que su incorporación es algo reciente y que no se ha tomado plena conciencia de lo beneficioso que puede resultar, ya que contribuye a la mantención de un equilibrio tanto personal como de los equipos, liberando estrés y tensiones a causa de la carga emocional adquirida en los procesos de intervención, a pesar de que se cuente con herramientas de formación profesional para dichos procesos.

En relación a las reuniones periódicas de equipo, debemos ser concientes siempre, de que cada realidad a intervenir es distinta, si bien, cada proceso de intervención deberá contar con una guía y teorías que sustenten el actuar, estas, deben ser flexibles a la hora de enfrentar los problemas o necesidades identificadas. Desde este planteamiento, el trabajo en equipo y el contar con instancias periódicas de reflexión de los mismos, facilita la toma de decisiones idóneas que requieren muchas veces flexibilidad y un enfrentamiento rápido e inmediato a la hora de tomar decisiones y/o modificar una determinada forma de intervención.

Al momento de integrar y vincularse con los agentes e instituciones de la comunidad, los equipos, deben considerar en intervenciones futuras, no sólo los datos estadísticos que le permitan realizar un diagnóstico del sector y sus integrantes, sino que también consideramos prudentemente conocer sus vivencias, visiones, intereses, y formas de intervención que han tenido o han dejado de realizar con la misma población objetivo, para luego procesar la información, discutirla y analizarla con los equipos, enriqueciendo su visión personal, objetivos y formas de intervención institucional.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que todo proceso de intervención se funda en un conocimiento previo de una realidad, en este caso realidad que dio origen a los Clubes Juveniles MOANI, sin embargo, todo proceso de

intervención, genera nuevo conocimiento, ahora bien, para que este conocimiento se enriquezca, es fundamental compartirlo con el resto de los integrantes del equipo. Aunque se esté realizando una intervención conjunta, siempre podrán existir nuevas visiones y aportes que se puedan incorporar a la hora de perfeccionar el proceso. Para ello el contar con instancias constantes de reunión y reflexión de los equipos, permite incorporar lo anterior, teniendo plena conciencia de las estrategias de intervención grupal e individual, permitiendo mejorar el proceso en forma permanente haciéndose cargo de las deficiencias o dificultades tan pronto como sean detectadas por los miembros del equipo, buscando nuevas vías de acción hasta encontrar un camino que resulte exitoso.

QUINTO MOMENTO: COMUNICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

En este punto, pretendemos realizar un esfuerzo por transmitir el sentido que estuvo presente en la práctica social. La comunicación de ésta será por medio escrito, estando dirigido a aquellas personas o instituciones que tengan interés en conocer, estudiar y/o analizar la experiencia profesional sistematizada.

En una primera aproximación, consideramos importante establecer una estrategia comunicativa con:

- Las instituciones interesadas en la temática.
- El mundo académico.

BIBLIOGRAFÍA.

- Ares, P. (2004), *Psicología de la familia. Una Aproximación a su estudio*. Cuba: Félix Varela.
- Apud, A. (s/a). *Participación infantil*. UNICEF.
- Aylwin, N., & Solar, M. (2003). *Trabajo Social Familiar*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bertona, C., & Nanzer, F. (2008). *Intervenir- Reflexionar experiencias de sistematización del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Bourdie, P. (1999). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. España: Anagrama.
- Bruce, J. (1992). *Introducción a la Sociología*. México: McGraw-Hill.
- Cadena, F. (1991). *La Sistematización como Creación del Saber*, Documento. Educación Comunitaria Universidad de Antioquia, Medellín, serie No. 5.
- Cussianovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia, Sujetos de Derechos y Protagonista*. Perú: IFEJANT.
- Chambers, R. (1989), *Vulnerability, Coping and Policy*, en IDS Bulletin, vol. 20, nº 2 (monográfico: Vulnerability: How the Poor Cope), Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton (Inglaterra).

- Díaz, A., & Pérez, M. (2003). Apuntes de psicología educativa. Concepción Chile: Dirección de docencia Universidad de Concepción.
- Echeverría Rafael (2002). Ontología del Lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Eroles, C. (2001) .Trabajo Social y Familia. Buenos Aires Argentina: Espacio Editorial.
- Gago, A. (1977). Modelos de sistematización del proceso enseñanza – aprendizaje. Trillas: ANUIES.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. La psicología social comunitaria como disciplina orientada hacia el cambio social.* (3th ed). Buenos Aires: Paidós.
- Morgan, M. & Quiroz, T. (1988). La sistematización de la práctica, cinco experiencias con sectores populares, Buenos Aires, Argentina. Humanitas-CELATS.
- Ortega, J. (2004). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. En: primer congreso iberoamericano de pedagogía social: Santiago de Chile.
- Preister, S. (1983). La teoría de sistema como marco de referencia para el estudio de la familia. Revista de Trabajo Social, 34, 20.

