

Federación Internacional Fe y Alegría
Fundación Cerro Navia Joven

Programa Jóvenes de Esquina de la comuna de Cerro Navia

Magdalena Soffia Contrucci
Mario Hormazábal Fernández

Santiago de Chile, septiembre 2012

Índice

Introducción.....	3
I. Cerro Navia y el origen de la experiencia con jóvenes de esquina	6
La realidad de la comuna	6
El legado pastoral de Don Enrique Alvear en Cerro Navia.....	13
El quehacer y los principios de la Fundación Cerro Navia Joven.....	15
Breve historia y fundamentación del Programa Jóvenes de Esquina.....	17
II. Los objetivos de la intervención.....	20
III. Los actores y el lugar de la experiencia.....	30
Los/las jóvenes.....	30
Los/las educadores/as de calle.....	31
Las esquinas y calles de Cerro Navia.....	32
Los Centros Comunitarios.....	33
IV. ¿Cómo trabajamos?: las etapas y metodologías empleadas	34
Primera etapa: vinculación en calle.....	34
Segunda etapa: diagnóstico	35
Tercera etapa: intervención.....	36
Cuarta etapa: seguimiento.....	37
El sistema de registro	38
El trabajo en red.....	38
Sobre la duración de ejecución del Programa	39
V. Los resultados obtenidos.....	40
En números: las intervenciones realizadas desde el inicio del Programa hasta el presente	40
El caso de “Los Sayas” de la Población Santa Elvira	45
La voz de los actores.....	50
Proyectándose: un nuevo plan de indicadores de logro	61
VI. Identificando las fortalezas y debilidades de la intervención	65
Principales factores facilitadores del Programa	65
Algunos factores obstaculizadores de la intervención.....	68
VII. Reflexiones finales en torno a la experiencia con jóvenes de esquina en Cerro Navia	71
Una experiencia innovadora	71
Una experiencia significativa.....	71
Una experiencia replicable.....	72
Anexo 1: mapa de intervenciones Programa Jóvenes	73
Anexo 2: instrumentos de registro	74
Referencias bibliográficas	78

Introducción

La favorable evolución socioeconómica y política que ha tenido Chile durante las últimas décadas le ha conferido cierto prestigio ante la comunidad internacional como un país con altos estándares de modernidad y competitividad. Probablemente, una de las muestras más evidentes de dicho reconocimiento sea la reciente entrada del país al bloque de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sin embargo, es igualmente reconocible que no todo funciona completamente bien en el plano doméstico, y es que la prosperidad económica de la que ha gozado Chile se contrapone bruscamente a los altos niveles de pobreza y desigualdad social que subsisten, indicadores de lo que algunos han denominado “el verdadero riesgo país” (Pizarro, 2005).

Ha sido bien documentado el hecho que la sociedad chilena es una de las más desiguales en el mundo, no sólo en términos de la distribución de sus ingresos sino también en el acceso a las garantías sociales básicas como la educación de calidad, el trabajo formal, la vivienda y la salud. Ciertamente, no todos los sectores sociales han podido aprovechar favorablemente las oportunidades del crecimiento económico y una porción considerable de la población permanece en una situación de exclusión social que es preciso atender.

En el ámbito de la educación, particularmente, la alta segregación socioeconómica de la sociedad chilena ha quedado al descubierto en diversos estudios e informes de expertos. Del mismo modo, las innumerables movilizaciones estudiantiles que han tenido lugar durante el último tiempo han dejado de manifiesto que las demandas por una educación inclusiva y de calidad no están aún satisfechas. Y aunque entre logros y desaciertos el Estado ha impulsado diversas políticas públicas tendientes a lograr mayores niveles de igualdad en el acceso a la educación, el hecho es que hay segmentos de la población adolescente que permanecen fuera del alcance de los modelos de intervención implementados hasta ahora.

En este contexto marcado por la desigualdad social y con el convencimiento de que la educación inclusiva representa uno de los factores más decisivos para el progreso y desarrollo social, la Fundación Cerro Navia Joven, miembro de la Federación Internacional Fe y Alegría ha desarrollado el denominado “Programa Jóvenes de Esquina”, dirigido a la inclusión social de jóvenes de la comuna de Cerro Navia, en Santiago de Chile, que presentan conducta callejera permanente y desescolarización.

Tras 15 años de implementación, los logros obtenidos por este proyecto son reconocibles, constituyéndola una experiencia ejemplar y atribuyéndole un importante valor en el ámbito de la inclusión educacional. Por este motivo y con ocasión del XLIII Congreso Internacional de Fe y Alegría “Educación Inclusiva y sus Desafíos” a celebrarse en noviembre de 2012 en Cochabamba, Bolivia, la Fundación Fe y Alegría Chile ha querido compartir la experiencia del Programa Jóvenes a la comunidad internacional a fin de aportar insumos que orienten el futuro accionar de la institución en esta materia.

Para este propósito, Fe y Alegría ha demandado a un equipo de investigación la elaboración de un documento en el que se sistematicen los distintos procesos, metodologías y resultados del trabajo de intervención desarrollado por la Fundación Cerro Navia Joven, desde sus inicios hasta 2012, relevando especialmente aquellos aspectos que actualmente la constituyen como una experiencia innovadora, significativa y replicable en el campo de la juventud y la educación inclusiva.

No es tarea fácil la de presentar al público sintéticamente y de forma ordenada las distintas etapas, estrategias y logros de las acciones emprendidas a lo largo de estos 15 años, pues la urgencia que ha caracterizado el trabajo de los educadores en la calle no siempre ha permitido disponer del tiempo suficiente para detenerse a documentar y teorizar el propio quehacer. Con todo, es reconocible que la permanente búsqueda y adecuación de las estrategias de intervención en terreno hoy ha llegado a constituirse en una propuesta metodológica concreta y una práctica que encierra gran riqueza.

La importancia de sistematizar los aprendizajes teóricos y vivenciales obtenidos con esta experiencia, entonces, responde a la necesidad de generar conocimientos sobre las prácticas de educación inclusiva aplicables y extensibles a otros países y contextos geográficos, así como a la necesidad de mejorar, reinventar y enriquecer las técnicas y metodologías del mismo Programa Jóvenes a fin de hacerlo sostenible en el tiempo.

A grandes rasgos, se ha intentado que esta sistematización traspase el nivel descriptivo de los principales hechos que han configurado la experiencia, haciendo una interpretación crítica de los mismos e identificando los factores que han intervenido en su efectividad y recogiendo algunos testimonios de quienes han sido los principales interlocutores de esta experiencia: los jóvenes. Así, luego de un completo análisis documental y la aplicación de algunas entrevistas en profundidad se ha logrado extraer valiosas lecciones y nuevos conocimientos que se espera sean útiles para orientar el futuro desarrollo de este y otros proyectos en materia de juventud y educación inclusiva.

Se debe tener en cuenta que esta es la primera sistematización externa que se hace del programa, lo que ya comprende un avance importante. Sin embargo, es pertinente advertir que debido a limitaciones de tiempo y recursos este trabajo está lejos de ser una acabada evaluación de impacto del proyecto en cuestión. Con todo, se espera que la producción de este documento sea de utilidad para este y otros programas, en la medida que aporte al acervo de conocimientos que la comunidad regional tiene sobre las praxis pedagógicas en terreno. Para ello, será pertinente comunicar eficazmente todos los hallazgos a aquellas personas, del ámbito público y privado, involucradas en el diseño o implementación de proyectos sobre educación popular e integración educacional de jóvenes.

El informe se compone de siete capítulos. El primero de ellos entrega un panorama general sobre los antecedentes y origen de la experiencia con jóvenes en Cerro Navia, incluyendo una descripción sociodemográfica de la comuna en la que se emplaza la experiencia, el legado pastoral y social de Monseñor Enrique Alvear en el sector, la misión y principios de la Fundación Cerro Navia Joven como impulsora e implementadora y una síntesis sobre los orígenes del Programa Jóvenes de Esquina.

En un segundo capítulo se presentan los objetivos generales y específicos de la intervención, detallando cómo éstos fueron re-planteándose a través del tiempo, desde una concepción de integración social tradicional a la de inclusión educacional actual.

En la siguiente sección se describen y caracterizan los principales actores y lugares que han dado forma al Programa, a saber, los jóvenes, los educadores de calle, los centros comunitarios de la Fundación, la propia esquina y las calles de Cerro Navia.

El cuarto capítulo explica sistemáticamente las diversas etapas de ejecución del Programa, cuales son: la vinculación en calle, el diagnóstico, la intervención y el seguimiento. Además se analizan brevemente las estrategias de registro y trabajo en red a las que se ha echado mano para implementar el Programa, así como las modificaciones que ha habido en los tiempos de aplicación de la intervención.

El quinto capítulo proporciona un cuadro general y objetivo sobre cómo ha funcionado la intervención y cuán efectiva ha sido desde sus inicios a la fecha, primero, presentando algunos indicadores de carácter cuantitativo y, posteriormente, analizando los resultados de alcance más cualitativo basados en una de las experiencias más recientes con el grupo de jóvenes “Los Sayas” de la Población Santa Elvira.

En el capítulo sexto se busca identificar los principales elementos contextuales o metodológicos que han influido en la consecución de los objetivos de este programa con jóvenes, ya sea obstaculizando el alcance de las metas establecidas o facilitando la efectividad de éstas.

Finalmente, se exponen algunas reflexiones en torno al Programa con Jóvenes de Esquina de Cerro Navia, relevando aquellos aspectos que la han hecho una práctica innovadora, significativa y replicable en otros contextos geográficos y que nos incitan, finalmente, a promoverla como una experiencia a compartir.

I. Cerro Navia y el origen de la experiencia con jóvenes de esquina

En el presente capítulo se describen los principales aspectos socioeconómicos y contextuales de la comuna de Cerro Navia como lugar de emplazamiento de la experiencia con jóvenes. Además se expone sintéticamente la importancia del legado pastoral que Monseñor Enrique Alvear dejó en el sector y que, junto a la realidad social de la comuna, inspiró el quehacer de la Fundación Cerro Navia Joven, así como la creación de su Programa Jóvenes de Esquina.

La realidad de la comuna

Cerro Navia es una de las 52 comunas que actualmente componen el territorio de la Región Metropolitana. Localizada en el sector norponiente de Santiago y limitando al norte con el río Mapocho, es parte del cordón periférico de comunas que rodea al centro financiero y administrativo de la capital (ver mapa 1).

El poblamiento de la comuna se origina históricamente en los procesos migratorios campo-ciudad que caracterizaron a los primeros impulsos de modernización industrial y manufactureros durante las últimas décadas del siglo XIX (Corporación Municipal Cerro Navia, 2011). Hoy día, más del 80% de su superficie total corresponde a un área urbana edificada y consolidada (Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, 2011).

Mapa 1
Emplazamiento de la comuna Cerro Navia dentro del Gran Santiago



Fuente: Colaboradores de Wikipedia. Cerro Navia [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2012 [fecha de consulta: 18 de agosto del 2012]. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Cerro_Navia&oldid=58731618>.

Uno de los aspectos que más fielmente caracteriza la realidad de la Comuna de Cerro Navia dentro del contexto regional y nacional, es su alta vulnerabilidad social. Una serie de factores de riesgo se conjugan en este sector, como son los altos índices de pobreza e indigencia de su población, el déficit de viviendas y hacinamiento, altos niveles de desempleo especialmente en el segmento juvenil, precarios niveles de

educación, mal acceso a la salud, contaminación ambiental, alta prevalencia de violencia intrafamiliar, tráfico y consumo de drogas, entre otros (Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, 2006). Efectivamente, según el último Índice de Vulnerabilidad Social Delictual construido por el Ministerio del Interior Cerro Navia ocupaba el quinto lugar de las comunas con más alto nivel de vulnerabilidad (Ministerio del Interior, 2009). A continuación se describen algunos de los principales indicadores demográficos, sociales, económicos, educacionales, de salud y seguridad de la población cerronavina, a fin de proveer un panorama general de la realidad comunal.

Indicadores demográficos

Con una superficie de 11,1 km² y una población total de aproximadamente 148.300 habitantes, Cerro Navia se encuentra entre las comunas con mayor concentración poblacional alcanzando, según el censo de 2002, una densidad aproximada de 13.500 habitantes por kilómetro cuadrado, muy superior al promedio de la Región Metropolitana.

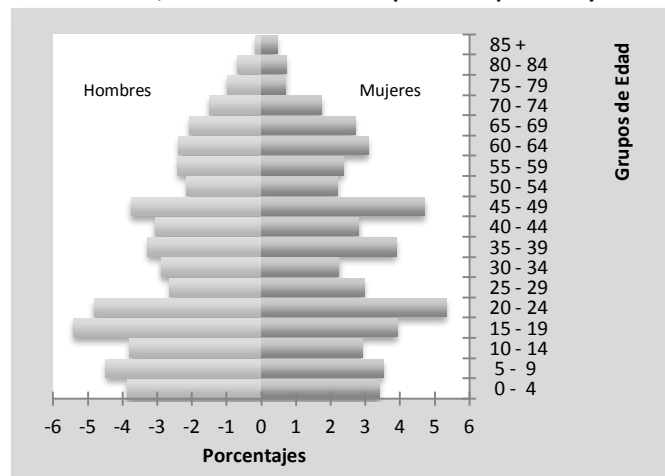
La población total de la Comuna había disminuido a las 136.466 personas según la última información disponible proporcionada por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN 2009 y se proyecta que continúe descendiendo.

Cuadro 1
Cerro Navia 2002, 2009, 2012: indicadores demográficos

	2002	2009	2012
Población total	148.312	136.466	131.850
Porcentaje de hombres	49,2%	50,30%	48,4%
Porcentaje de mujeres	50,8%	49,70%	51,6%
Índice de masculinidad	96,72	101,25	93,62
Población 0 a 14 años	26,6%	21,9%	22,7%
Población 15 a 29 años	25,3%	25,1%	24,1%
Población 30 a 44 años	23,7%	18,2%	20,5%
Población 45 a 64 años	17,3%	23,1%	21,2%
Población 65 y más años	7,0%	11,7%	11,4%

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2002, Encuesta CASEN 2009 y Proyecciones de Población 2012 Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Gráfico 1
Cerro Navia, 2009: estructura de la población por sexo y edad



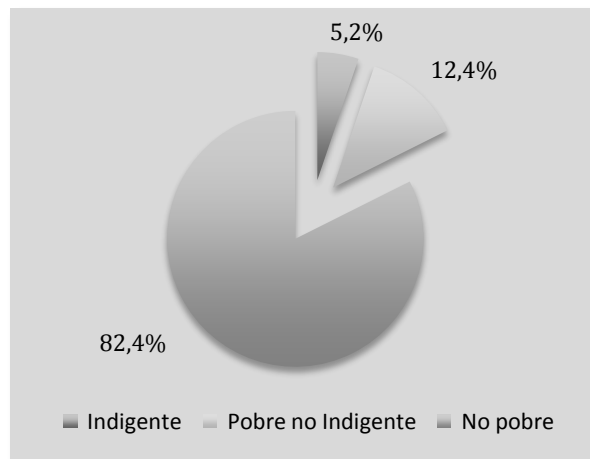
Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta CASEN 2009

La distribución por sexo y grupos de edad (gráfico 1), muestra una población con similar proporción de hombres y mujeres, y significativamente joven, pues casi la mitad de sus habitantes son menores de 29 años (47%), y un cuarto (25%) se concentra entre los 15 y 29 años. La población infantil muestra una cierta estabilización en relación a los años anteriores, mientras que la población mayor va en aumento, lo que indicaría un patrón de evolución demográfica similar al de países más desarrollados. En promedio la edad de la población comunal hacia 2009 es de 35 años (33 en el caso de los hombres y 36 en el de las mujeres).

Indicadores socioeconómicos

La Comuna de Cerro Navia es considerada una de las más pobres del país, situación a la que se asocian otros importantes factores de riesgo social. Según la última Encuesta CASEN 2009 y como se muestra en el gráfico siguiente, cerca de un 18% de los hogares de la comuna se encuentran bajo la línea de pobreza¹, y un 5,2% de estos estaría en situación de indigencia o extrema pobreza, lo que corresponde al doble de la proporción a nivel regional.

Gráfico 2
Cerro Navia, 2009: situación de pobreza de hogares



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta CASEN 2009

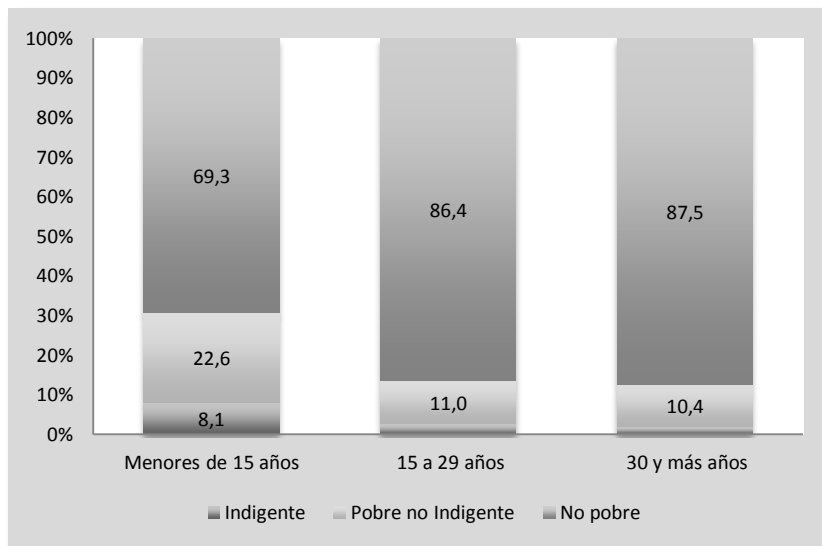
En términos de edad, se observa que las situaciones más extremas de pobreza e indigencia se presentan dentro de la población más joven menor a 15 años, en donde supera el 30% (gráfico 3). La situación del grupo de jóvenes, entre 15 y 29 años, en tanto, es similar al promedio comunal (14%).

Los ingresos monetarios promedio de los hogares, en tanto, no superan los 500.000 pesos (USD \$1.000), prácticamente la mitad del ingreso promedio a nivel regional (BCN, 2012). De este hecho es deducible que casi un tercio (27%) de los hogares de la comuna presenta necesidades básicas insatisfechas (NBI) según los datos del último censo.

La población de Cerro Navia no sólo exhibe bajos niveles de ingresos, sino también una alta tasa de cesantía e inestabilidad laboral, una actividad comercial orientada casi exclusivamente al consumo local, y un significativo porcentaje de trabajadores no calificados, muchos de los cuales se emplean en el sector informal. La ausencia de un sector empresarial consolidado ha incidido de manera importante en estos indicadores (Corporación Municipal Cerro Navia, 2011).

¹ La pobreza en Chile se define a partir de una canasta básica de alimentos, cuyo valor se actualiza según la evolución de los precios. Con ese valor se definen la línea de indigencia y la línea de pobreza (\$32.067 y \$ 64.134, respectivamente para CASEN 2009).

Gráfico 3
Cerro Navia, 2009: situación de pobreza de la población según grandes grupos de edad



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta CASEN 2009.

Cuadro 2
Cerro Navia, Región Metropolitana y Chile, 2009: indicadores socioeconómicos

	Comuna	Región	País
Pobreza en los hogares			
Hogares pobres indigentes	5,2%	2,7%	3,4%
Hogares pobres no indigentes	12,4%	7,0%	9,3%
Hogares no pobres	82,4%	90,4%	87,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Hacinamiento en los hogares			
Hogares sin hacinamiento	82,7%	91,9%	90,9%
Hogares con hacinamiento medio	16,4%	7,5%	8,4%
Hogares con hacinamiento crítico	0,9%	0,7%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Allegamiento interno en los hogares			
Sin allegamiento interno	72,0%	82,0%	82,9%
Con allegamiento interno	28,0%	18,0%	17,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Allegamiento externo en los hogares			
Sin allegamiento externo	89,8%	92,4%	94,8%
Con allegamiento externo	10,2%	7,6%	5,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Población económicamente activa			
Volumen PEA (personas)	57.046	3.231.725	7.392.133
% PEA sobre población total	41,8%	47,9%	44,5%
Tasa de ocupación	47,5	53,77	50,04
Tasa de desocupación	11,3	10,09	10,22
Tasa de participación	53,5	59,81	55,73

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN).

Hacia 2009, la Población Económicamente Activa de la comuna alcanzaba las 57.000 personas, equivalente al 42% de la población comunal (cuadro 2). Esta PEA es mayoritariamente masculina y aproximadamente un tercio de ella está representada por jóvenes entre 15 y 29 años. La tasa de desocupación², en tanto, sería de 11,26%, un punto más alto que la tasa a nivel regional. Merece relevar que la situación de cesantía es más exagerada dentro del grupo de jóvenes entre 20 y 24 años, donde la cifra de desocupados respecto del total de la PEA respectiva rodea el 15%.

En relación al panorama habitacional, Cerro Navia expone una situación de escasez de viviendas respecto a la cantidad de hogares existentes, déficit que alcanza casi el 10% según el último Censo de 2002. El porcentaje de hogares con hacinamiento llegaba al 17% en 2009 (cuadro 2), y considerando específicamente los hogares con jóvenes, este porcentaje asciende a un 25% (véase cuadro 4). Paralelamente, la proporción de hogares con allegamiento interno o externo alcanzaba el 28% y el 10% respectivamente. Un dato adicional sobre la precariedad habitacional de la comuna dice relación con el significativo porcentaje de la población que reside en mediaguas y que rodea el 8% (Corporación Municipal Cerro Navia, 2011).