- Programa Clubes Juveniles Moani (2002). Experiencia de Acompañamiento a la Vida y Acción de Niños y Niñas. Concepción - Chile.
- RAMOS, R. (2007). Derecho de Familia. Concepción: Jurídica.
- Sánchez, A. (1991). Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención. Barcelona España: Editorial PPU.
- Sandoval, A. (2005). Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social, Argentina: Buenos Aires.
- Santibáñez, E & Cárcamo, M. (1993). Manual para la sistematización de proyectos educativos área social. Santiago de Chile: CIDE.
- SENAME (2007). Catastro de la Oferta Programática de la Red SENAME. Santiago: Departamento de Planificación y Control de Gestión del Servicio Nacional de Menores.
- Selkman, M. (1996). Abriendo caminos para el cambio, Barcelona España: Gedisa.
- Ugarte D. y Toban M. (1986). Familia y Comunidad. Acción Crítica, Publicación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social y de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social. N° 20.
- UNESCO (2004). Participación de la familia en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.
- Valdés, L. (2011). La infancia vulnerada: Tensiones de la aplicación de la Protección especial bajo la concepción del modelo de la situación

irregular en los tiempos de la protección integral. Tesina para obtener el Diplomado en Niñez y Política, Santiago de Chile, Universidad de Chile.

- Vergara, A. (2002). *Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social*". Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Web Referencias:

- Arnold, m. & Osorio, f. (1998), Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. Cinta de Moebio. Revista electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Recuperado el 05 de Abril de 2012, de <<http://www.unamerida.com/archivospdf/306%20TGS.pdf>>
- Comisión nacional de la familia. (1993). Definición de Familia. Recuperado el 03 de mayo de 2012, de [http:// <www.bibliotecas-cra.cl/redlectora/familia/definicion1.html>](http://www.bibliotecas-cra.cl/redlectora/familia/definicion1.html)
- Diccionario de la real academia española, (2011). Recuperado el 15 de Julio de 2012, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=acompañar>
- Diccionario de la real academia española, (2011). Recuperado el 15 de Julio de 2012 de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=reflexionar>
- Garza, L. (2009). La familia como objeto de estudio. Recuperado el 24 de agosto de 2012 de www.medicinafamiliarnl.com.mx/fam2010/FAM_OBJETO.pp.

- Instituto política familiar. (2006). Informe evolución de las familias europea 2006. Recuperado el 29 de abril de 2012 de http://www.ipfe.org/Informe_Evolucion_Familia_Europa_2006_Espanol.pdf
- Maturana, H & Davila, X. (2005). Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Recuperado el 4 de julio de 2006 de http://www.unesco.cl/medios/bibliotecas/documentos/sentidos_educación_ponencia_humberto_maturana_ximena_davila.pdf
- Pimentel, D. (s/a) Lideres Educadores que Server. Recuperado 11 de febrero de 2008 de http://www.Rhsocial.com.br/rhsocial/materia.asp?cod_materia=43
- Universidad Central de Venezuela. (2012). *Sistematización de Experiencias*. Recuperado el 9 de junio del 2012, de http://www.ciens.ucv.ve/ciencias/servicio_comunitario/.../
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2012). *Guía Metodológica de Sistematización*. Recuperado el 9 de junio del 2012, de <http://www.slideshare.net/flamauno/guia-metodologica-de-sistematizacin>.
- Mora, M. (2002). Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Recuperado el 14 de junio, de 2012 de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20representaciones%20sociales.pdf>.

- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. Recuperado en 27 de Agosto de 2012 de http://www.sename.cl/wsename/otros/Paternalismo_manfred_liebel.pdf
- Comisión Nacional de la familia (1993). Definición de Familia. Recuperado el 04 de mayo de 2012 de [http:// www.bibliotecas-cra.cl/redlectora/familia/definicion1.html](http://www.bibliotecas-cra.cl/redlectora/familia/definicion1.html).
- Santibáñez y Cárcamo, (1993). Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Área Social. Santiago de Chile. CIDE. Recuperado el 15 de Agosto de 2012 de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/6979.pdf>
- Peñafiel, E. (2010). Habilidades Sociales. Servicios socioculturales y a la comunidad. Madrid. Editex, S.A. Recuperado el 15 de Agosto de 2012 de <http://books.google.cl>

ANEXOS.

Cronograma de trabajo

Etapas y actividades distribuidas por semanas y meses.

	MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	semanas				semanas				semanas				semanas				semanas				semanas							
Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Recopilación de Información	X	X	X																									
Breve descripción de la práctica social.	X	X	X																									
Definición de objeto de sistematización y objetivos.				X	X																							
Fundamentación						X																						
Reconstrucción de la histo periodización y contexto.							X	X	X	X	X	X																
Síntesis, Análisis e Interpretación crítica.													X	X	X	X	X	X	X	X								
Exposición y comunicación de la práctica social sistematizada.																										X	X	

TABLA DE RECURSOS.

Recursos Necesarios	Descripción	Horas de Trabajo	Costo estimado mensual	Costo estimado Final	Financiamiento
Recursos Humanos	2 Trabajadoras Sociales	10 horas semanales	\$200.000	\$1.400.000	Aporte Propio
TOTAL: \$1.400.000.-					

Recursos Necesarios	Descripción	Costo estimado mensual	Costo estimado Final	Financiamiento
Gastos Operacionales	Movilización	\$8.000	\$60.000	Aporte Propio
	Materiales de Librería	\$ 4.285	\$30.000	Aporte Propio
	Fotocopias	\$ 10.000	\$70.000	Aporte Propio
TOTAL: \$160.000.-				

Recursos Necesarios	Descripción	Costo estimado mensual	Costo estimado Final	Financiamiento
Equipamiento	2 Notebook	—	\$600.000.-	Aporte Propio
	1 Impresoras	—	\$40.000	Aporte Propio
TOTAL: \$640.000.-				

TOTAL: \$2.140.000.-