Cuadro 4
Cerro Navia, 2009: situación de hacinamiento de hogares con jóvenes

Nivel de hacinamiento	Número de hogares	Porcentaje (%)
Sin Hacinamiento	16.023	76,16 %
Hacinamiento Medio	4.832	22,97 %
Hacinamiento Crítico	183	0,87 %
Total	21.038	100,00 %

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta CASEN 2009.

Indicadores educacionales

En el ámbito de la educación, la población de Cerro Navia se caracteriza por presentar malos indicadores en comparación al promedio regional y nacional. La Encuesta CASEN 2009 sitúa el promedio de años de escolaridad en 9,3 años, casi 2 años menos de escolaridad que el promedio regional y un año menos que el nivel nacional (véase cuadro 5). Simultáneamente, la información disponible muestra que un 20% de la población no ha completado el mínimo de 8 años de educación básica. Existe, además, un importante porcentaje de población analfabeta –13% según el censo de 2002– que también refleja la precaria realidad educacional de la comuna (Corporación Municipal Cerro Navia, 2011).

Cuadro 5
Cerro Navia, Región Metropolitana y Chile, 2009: indicadores educacionales

	Comuna	Región	País
Años de escolaridad promedio	9,3	11,2	10,4
Nivel educacional de la población			
Sin Educación	3,0%	2,4%	3,5%
Básica Incompleta	17,2%	10,1%	14,3%
Básica Completa	15,4%	9,3%	11,0%
Media Incompleta	23,5%	18,5%	19,0%
Media Completa	34,3%	31,1%	29,9%
Superior Incompleta	4,7%	11,7%	9,9%
Superior Completa	2,0%	16,9%	12,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

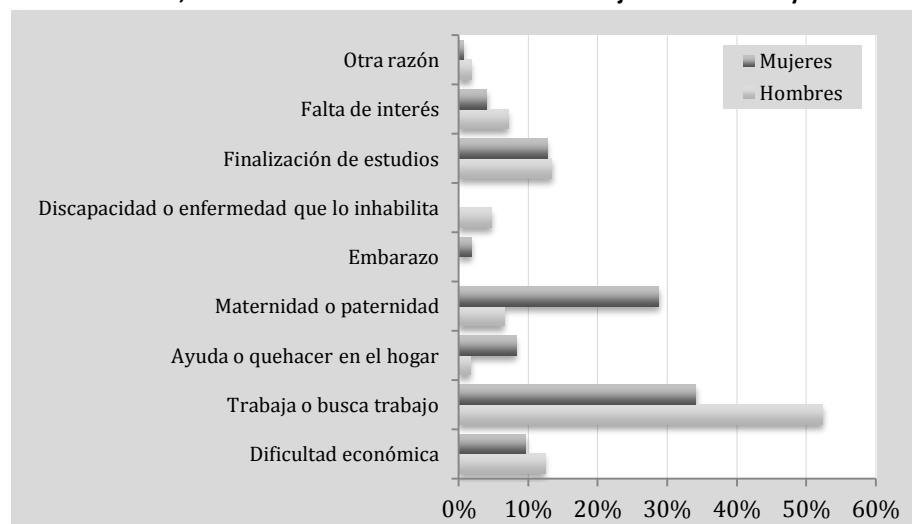
Fuente: Encuesta CASEN 2009, BCN (2012).

² La Tasa de desocupación corresponde al porcentaje de la población desocupada (cesantes y personas que buscan trabajo por primera vez) respecto a la fuerza de trabajo o población económicamente activa de 15 años o más.

La deserción escolar temprana es una situación frecuente entre la población comunal. Específicamente en el grupo de jóvenes de 15 a 29 años, la principal causa de la inasistencia a un establecimiento escolar es el trabajo o la búsqueda de uno (véase gráfico 4). Este factor es aún más influyente en el caso de los hombres (52%) que las mujeres (34%). La maternidad, en cambio, es una razón de peso para la decisión de desertar entre las mujeres, 29% de las cuales no asiste por tal motivo. Las dificultades económicas, en último término, es otra de las razones de inasistencia más comúnmente declaradas entre los jóvenes.

La segregación educacional que enfrenta la población del sector queda reflejada en el hecho que no existen establecimientos educacionales de tipo particular pagado. Además, la precariedad del ambiente educativo para aquellos que asisten a algún establecimiento, queda de manifiesto en los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), los que llegan a ser hasta un 20% más bajos que los puntajes promedios a nivel regional y nacional (cuadro 6).

Gráfico 4
Cerro Navia, 2009: razón de no asistencia escolar de los jóvenes entre 15 y 29 años



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta CASEN 2009.

Cuadro 6
Cerro Navia, Región Metropolitana y Chile, 2010: indicadores educacionales según tipo de dependencia de los establecimientos

	Comuna	Región	País
Establecimientos educacionales por dependencia			
Corporación Municipal	47,1%	15,1%	9,6%
Municipal	0,0%	9,9%	37,6%
Particular Subvencionado	52,9%	63,1%	46,7%
Particular Pagado	0,0%	10,9%	5,5%
Corporación Privada	0,0%	1,1%	0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Resultados promedio PSU por dependencia			
Municipal	391,01	468,33	454,26
Particular Subvencionado	403,48	480,88	487,88
Particular Pagado	-	610,59	609,08

Fuente: datos sobre matrículas y resultados SIMCE por comuna, MINEDUC, BCN (2012).

Indicadores de salud

Los indicadores en el campo de la salud de los jóvenes también hablan de un panorama comunal de exclusión y vulnerabilidad. De un lado, se observa que la gran mayoría de la población accede al sistema previsional de salud público y en comparación a la tendencia regional y nacional, son muy pocos (4%) los que acceden a sistemas de Isapre o particular, los que se asocian a mejores estándares de calidad en la atención a sus usuarios (véase cuadro 7).

Por otra parte, las tasas de mortalidad general (6,4) y mortalidad infantil (8,9) resultan sobrepasar los promedios a nivel regional y nacional, situación que deja al descubierto la precariedad del acceso a los sistemas de salud.

Otro factor que dice relación con factores de vulnerabilidad y riesgo en el ámbito de la salud es la tasa de embarazo adolescente (porcentaje de madres entre 15 y 19 años), que llega al 22,3%, siete puntos más alta que el promedio regional (15%) y cinco puntos sobre la media nacional (16,6%) (MINSAL, 2009). La maternidad adolescente, como se observaba en el gráfico anterior, ha llegado a ser una de las principales causas de la deserción escolar entre las jóvenes de la comuna.

En cuanto al consumo de drogas, aunque no se cuenta con datos desagregados por comuna, la información para la población chilena indica que son los/las jóvenes de nivel socioeconómico bajo uno de los grupos más afectados. La población escolar, entre octavo básico y cuarto año de enseñanza media, presentaba una prevalencia de consumo de marihuana (THC) en 2009 equivalente al 15,7 en los hombres y 14,5 en las mujeres. En lo que refiere al consumo de cocaína (COC), la prevalencia alcanzaba a un 4,5 en los hombres y un 2,4 en las mujeres, mientras que el consumo de Pasta Base de Cocaína (PBC), alcanzaba al 3,4 en el caso de los hombres y 1,9 en las mujeres respectivamente (SENDA, 2012).

Cuadro 7
Cerro Navia, Región Metropolitana y Chile, 2009: indicadores de salud

	Comuna	Región	País
Sistema previsional de salud			
Público	95,9%	71,4%	78,8%
Isapre	2,0%	19,8%	13,0%
Particular	2,1%	8,8%	8,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Tasas de natalidad y mortalidad			
Tasa de Natalidad	15,4	15,1	15,0
Tasa de Mortalidad General	6,4	5,0	5,4
Tasa de Mortalidad Infantil	8,9	7,1	7,9

Fuente: Encuesta CASEN 2009 y Departamento de Estadísticas e Información de Salud (DEIS) del Ministerio de Salud (MINSAL).

Los altos niveles de contaminación ambiental prevaletentes en Cerro Navia pueden considerarse otro de los factores de riesgo que afectan, aunque sea indirectamente, en los malos indicadores de salud de la población, así como también en los niveles generales de la calidad de vida. Pueden distinguirse diversos focos de contaminación en la comuna. La existencia de varios basurales clandestinos en las proximidades del río Mapocho y el sector de la Hondonada, son un primer problema. Adicionalmente, los niveles de contaminación por partículas en suspensión y monóxido de carbono en la zona sur de la comuna son de los más altos de la región, y suelen agravarse durante el invierno, promoviendo la aparición de enfermedades respiratorias entre los habitantes. Las frecuentes quemadas de basurales, pastizales y combustión en fábricas empeoran la situación, sumado al hecho que la cubierta vegetal de la comuna es muy exigua (Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, 2011).

Indicadores de seguridad

Violencia y baja seguridad urbana son situaciones palpables en Cerro Navia. Según un sondeo de opinión realizado en 2006 a más del 50% de los hogares de la comuna, los principales problemas del sector son la falta de vigilancia policial, la delincuencia, el tráfico y consumo de drogas (Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, 2006).

La información disponible muestra que la población infanto-juvenil es una de las principales afectadas por la violencia física, verbal y psicológica al interior del hogar. Al respecto, el Diagnóstico Comunal de Violencia Cotidiana señala que un 36% de los/las niños/as declara ser castigado con golpes moderados y un 25% recibe golpes de correa u otro objeto. Al 26% de los/las niños/as dejan de hablarle como medida de castigo; otro 26% recibe maltrato verbal, mientras que el 46% reconoce que le gritan cuando infringe alguna regla en el hogar. A ello se suma que la mitad de los/las niños/as y adolescentes percibe que en sus hogares existe una resolución violenta de los conflictos en términos verbales y un 15% reconoce que se resuelven con violencia física.

Más allá de las percepciones de inseguridad que la violencia intrafamiliar pueda generar en los niños/as y jóvenes, la situación de desprotección es un hecho concreto en otros casos. Al respecto, la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia de Cerro Navia constata que un 10% de las atenciones que realiza corresponde a niños/as que se encuentran en situación de alto riesgo, un 8% a niños sin acceso al sistema escolar, un 7% ha presenciado violencia intrafamiliar, un 6% son niños/as víctimas de negligencia, un 5% de violencia sexual y un 4% de maltrato físico.

El Índice de Infancia desarrollado por UNICEF y MIDEPLAN mide aquellas condiciones esenciales para el desarrollo de la infancia y la adolescencia, abarcando indicadores sobre educación, ingresos, salud y habitabilidad³. En consonancia con el panorama descrito, ese índice ubica a Cerro Navia dentro de las comunas que ostentan los menores logros, ocupando el lugar Nº 47 entre las 52 comunas de la Región Metropolitana hacia 2006 (UNICEF, 2009).

En suma, el panorama de vulnerabilidad y exclusión social que enfrenta la población de Cerro Navia es evidente. Varios de los indicadores descritos previamente han sido recogidos sintéticamente en índices como el de Desarrollo Humano (IDH) desarrollado por el PNUD (2000) que ubica a Cerro Navia en el puesto número 45 del total de las 52 comunas de la Región Metropolitana⁴, o el Índice de Calidad de Vida 2012 del diario El Mercurio, según el cual la comuna ocupa el lugar número 60 del total de 66 comunas consideradas a lo largo del país⁵ (Toro, 2012, 15 de julio).

El legado pastoral de Don Enrique Alvear en Cerro Navia

Habiendo sido ordenado Sacerdote el 19 de septiembre de 1941 y consagrado Obispo el 21 de abril de 1963, Monseñor Enrique Alvear Urrutia asume como Vicario General de la Zona Oeste del Arzobispado de Santiago en 1975. Desde entonces, y junto a otras seis comunas que conformaban dicha delimitación, Cerro Navia sería escenario del memorable e importante trabajo que el Obispo realizó con los pobladores.

³ Los indicadores considerados en la dimensión de salud fueron la tasa de mortalidad infantil, la tasa de mortalidad población de 1 a 4 años y la tasa de mortalidad por causas reducibles en población de 5 a 19 años. En educación, se midieron indicadores de acceso para menores de 18 años, calidad y el promedio de escolaridad de personas de 25 y más años en el hogar donde residen. La dimensión de habitabilidad abarcó las variables de sistema distribución de agua, sistema eliminación de excretas, disponibilidad de energía eléctrica y materialidad de la vivienda. Por último, la dimensión de ingresos consideró los indicadores de ingreso promedio per cápita autónomo del hogar con menores de 18 años y el porcentaje de pobreza en hogares con menores de 18 años.

⁴ El IDH reúne variables de salud (esperanza de vida al nacer), educación (alfabetismo, cobertura de educación preescolar, básica, media y superior, y promedio de años de escolaridad) e ingresos (PIB per cápita), dándole a cada una la misma importancia.

⁵ El Índice de Calidad de Vida del diario El Mercurio es construido sobre una veintena de indicadores de pobreza, seguridad, educación, salud, áreas verdes, transporte, economía y evaluación ciudadana, todas categorías en las que la comuna obtuvo una defectuosa evaluación.

Tomando parte en la renovación de la Iglesia y de su acercamiento al mundo, Enrique Alvear participó del Concilio Vaticano II celebrado entre 1962 y 1965. Inspirado en los mismos fines del Concilio, su sacerdocio lo ejerció bajo una profunda convicción de que la Iglesia debía sumarse a la gran transformación social que estaba teniendo lugar en América Latina, así como responder al problema de la exclusión que vivía gran parte de su población (Silva, S.j, 2012). En una de sus homilías ante la Iglesia de la Zona Oeste, el 1 de mayo de 1979, Don Enrique reitera la opción de la Iglesia por los pobres, asumida recientemente por los obispos latinoamericanos en Puebla: “situación de pobreza que asume rostros muy concretos como las de los niños, golpeados por la pobreza antes de nacer; la de los jóvenes, desorientados por no encontrar su lugar en la sociedad; la de los sub-empleados y desempleados; la de los marginados y hacinados urbanos, etcétera, todas situaciones que ofenden gravemente la dignidad humana” (Fundación Obispo Enrique Alvear, 1988: 89).

Su acción pastoral se caracterizó por estar siempre en estrecha vinculación a las contingencias sociales. En Chile fue reconocido como un acérrimo defensor de los derechos humanos durante la dictadura militar, aunque también fue rememorado por la permanente sensibilidad que tenía frente a las injusticias sociales y económicas del sistema imperante. La historia popular concuerda, en este sentido, que Don Enrique Alvear fue un hombre que “compartió los dramas cotidianos de los pobres y tomó posición junto a ellos” (Silva, S.j, 2012), impulsando una serie obras solidarias en las poblaciones de la Zona Oeste, mismas que le merecieron ser calificado como el “Obispo de los Pobres”.

La escasez de material bibliográfico y documental que existe en torno a su accionar y sus ideas no hacen más que reflejar que su labor tuvo un alcance mucho más práctico que teórico. Tal como quedara plasmado en su frase “de los pobres aprendí a ser pastor”, su capacidad para escuchar y aprender de la misma realidad y las personas ha sido, precisamente, uno de los legados más significativos e influyentes en la labor que hoy día realiza la Fundación Cerro Navia Joven.

El paradigma de la solidaridad puede considerarse otra de las ideas fuerza que profesaba Don Enrique Alvear y que ha podido ser registrada en algunas de sus homilías o escritos de terceros. El obispo distinguía tres formas de acción solidaria: 1) la solidaridad espontánea, asociada a las acciones de ayuda recíproca y no planificada entre los habitantes de una comunidad, “especialmente cuando ocurren desgracias imprevistas”, como un incendio, la enfermedad o la muerte de alguien; 2) la solidaridad organizada, referente a las acciones de asistencia comunitaria autónomas y planificadas para enfrentar problemas o necesidades comunes, como la olla común, los comedores infantiles, las bolsas de cesantes, los comités de vivienda, los centros de rehabilitación de drogas y alcohol, los clubes de ancianos y las colonias urbanas infantiles entre otros; 3) la solidaridad amplia, entendida como la confluencia de las anteriores en políticas concretas que buscan responder programáticamente a las necesidades más estructurales que afectan a la sociedad entera e involucran a personas ajenas a la comunidad local, como es el caso de la pobreza. (Alvear Urrutia, 1982) Inspirada en este modelo de solidaridad, la propia FCNJ ha buscado permanentemente la institucionalización y formalización de las acciones sociales y programas solidarios que implementa con los pobladores de la comuna.

En una de las que serían sus últimas homilías, el Vicario de la Zona Oeste insiste en el llamado del catolicismo hacia la solidaridad y la opción preferencial por los pobres y los jóvenes: “nosotros, la Iglesia, acentuamos en forma privilegiada la solidaridad preferencial, no excluyente, con todos los pobres y oprimidos de cualquier condición, porque ellos son los primeros escogidos para recibir el mensaje. Junto con esta prioridad, acentuamos también una opción preferencial por los jóvenes, porque Puebla lo señala como la gran fuerza dinamizadora de la Iglesia y de la sociedad” (Homilía 18 de abril de 1982, Fundación Obispo Enrique Alvear, 1988: 209-210).

Reconocer el legado del llamado Obispo de los Pobres en la comuna resulta esencial para comprender el tipo de trabajo social que actualmente desarrolla la FCNJ. Y es que el fomento de sistemas solidarios es un requisito para lograr compensar las desigualdades socioeconómicas estructurales de las que fuera testigo Enrique Alvear en su época y que persisten hasta el presente.

Así, habiéndose destacado en la Iglesia chilena como sacerdote primero y después como Obispo, Enrique Alvear fallece el 29 de abril de 1982. Treinta años más tarde, el día 9 de marzo de 2012, el Arzobispado de Santiago aprueba y da inicio oficial a su proceso de beatificación.

El quehacer y los principios de la Fundación Cerro Navia Joven

Inspirada en la misma espiritualidad de solidaridad que profesaba Don Enrique Alvear y como una forma de dar respuesta a las múltiples y apremiantes necesidades de integración de los habitantes de la comuna se crea, en 1993, la Fundación Cerro Navia Joven (FCNJ). Se trata de una institución con personalidad jurídica de la Iglesia Católica, sin fines de lucro, cuya misión es contribuir a la superación de la desigualdad y exclusión social, buscando responder a las necesidades y urgencias reales de niños, jóvenes, adultos, adultos mayores y personas con discapacidad intelectual.

La acción de la FCNJ está basada en la acogida, el acompañamiento y en el desarrollo de capacidades propias, al mismo tiempo que busca anunciar y denunciar las diferentes realidades de exclusión social de la población de Cerro Navia, influyendo en la toma de decisiones a nivel territorial, impulsando el trabajo en equipo, con educadores competentes, co-responsables y comprometidos con el proyecto institucional.

Desde sus inicios el quehacer de la Fundación ha estado guiado por algunos principios básicos que se han ido confirmando, modificando y enriqueciendo mediante la propia práctica, y que han sido implementados transversalmente en cada uno de sus programas y proyectos. Estos principios se explicitan a continuación.

Responder efectivamente a las necesidades y urgencias reales del sector. Siempre tomando las carencias y potencialidades del otro como punto de partida, el accionar de la Fundación busca ser flexible en la implementación de respuestas y soluciones, dejando que sea la realidad, cambiante, la que marque el rumbo de la acción. Para ser capaces de adaptar con libertad y creatividad los planes y programas, o cambiar de rumbo si así fuese necesario, se requiere permanentemente de diagnósticos actualizados, de sentidos agudizados, de disposición personal y comunitaria. Además, se debe tener en consideración que las necesidades de la comuna son múltiples, por lo que las acciones más viables son las que buscan responder a las situaciones límites, es decir, a aquellas problemáticas que requieren de atención urgente y que no están siendo abordadas por otros actores.

Privilegiar el aporte local. Advirtiendo que los problemas y necesidades que se quieren resolver no son de responsabilidad exclusiva de la Fundación y reconociendo las potencialidades que la misma comunidad local tiene para brindarles solución, la Fundación busca impulsar experiencias que puedan ser compartidas y asumidas por otros, y canalizar los recursos materiales y humanos de la misma comuna. Ello implica involucrar directamente a personas del sector tanto en la ideación como en la ejecución de los programas, algunas veces bajo la forma de trabajo profesional remunerado —lo que permite que la Fundación sea fuente de trabajo para algunos— y otras bajo la figura del voluntariado —lo que potencia la expresión de solidaridad comunitaria. El valor asignado al aporte local radica en la idea de que involucrar a la propia comunidad afectada en la solución de sus problemas es, en el largo plazo, la solución más realista a los males de la extrema pobreza.

Recibir en forma mediadora los apoyos personales, institucionales y de todo tipo de recursos de fuera del sector. Además del aporte local, la Fundación también recibe el apoyo de recursos humanos, institucionales y financieros externos a la comunidad, a fin de responder con mayor eficacia al desafío

asumido. Esta oferta externa de apoyos y recursos puede ser diversa, pero debe tenerse en cuenta que no toda es útil a las necesidades particulares de la comuna. Es por ello que la Fundación busca canalizar los aportes que son más adecuados, mediando entre la oferta externa y la comunidad de Cerro Navia, y siempre buscando respetar la cultura y estilo local de trabajo.

Generar e implementar un tipo de solidaridad institucionalizada. Teniendo en cuenta la creciente escasez de organizaciones, proyectos y acciones solidarias, tanto a nivel eclesial como comunal, la Fundación Cerro Navia Joven busca visibilizar y ser expresión institucionalizada de la acción solidaria de la iglesia para con los pobres y los jóvenes. La noción de solidaridad institucionalizada alude a una acción duradera y programada, que es también complementada con aquella solidaridad de carácter más espontáneo y amplio. Esto implica apoyar o complementar los proyectos ya existentes, asegurar la sustentabilidad económica de las organizaciones del sector y darle continuidad a las iniciativas de la misma Fundación.

Ofrecer un servicio de calidad y con un talante cristiano. La calidad en el servicio que brinda la Fundación implica la dignificación y respeto profundo de la población atendida. El compromiso profesional y la disposición personal son requisitos para proveer este servicio de calidad, así como también lo son la capacitación y el perfeccionamiento constante del personal mediante la práctica y la teoría. La dignificación de la persona y la entrega laboral desprendida son los principales valores cristianos que se busca implementar.

El quehacer de la Fundación ha estado sustentado permanentemente por estos principios rectores. Paralelamente, la sostenibilidad de los proyectos solidarios que emprende ha sido posible, en gran medida, por la firme creencia de que es factible cambiar el estado real de las cosas y aspirar a la permanencia y continuidad de las acciones en el tiempo, fundamentalmente gracias a la confianza puesta en los propios actores.

En un plano más específico, existen cinco funciones o áreas de trabajo principales:

- **Colegio Don Enrique Alvear.** Habiendo iniciado su funcionamiento en el año 2000 como colegio De Especialidad Técnico Profesional en Administración, el establecimiento alberga hoy a más de 450 alumnos entre séptimo y cuarto medio. Es miembro de la red de colegios de Fe y Alegría, y como tal, el proyecto busca contribuir a la formación valórica, académica e incorporación laboral de sus alumnos desde.....
- **Niños/as.** Entre sus proyectos de Sala Cuna y Jardín Infantil esta área brinda atención en jornada extendida a cerca de 140 niños y niñas lactantes y en edad preescolar (desde 84 días hasta 5 años). Aquí se trabaja con un currículo integral, en complemento con las organizaciones de la comunidad y en estrecha relación con las familias, potenciando el rol de los padres en el desarrollo de sus hijos.
- **Adulto Mayor.** Participan activamente cerca de 400 adultos mayores en programas dirigidos a personas autovalentes y dependientes, potenciando su buen envejecimiento e inserción social. Los tres programas que se ejecutan en esta área son: el Programa Autovalente, consistente en actividades físicas y cognitivas; el Programa Dependiente, donde participan adultos mayores voluntarios capacitados para dar atención a adultos mayores dependientes o postrados; y el Programa de Promoción Social en el que se impulsan y difunden temas sobre el adulto mayor y su bienestar, esencialmente, a través de un programa radial de la comuna.
- **Discapacidad Intelectual.** Cerca de 65 personas con discapacidad intelectual leve, moderada y severa, entre 20 y 50 años, participan diariamente de alguno de los tres programas que potencian sus habilidades sociales y laborales que tienen como propósito la inclusión social y laboral. En particular, se implementan talleres de habilidades sociales, pre-laborales —orientados al desarrollo de

competencias laborales básicas—, y talleres laborales protegidos —centrados en la comercialización de servicios tales como lavandería, preparación de merengues y un kiosco de confites al interior de un colegio.

- **Jóvenes.** En el presente, esta área atiende a alrededor de 300 jóvenes que están en situación de exclusión social, entre 14 y 25 años de edad aproximadamente, mediante 4 programas diferentes: uno destinado a mujeres madres adolescentes, donde asisten 150 niñas menores de 18 años; un segundo programa orientado a jóvenes infractores de ley con consumo de drogas, en el que participan 50 jóvenes menores de 17 años que han sido sancionados por la ley de responsabilidad penal adolescente; otro programa para jóvenes con patología dual de esquizofrenia y consumo de drogas, en donde participan 30 personas entre 20 y 30 años de edad; y el cuarto programa dirigido a jóvenes de esquina en el que anualmente participan alrededor de 80 hombres y mujeres entre 14 y 21 años de edad.

Breve historia y fundamentación del Programa Jóvenes de Esquina

Como parte de su misión y en coherencia con sus principios, la FCNJ ha buscado permanentemente favorecer la inclusión social de las personas más abandonadas de Cerro Navia. El Programa Jóvenes de Esquina, en particular, nace como respuesta a la fuerte problemática de exclusión social observada entre algunos jóvenes de la comuna, en un momento en que se conjugaban diversos factores contextuales como un deficiente proceso de desarrollo económico nacional, una escasez de espacios institucionales para la participación de los más jóvenes, y una consecuente desafección política de esta generación.

La apertura al proceso moderno de globalización, la liberalización de mercado y el consiguiente crecimiento económico vivido por Chile tras la década del setenta no se tradujo en una equitativa distribución de las riquezas al interior de la nación. Un importante sector de la población quedó al margen de los beneficios del desarrollo y acabó siendo relegado hacia las zonas más periféricas de las ciudades, profundizando aún más las distancias sociales. Se trató más que nada de un proceso de desarrollo precario que coexistía con la situación de pobreza y exclusión de una amplia porción de la sociedad.

Después de la dictadura, e incluso tras la recuperación de la democracia, comienza a evidenciarse una cierta incapacidad de las instituciones tradicionales estatales, privadas y también eclesiásticas, para integrar a la población joven en la senda del desarrollo. También conocido como el “fenómeno de la atomización organizacional” (Oyarzún, 1994), muchas organizaciones no gubernamentales antes abocadas al desarrollo local y la integración social de la población comienzan a disolverse y la nueva oferta de canales institucionales de participación política para los más jóvenes se vuelve acotada. A excepción de algunos programas de capacitación laboral como Chile Joven, el programa Oportunidades del Instituto Nacional de la Juventud (INJ) y las Casas de Acogida de la Vicaría de la Esperanza Joven, eran escasos los espacios formales de participación política o sociocultural para esta generación, como también lo eran las iniciativas de intervención especializadas para el trabajo con aquellos jóvenes que permanecían en una situación de mayor exclusión económica.

Paralelamente, la inseguridad económica reinante en muchos hogares terminó por arrebatarles a las familias y comunidades su tolerancia y capacidad para hacerse cargo integralmente del proceso de desarrollo social de sus miembros más jóvenes.

Como consecuencia de la baja capacidad de las instituciones tradicionales de incluir socialmente a su población joven, un desencanto generalizado comienza a instalarse en la generación. Muchos jóvenes y adolescentes se ven inducidos a abandonar parcialmente sus hogares, otras veces también a desertar de la escuela, y a hacer de la calle su lugar de convivencia habitual (FCNJ, 2012b). En este espacio, los jóvenes

empiezan a generar ellos mismos nuevas formas de interactuar cotidiano y formas de relacionarse y asociarse que logran hacerlos sentir, aunque sea virtualmente, integrados.

Sin embargo, la calle también expone a los/las jóvenes a mayores situaciones de riesgo relacionadas al consumo de drogas⁶, a la comisión de delitos y en otros casos, a la vulneración de sus derechos. Según Dubet (1987), el cierre de los canales de participación social sumado a la exclusión económica condujo a una gran parte de los/las jóvenes a escoger las estrategias de participación ilegal a través de la delincuencia organizada como estrategia de integración. El mismo autor explica que “el actor joven es empujado por un deseo de integración cuya fuerza aumenta en la medida en que las esperanzas son reforzadas por una imaginaria de consumo de masas (creando) una situación anómica –en el sentido mertoniano del término– y (derribando) los obstáculos normativos...”.

Se instalan así formas de convivencia que la sociedad tiende a percibir como conductas anómicas y que “no responden necesariamente a los mecanismos de integración generalmente aceptados” (FCNJ, 2012b). La descoordinación entre las expectativas sociales y los mecanismos de auto-integración con los que han respondido los/las jóvenes, provoca a la larga una fuerte crisis de convivencia. Paradójicamente, no existe una real diferencia entre lo que la sociedad persigue y lo que la juventud desea: la integración.

Por otra parte, puede advertirse que la exclusión afrontada no ha sido sólo económica y política sino también física, en tanto la segregación del espacio residencial también ha profundizado las distancias. Así, la situación de vulnerabilidad social y la carencia de oferta especializada para atender a las necesidades de desarrollo de la juventud ha sido particularmente evidente en comunas marginales como Cerro Navia. El mismo Municipio de la comuna reconocía la persistencia de este panorama en unos de sus diagnósticos comunales:

“no existen suficientes alternativas de trabajo en el nivel terciario de prevención psicosocial que puedan responder de manera efectiva a las necesidades que presentan los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en alto riesgo social, en especial aquellos que se encuentran en conflicto con la justicia o han infringido la ley. La realidad de las niñas, niños y jóvenes que han estado expuestos a detenciones tempranas se asocia a situaciones como alta socialización callejera, deserción escolar, despreocupación o desapego familiar, pautas de interacción conflictivas, normalización de conductas de riesgo, carencia de internalización de normas y límites producto de la misma exclusión social, escasos o nulos factores protectores familiares y comunitarios” (Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, 2006: 179).

El carácter deshumanizador de la exclusión que enfrentan muchos jóvenes de la comuna llama a hacerse cargo y buscar un modo de intervención sistemático que les brinde una atención oportuna, reparadora y sostenible (FCNJ, 2012b). Una primera instancia de respuesta la constituyó, entonces, la instalación en 1995 del Programa Casa de Acogida, desarrollado conjuntamente por la Fundación Cerro Navia Joven y la Vicaría de la Esperanza Joven.

Aunque la participación de los/las jóvenes de la comuna fue bastante significativa, este proyecto nunca logró los resultados de integración esperados. Las razones del fracaso han sido asociadas, principalmente, a la inadecuación del modelo y metodología de intervención para resolver las problemáticas asociadas al perfil específico de los/las jóvenes del sector, que enfrentaban un alto nivel de exclusión social.

Tras un período de evaluación y discernimiento, el Directorio de la Fundación decide en 1997 dar término al Programa Casa de Acogida y cerrar temporalmente el Centro Comunitario en que se desarrollaba. Se propone entonces un nuevo modelo de intervención orientado a la integración social de los/las jóvenes de la comuna que se encontraban en situación de calle, por vías de la reinserción educacional.

⁶ La situación de consumo de drogas entre los jóvenes se había visto agravada en ese entonces debido, por una parte, a la facilitación de su comercialización en el nuevo contexto económico de fronteras abiertas y, por otra, al aumento del consumo de pasta base que, tras la política de prohibición de producción de cáñamo natural impuesta por el primer gobierno de los Partidos de la Concertación, se había tornado más barata en relación a la marihuana.

El cierre de casi tres meses del Centro Comunitario significó, por una parte, la transición simbólica al nuevo Programa Jóvenes, y a la modificación del espacio de intervención que ahora lo constituiría la propia esquina. En efecto, el nuevo Programa Jóvenes se caracterizaría por un trabajo eminentemente etnográfico e individualizado, en el que los educadores de calle deberían ir al encuentro de los/las jóvenes en sus propios espacios de convivencia. Aun con ciertas variaciones de cómo fuera concebido en un comienzo, el Programa Jóvenes desarrollado por la Fundación Cerro Navia Joven lleva 15 años de vigencia.

II. Los objetivos de la intervención

En la primera propuesta de intervención del Programa Jóvenes que fuera documentada en 1997 se establecía como objetivo general del programa “involucrar al/la joven en un proceso de cambio tendiente a la integración social tradicional”, entendiendo esta como la inclusión de la población tanto en el ámbito educacional como laboral (FCNJ, 1997). En concordancia, los objetivos específicos propuestos para ese entonces eran los siguientes:

- Establecer relaciones de confianza entre el educador/a y los posibles jóvenes a participar del programa.
- Identificar factores facilitadores y obstaculizadores para la intervención en las dimensiones grupales, individuales y familiares.
- Habilitar a los/las jóvenes para un proceso de integración tradicional.
- Apoyar las relaciones de pertenencia de los/las jóvenes con sus pares y entorno.
- Constituir a la familia del/a joven en un recurso contenedor para su proceso de cambio.
- Realizar un proceso de acompañamiento posterior a la intervención del/la joven y su familia.

En el transcurso de los años, la experiencia y la teoría fueron instalando una nueva mirada sobre el proceso de intervención en diversos aspectos. Primero, la conceptualización del contexto de pobreza es complementado con las nociones exclusión y vulnerabilidad social que superan el enfoque economicista. La valoración de la juventud también se ve modificada desde una mera noción de transición a la adultez como una etapa de la vida valiosa en sí misma, aunque no exenta de tensiones en lo que integración social se refiere. La mirada se vuelca también hacia el espacio de la calle y las esquinas, que empiezan a ser valoradas como instancias complementarias de integración social para los/las jóvenes. Al mismo tiempo, se reconoce una transición desde la idea de la integración social “tradicional” hacia la noción más moderna de “inclusión” social, y la consiguiente importancia de la inserción educativa como una de las vías más determinantes para el desarrollo de los/las jóvenes y como una meta necesaria y factible de ser abordada. El cambio de perspectivas fue entonces perfilando el nuevo objetivo general que guiaría el Programa Jóvenes de la Fundación y que hoy ha quedado plasmado como sigue:

Promover la inserción educacional de los/las jóvenes con conducta de calle de la comuna de Cerro Navia a través de un proceso de inclusión social

Merece la pena detenerse a reflexionar sobre algunos elementos teóricos que han sustentado o justificado este cambio de mirada y objetivos y que hoy constituyen el marco de acción del Programa Jóvenes.

Más allá de la pobreza

La noción de pobreza ha sido tradicionalmente usada en Chile para referir a una situación de insatisfacción de necesidades materiales en que vive un grupo de población. No obstante existen diversas metodologías para medir la pobreza⁷, se trata esencialmente de un enfoque economicista, en tanto asocia

⁷ La medición directa de la pobreza se basa en el cálculo de las necesidades básicas insatisfechas (NBI), partir del cual determina la brecha existente entre las condiciones de vida de la población y los estándares sociales definidos. Por otra parte, la medición indirecta de la pobreza se basa en el cálculo de la línea de pobreza (LP), que diferencia a la población pobre de la no pobre. Un tercer tipo de medición de pobreza es el denominado “método integrado” (MIP), que complementa los dos anteriores.

el nivel de vida a los recursos o ingresos monetarios disponibles para cubrir las necesidades básicas alimentarias y no alimentarias de los hogares.

Como dice Busso (2005), las principales bondades de este concepto radican, primero, en la rigurosa y amplia aplicabilidad que ha tenido para los contextos históricos y sociales del último tiempo. Segundo, en la utilidad que tiene para describir situaciones de carencia de ingresos e insatisfacción de necesidades básicas, así como el consiguiente diseño y evaluación de políticas sociales. La tercera ventaja, es que la problemática que representa continúa vigente.

Con el correr de los años, el enfoque de pobreza dejó entrever algunas importantes limitaciones para representar la nueva realidad social de los países de la región. Por una parte, se le reclama que en su medición no incluye las capacidades y otras dimensiones distintas al ingreso (Busso, 2005). Además, la sola descripción de atributos de persona u hogares ha sido insuficiente para “dar cuenta de los procesos causales que le dan origen” (Pizarro, 2001). Asimismo, el enfoque carece de un “marco conceptual que lo contenga e integre teóricamente en los problemas más generales del desarrollo” (Busso, 2005).

Complementando –o bien, superando– el tradicional enfoque de ingresos, emergen posteriormente los enfoques de la exclusión y vulnerabilidad social los que, al incluir otras dimensiones del estándar de vida resultan más abarcativos. Aunque también existen delimitaciones conceptuales entre estos dos conceptos, ambos responden a la necesidad de “identificar los procesos y mecanismos que generan y propagan situaciones de desventajas sociales” (Busso, 2005), es decir, más allá de describir un determinado nivel de pobreza como atributo más o menos estático, estos enfoques indagan en las causalidades y consecuencias más extensas de la pobreza.

Siguiendo a Busso (2005), el enfoque de la exclusión social refiere al debilitamiento duradero y progresivo de los vínculos sociales que unen al individuo con su sociedad de referencia, dificultando o anulando la posibilidad del intercambio material y simbólico”. El mismo autor explica que se pueden distinguir diversas categorías de exclusión, ya sean socioculturales, económicas o política-jurídicas. Entre estas dimensiones, la pobreza se ubica sólo como un elemento más a ser atendido por las políticas sociales. El desempleo, en tanto, se ha considerado una de las más importantes manifestaciones de la exclusión. Es precisamente su “carácter multidimensional” y el énfasis en procesos dinámicos y multicausales lo que hace valorable a este enfoque (Clert, 1996 y 1997; citado en Busso, 2005).

Se ha advertido una cierta dificultad para hacer de este concepto algo operativo y útil al diseño de políticas sociales. Al tratarse de dimensiones complementarias y relacionadas entre sí, es imposible medir la exclusión como una situación absoluta o dicotómica de inclusión-exclusión. En ese sentido, “para un mismo individuo, grupo o comunidad pueden coexistir procesos que lo ubican como incluido en una dimensión pero excluido en otra; incluso, una dimensión de la exclusión puede potenciar o contribuir a profundizar otra” (Busso, 2005). Adicionalmente, al ser importado del contexto europeo de desempleo, este concepto es criticado por su inadecuación a la realidad latinoamericana que resulta ser más heterogénea y cuyo mayor problema no está precisamente en las tasas de desempleo sino en la precariedad de éste (Busso, 2005; Pizarro, 2005).

Ya desde mediados de los años noventa se vislumbra el nacimiento de un nuevo enfoque, el de la vulnerabilidad social, que advierte una suerte de aumento de la exposición de las personas a riesgos “que pueden afectar negativamente ingresos, consumos y de otras dimensiones del bienestar material y no material de la población, como es el acceso a los servicios de salud, educación y protección social” (Pizarro, 2001).

La situación de vulnerabilidad se vincula más directamente a las nociones de inseguridad e indefensión ante cambios originados en el entorno, de desamparo institucional, o degradación de las condiciones que permiten una vida plena y saludable; aspectos que no necesariamente son atribuibles a la escasez de ingresos monetarios (Busso, 2005; Pizarro, 2001). Así, “mientras la pobreza es una medición estadística de

los recursos monetarios con que cuentan los hogares, la vulnerabilidad da cuenta del impacto del sistema económico y de sus instituciones sobre los recursos con que cuentan las personas” (Pizarro, 2001), al mismo tiempo que considera la incapacidad de respuesta y adaptación de las personas “ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos” (Busso, 2005).

La novedad más optimista que trae el concepto de vulnerabilidad para las políticas sociales es que, independientemente de que los ingresos de una persona sean escasos, el adecuado manejo o gestión de sus capitales financieros, físicos, humanos y sociales, puede contrarrestar su situación de desventaja objetiva y revertir los efectos del empobrecimiento (Moser, 1998; Attanasio y Székely, 1999; Villa, 2001; citados en Busso, 2005; Pizarro 2001).

A fin de cuentas, la pobreza, la exclusión y la vulnerabilidad deben concebirse como realidades sociales dinámicas, y por ello se prestan para permanentes debates teóricos y metodológicos. Lo importante a tener en cuenta es que cada definición y enfoque en particular, conducirá a un determinado modelo de política como solución.

Sobre la juventud y su inclusión social

El proyecto de intervención emprendido por la FCNJ pone su atención en los/las jóvenes de barrios populares urbanos, uno de los segmentos de la población que más afectado se encuentra por la exclusión social. Es observable que existe una suerte de discriminación negativa hacia esta población, alimentada por el conjunto de situaciones y conductas conflictivas a las que se suele asociar la juventud.

La prevaleciente visión de la edad juvenil como “problema social” ha sido documentada por varios investigadores. Por una parte, la irracionalidad, la falta de madurez y la irresponsabilidad en diversos ámbitos, son características que suelen relevarse cuando se habla de los/las jóvenes. En contextos pobres, por otra parte, la juventud es con frecuencia asociada a la drogadicción, la delincuencia y el vandalismo, todas conductas valoradas como “dañinas para el resto de la sociedad”, “desviadas” de la normativa establecida y supuestamente facilitadas por la gran cantidad de tiempo libre del que disponen los/las jóvenes y que no siempre es ocupado en actividades creativas (Díaz, Godoy y Nájera, 1995; Oyarzún, 1994).

Indiscutiblemente, los/las adolescentes y jóvenes de sectores populares, dada su condición de carencia y vulnerabilidad, presentan una mayor propensión a adoptar conductas de riesgo y perfiles anómicos, aunque es más probable que esto sea resultado de la permanente tensión que viven entre las expectativas sociales del mundo adulto y su propia búsqueda de integración (Oyarzún, 1994). Tal como afirmaban Dávila, Irrazabal y Oyarzún (1995), “se genera una contradicción entre las posibilidades que ofrece el mercado y los medios para integrarse a él, lo que lleva a la presencia de frustraciones relativas o contradicciones entre expectativas y logros por parte de los/las jóvenes populares”. No por nada, estos comportamientos de anomia a la larga se traducen en “en sentimientos de desencanto, frustración y baja autoestima” (Oyarzún, 1994).

Y es que el tema de la integración y la exclusión social constituyen fenómenos muy pertinentes en el análisis de la juventud popular chilena (Cortés y Cottet, 1994). Si en un comienzo la educación, el trabajo y la familia se conciben como las instancias clásicas de integración y socialización de los/las jóvenes, el alto porcentaje de éstos que no estudian ni trabajan ya deja entrever una preocupante situación de exclusión social. A ello hay que agregar los cambios en la esfera de la familia “que —en gran medida— ha endosado su responsabilidad como agente de socialización, por excelencia a la escuela o liceo y a los medios de comunicación”, mientras que los grupos de pares han cobrado mayor influencia en este rol de integración, “específicamente en los espacios de tiempo libre, ya que éstos no están delimitados de antemano por agentes de socialización” (Alfaro y Silva, 1984; citado en Dávila, Irrazabal y Oyarzún, 1995).

Así, frente al clásico y obsoleto modelo de integración social, se erige ahora el mercado como vía de integración principal (Tironi, 1986; citado en Dávila, Irrazabal y Oyarzún, 1995): “éste se transforma en el mecanismo por excelencia de entrega y asignación de los beneficios y oportunidades sociales (...), el concepto de integración social deja de ser una especie de derecho que todo ciudadano tenía garantizado”. La contradicción se hace presente nuevamente, pues los/las jóvenes populares se ven también excluidos del sistema de mercado. Tal como explicaba Valenzuela (1992) se trata de jóvenes que han sido “movilizados cultural y educativamente, que han depositado sus expectativas en una sociedad próspera, moderna y de consumo, y sin embargo, no tienen los medios para integrarse efectivamente al mercado”.

Según Díaz, Godoy y Nájera (1995), desde el enfoque tradicional de la juventud, el método de preparación para el pasaje de la adolescencia a la adultez es la “instrucción”, que considera al/la joven como un ser pasivo e “inmaduro”. La versión moderna de este concepto, sin embargo, ha llevado a adoptar el método del “diálogo” y “las prácticas de formación” como uno de los preferidos, en tanto admite valorar al/la joven como un “actor social” con anhelos de expresarse y vivir su juventud intensamente “como etapa de profundo significado en sí misma” (Medina y Valdés, 1995, comps.).

Una mirada a la calle

La esquina y las calles han sido el lugar predilecto de intervención del Programa Jóvenes. Importa, entonces categorizar conceptualmente qué es lo que se entiende por “esquina” y las razones de por qué se ha elegido como espacio prioritario de trabajo. La particularidad de la esquina y la calle es que puede valorarse como un lugar de inclusión, al mismo tiempo que es advertido como un ámbito reproductor de exclusión.

Desde el primer punto de vista, la calle aparece como un espacio identitario por excelencia. Por una parte, la carencia del medio en que suelen desenvolverse los/las jóvenes de la población, reflejada en la “ausencia de espacios de recreación y de práctica deportiva, de desarrollo de la creatividad y la cultura, con establecimientos escolares pobremente habilitados”, transforma la calle en “el living, la plaza, el campo deportivo” de los jóvenes (Medina y Valdés, 1995). Por otra, cuando el/la joven ha sido desplazado o motivado a abandonar el espacio del hogar, encuentra la esquina como único lugar posible de protección y en donde puede reunirse con sus pares. Si bien el/la joven se pierde en el anonimato del grupo de esquina del que forma parte, también forma parte de una vivencia cotidiana y compartida en la que se identifica con una forma determinada de poder “ser” y “estar”. Los espacios de los que se apropian o que heredan, las relaciones de amistad que ahí se construyen, los códigos de lenguaje con los que se comunican y los ritos que experimentan, van generando un importante sentido de pertenencia (FCNJ, 2012b).

La calle es también el lugar del grupo y del colectivo, y tal como explican Dávila, Irrazabal y Oyarzún (1995), “es a través de acciones colectivas que los/las jóvenes satisfacen ciertas necesidades, motivaciones e intereses, más o menos comunes, dándose para ello formas de participación y ejecución particulares. A su vez, éstas constituyen uno de los espacios propicios para la sociabilidad e interacción a nivel de la subjetividad juvenil, posibilitando procesos identitarios”.

Más allá, la experiencia ha demostrado que “los seres humanos constituyen su identidad y su pertenencia en la relación con otros, y la forma privilegiada es el grupo. Es en el grupo donde la persona conoce y reconoce a otros, se reconoce como distinto a los demás y con intereses, valores e ideas comunes a otros”. Así como la participación en los grupos escolares, de iglesia, o deportivos, el grupo de esquina se constituye en una instancia “muy relevante para el desarrollo de la persona, en especial en aquellos valores como el trabajo en equipo, la solidaridad, el sentido social (...). La experiencia demuestra que participar en grupo ayuda a generar un sentido de identidad, a tener una mejor imagen de sí mismo y a obtener habilidades para relacionarse con otros. Incluso puede postularse que la participación en grupo puede ser una forma de alivio de tensiones y de salud mental” (Medina y Valdés, 1995).

Lo paradójico de la esquina es que, no obstante sea un espacio público, le otorga a los/las jóvenes una particular seguridad y protección de lo que ocurre en el espacio más íntimo que es su hogar. La calle es vivida como un lugar de refugio y escape de los problemas familiares, e incluso ahí puede resolverse la carencia económica sin necesidad de atenerse a las normas, por robo o por venta de drogas, situaciones de transgresión que se han naturalizado dentro de la comunidad (FCNJ, 2012b).

Pero la esquina también puede transformarse fácilmente en un espacio de exclusión porque, no obstante sea un lugar físicamente abierto, puede reproducir formas simbólicas de auto-encierro y segregación en relación al entorno social. En la esquina las formas de “estar y ser” y de relacionarse de los/las jóvenes adquieren muchas veces connotaciones negativas y son tipificadas como transgresoras, anómicas y riesgosas (FCNJ, 2012b). Ciertamente, en la calle los/las jóvenes se ven expuestos a una serie de experiencias “de riesgo social” como son el consumo de drogas, el delito, la pobreza y la violencia que permanentemente los sitúa en el juego de la vida y la muerte (FCNJ, 2012b).

En la calle además se puede transgredir la norma y sentirse integrados reduciendo su experiencia y contacto con el mundo a vivencias en espacios de poca formalidad y exigencias que le permitan sobrevivir junto al grupo de pares. Tal como señalan Medina y Valdés (1995) “la calle, que es otra gran instancia de socialización, con frecuencia se ve asociada a conductas, actitudes y valores que se contradicen tanto con la convivencia barrial, como con la conformación de proyectos de vida que den cuenta del mejoramiento de calidad de vida y de una inserción prepositiva en la vida societal”.

Esta dicotomía basal que representa la esquina hace suponer que la inclusión que ahí se produce es más bien de carácter virtual o imaginario, una inclusión en la exclusión. Pero es también su carácter de exclusión lo que la hace un espacio atractivo para la intervención, en tanto representa una problemática arraigada y que pide solución.

En suma, la motivación para elegir la esquina como espacio propicio para la intervención responde, entre otras cosas, al intento de no sustraer al joven de su lugar de convivencia y protección cotidiana y disminuir así la tensión de la intervención. El educador/a debe integrarse, por lo tanto, a las propias dinámicas que ahí observa, sin interrumpir ni romper la naturalidad de esa atmósfera. La mantención del grupo de esquina, entonces, debe valorarse exclusivamente por su rol de espacio de contención del joven que posibilita la vinculación con él.

¿Por qué desde la “integración” a la “inclusión”?

El paradigma de la integración en la educación empieza a emerger en los años sesenta, con el advenimiento de las llamadas escuelas especiales, que buscaban atender de manera activa a los/las niños/as que presentaban trastornos del aprendizaje o necesidades educativas específicas (Ghiotto, 2010). Esta primera noción de integración, sin embargo, se tradujo en una cierta segregación y aislamiento de la población catalogada diferente, del resto del sistema educacional regular. Así, cuando las escuelas especiales se tornaron en una especie de ghetto que albergaba a todos los alumnos/as

desadaptados o que el sistema educativo común rechazaba, el modelo comenzó a evidenciar sus carencias (Ghiotto, 2010).

Más tarde, hacia los años noventa, una nueva idea de educación integradora empieza a materializarse entre la comunidad internacional. Primeramente, fue en 1990, durante el foro internacional de la Unesco en Tailandia, que se levantaron nuevas pautas en la política educativa promoviendo la idea de una educación para todos y no sólo focalizada en aquellos niños/as con necesidades educativas especiales (Ghiotto, 2010). Se buscaba en ese entonces construir un sistema “que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal”. Fue precisamente en 1994, tras la Declaración de Salamanca, que se generaliza el principio de la integración en la política educativa y se enfatiza “la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños/as, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema común de educación”.

En términos amplios la integración refiere al proceso de formación integral de las personas en forma interactiva con su entorno social, aceptando limitaciones y capacidades por igual, y en un modo que le permita satisfacer las expectativas tanto personales como sociales.

Este modelo se mostraba beneficioso en tanto priorizaba la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la vía de la integración exigía la normalización de la vida de los niños/as y jóvenes que se mostraban diferentes, quienes tenían la tarea de adaptarse a un sistema pre-existente y que permanecería prácticamente inalterado.

En este contexto, el concepto de integración social empieza a ser superado por el más reciente término de “inclusión” social. En términos sociales, la inclusión es un “proceso que asegura que todas las personas tienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y política, disfrutando de unas condiciones de vida normal”. Desde un punto de vista educativo, la inclusión apela al aprendizaje como derecho de todos, independientemente de sus características o necesidades individuales.

En esencia, este concepto concibe la diversidad como condición básica y normal del ser humano (Ghiotto, 2010). El modelo de educación inclusiva plantea el derecho a ser diferente como algo legítimo y, además, celebra y “valora explícitamente la existencia de esa diversidad”, promoviendo el trato equitativo de cada alumno/a, y minimizando las barreras “para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales”.

Oponiéndose a la segregación y al aislamiento, el paradigma de la inclusión propone una inserción total e incondicionada en un sistema único. Para lograr atender las necesidades de todos los miembros, el medioambiente, la sociedad y los sistemas deben adaptarse, implementando las modificaciones estructurales que sean necesarias para beneficiar a todos, como por ejemplo, habilitar determinados apoyos, recursos y profesionales, adaptar la malla curricular de tal modo que sea común para todo los/las estudiantes, adecuar los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema.

Así, la concepción de inclusión se centra específicamente en las modificaciones del medio ambiente necesarias para lograr la plena integración del individuo diferente y una mejora de la calidad educativa, incluyendo a los mismos establecimientos educacionales y a sus comunidades en dicho proceso (Ghiotto, 2010).

Como queda demostrado en la teoría –y hemos corroborado en la práctica–, son varias las razones que nos llevan finalmente a optar por la inclusión social, no sólo como punto de vista sino también como objetivo en sí mismo.

Buscando hacer frente a la deserción escolar

El sistema escolar sigue siendo una de las principales instancias de socialización para los/las jóvenes. En un escenario ideal, la escuela no sólo es un proveedor de conocimientos, sino también un espacio que promueve la discusión, la reflexión, la expresión de las propias opiniones, el planteamiento de temas de propio interés para la edad y para la vida en general (Medina y Valdés, 1995). El objetivo último de la escuela, como diría Maslow, radica precisamente en ayudar a los/las jóvenes “a llegar a ser aquello que pueden y necesitan profundamente llegar a ser” (Maslow, 1972:251), además de entender y comprender la forma como ellos aprenden y aprehenden en las condiciones que le presenta la sociedad actual.

Sobre el entendido de que la educación continúa siendo un mecanismo fundamental de inclusión social y un derecho humano básico, el fenómeno de la deserción escolar entre los/las jóvenes urge ser atendido desde las políticas de educación inclusiva.

En el caso de Chile, particularmente, pese a los importantes avances que se han logrado en materia de cobertura educacional en la población, preocupa que “los/las adolescentes del 25% de los hogares urbanos de menores ingresos presenten unas tasas de abandono escolar que, en promedio, triplican a las de los/las jóvenes del 25% de los hogares de ingresos más altos” (Espíndola y León, 2002; citado en Espinoza et. al., 2010:2). Esta relación entre pobreza y deserción escolar es estrecha, como queda demostrado en ciertos estudios.

Los distintos factores que pueden desencadenar la deserción escolar en contextos vulnerables son analizados en un estudio realizado por Espinoza y otros colaboradores (2010), cotejando las trayectorias de desertores y no desertores, con condiciones socio-económicas y educativas homologables, en veinte escuelas primarias de Cerro Navia.

Por una parte, entre las llamadas causas “intraescolares” de la deserción escolar temprana, los autores mencionan los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo (Marshall, 2003; Wolf, Schiefelbein y Schiefelbein, 2002, citados en Espinoza et. al., 2010:7).

Los factores “extraescolares”, en tanto, refieren principalmente a la situación económica y al contexto familiar, aunque también pueden incidir los grupos de pares, el consumo de drogas, la circulación del alumno/a por distintos establecimientos educacionales, el embarazo adolescente en el caso de las mujeres, o la existencia de alguna enfermedad grave (Espinoza et. al., 2010:5).

Respecto del primer elemento, los autores señalan que en condiciones de pobreza y marginalidad, la decisión de desertar del sistema educacional está estrechamente unida a la voluntad de ingresar tempranamente al mundo laboral y así poder satisfacer ciertas necesidades económicas esenciales. La inserción laboral prematura “se transforma en sí misma en otro factor de deserción al tiempo que limita la probabilidad de encontrar trabajos bien remunerados” (MIDEPLAN, 2001; citado en Espinoza et. al. 2010). Adicionalmente, las motivaciones económicas para abandonar la escuela se relacionan “con el poco valor que los/las jóvenes le atribuyen a su permanencia en los establecimientos escolares o, dicho de otro modo, el mundo exterior a la escuela parece más interesante y es visualizado como posibilitador de mayores y más rápidas gratificaciones en lo material” (Espíndola y León, 2002; Espinoza, 2000; CEPAL, 2005; citados en Espinoza et. al., 2010:6).

En relación a la influencia que puede ejercer el contexto familiar, los investigadores afirman que los/las desertores y los/las estudiantes que exhiben bajos logros escolares generalmente “proviene de familias con padres que tienen bajas expectativas educacionales hacia ellos y que no les proveen de apoyo académico ni monitorean o supervisan sus actividades” (Rumberger et. al. 1990; Rumberger, 1995; Sui-Chu y Willms, 1996; citados en Espinoza et. al. 2010). Una gran proporción de padres de desertores no ha terminado la educación secundaria. Adicionalmente, se ha observado que es común que las familias de

desertores carezcan de una figura adulta que ejerza autoridad y establezca límites, o que presenten algún grado de disfuncionalidad familiar.

Los logros y aspiraciones educacionales de los/las jóvenes también pueden estar influenciadas por las comunidades o grupos de pares en los que participan. En efecto, citando a Hallinan y Williams (1990), el estudio de Espinoza y colaboradores (2010) afirma que “los/las estudiantes se ven influenciados en sus aspiraciones universitarias por los/las amigos con los que comparten características similares, las que pueden ser indicativas de una mayor o menor propensión al abandono escolar”.

No es de extrañar que quienes desertan de la escuela muestran un importante retraso académico y registran sucesivos cambios de establecimiento (Espinoza et. al., 2010). Las situaciones de retraso o repitencia vienen acompañadas de problemas conductuales y sentimientos de desmotivación que son difíciles de detener a tiempo.

De ahí que el Programa Jóvenes no sólo fija su atención en los/las jóvenes desescolarizados, sino también en aquellos que exhiben alguna relación conflictiva con la escuela que pueda poner en riesgo su permanencia en ella.

Los objetivos específicos

El cambio de perspectiva en todas las dimensiones recién detalladas derivó, consiguientemente, en una modificación de los objetivos específicos que habían sido planteados al comienzo del Programa y que hacían operativo el propósito general de inserción educacional. Dichos objetivos se fueron perfilando sobre cuatro aspectos conflictivos de la vida de los/las jóvenes que afectan directamente su situación de inclusión, como son: su frecuente permanencia en la calle, el consumo de drogas, el relegado desarrollo de sus habilidades sociales y la deserción escolar. Así, los objetivos específicos del Programa Jóvenes en la actualidad han quedado definidos como sigue:

1. *Contribuir a la disminución de las conductas de calle.*
2. *Favorecer procesos de abandono o disminución del consumo de drogas.*
3. *Promover el desarrollo de habilidades sociales.*
4. *Lograr la inserción y permanencia en el sistema educativo.*

El establecimiento de este conjunto de objetivos deja entrever aquellos nuevos principios fuerza que se fueron instalando a través de la práctica y la experiencia adquirida. Amerita entonces explicar a continuación el alcance de cada uno de estos propósitos.

1. Contribuir a la disminución de las conductas de calle

Aunque en un comienzo el Programa buscaba firmemente el abandono progresivo del espacio de la calle y del grupo de esquina por parte del/la joven, hoy en día se admite la posibilidad de que su proceso de inserción educacional puede coexistir exitosamente con su permanencia en la esquina. En este sentido, no obstante el proceso de intervención se desarrolle únicamente a nivel individual, el grupo cobra relevancia exclusivamente como espacio de pertenencia natural y contención del/la joven que hace posible la vinculación con él.

Lo que se persigue entonces con este objetivo, no es erradicar la permanencia del/la joven en la calle sino más bien las conductas transgresoras que usualmente se asocian a este tipo de convivencia, principalmente la violencia, el consumo de drogas y las relaciones conflictivas con la comunidad.

Se trata de conductas que en el largo plazo provocan una suerte de auto-segregación que reducen el campo de acción y oportunidades de los/las jóvenes, aun cuando estos transiten, paradójicamente, en el espacio público de la esquina. En otras palabras, al disminuir las llamadas “conductas de calle”, se intenta que los/las jóvenes puedan cambiar su forma de “estar y ser” en la esquina –rompiendo el estado de encierro que esta conlleva– y que puedan transitar libremente por el espacio de la población.

2. Favorecer procesos de abandono o disminución del consumo de drogas

Ciertamente el consumo de drogas se relaciona con situaciones de desestructuración social. La condición de pobreza y carencia sitúa a las personas en una tensión permanente entre la necesidad personal de desarrollo y la necesidad social de responder a las urgencias que el medio impone. Dicha tensión puede conducir a un estado de frustración y vacío que busca ser compensado con estímulos externos ante lo cual la droga puede ser un buen aliciente. Progresivamente el consumo pasa a formar parte de la vida cotidiana de los/las jóvenes y, como un fenómeno de escalada, va potenciando aún más el abandono. Así, aunque no necesariamente se da de manera generalizada al interior del grupo de esquina, el consumo de drogas ha sido frecuentemente asociado al contexto de segregación que este espacio representa.

El consumo de drogas en este contexto puede representar una experiencia límite para el/la joven en tanto lo sitúa en una situación de abstracción y cuestionamiento de la relación consigo mismo y con los demás, que lo acaba enajenando y distanciando del mundo real. Se inicia así un proceso de destrucción de sí mismo y de los lazos sociales con el entorno que acaban truncando su proceso de socialización y limitando progresivamente sus chances de integración. La drogodependencia puede conducir al encierro en sí mismo e incluso provocar la discriminación y segregación por parte del mismo grupo de esquina en el que participa el/la joven.

Bajo el entendido de que el consumo problemático de drogas no sólo acarrea secuelas físicas perjudiciales, sino también graves efectos de exclusión social que limitan las oportunidades de desarrollo de los/las jóvenes, este Programa busca evitar que el/la joven construya una relación de dependencia con la droga y, en aquellos casos en que ya se ha iniciado, favorecer el abandono de estas conductas.

3. Promover el desarrollo de habilidades sociales

Las cuatro principales habilidades que el Programa busca desarrollar con los/las jóvenes son la adecuación a los espacios, la comunicación, el conocimiento de sí mismo y la toma de decisiones. En un sentido amplio, el concepto de habilidades sociales que se implementa hace referencia a aquel conjunto genérico de destrezas “que le facilitan a las personas enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria”, contribuyendo en el largo plazo a su proceso de desarrollo e inclusión social.

La intervención parte desde el reconocimiento de que todos los/las jóvenes cuentan con este conjunto de habilidades, pero cuyo desarrollo se ha visto dificultado o postergado producto, principalmente, de su situación de exclusión. En este espacio relacional particular los/las jóvenes tienden a desenvolverse al margen de la norma y la institucionalidad, conductas transgresoras que no se condicen con las exigencias para una inclusión social.

El desarrollo de las habilidades sociales cobra especial relevancia para el propósito de inserción educacional que tiene el Programa, en tanto la permanencia de los/las jóvenes en el sistema educativo dependerá de su capacidad de adecuación a las normas del sistema educacional en general, del mismo

modo que les serían exigidas en otros espacios sociales institucionalizados como el mercado laboral. Las habilidades sociales a las que se hace referencia no sólo permiten al/la joven desenvolverse adecuadamente en diversos espacios de socialización, sino también facilitar el proceso de toma de decisiones que, en el largo plazo, lo pueden conducir positivamente a la inserción al sistema educativo.

4. Lograr la inserción y permanencia en el sistema educativo

Los/las jóvenes que participan del Programa pueden presentar distintas situaciones educacionales conflictivas. Algunos pueden haber abandonado temporalmente los estudios, otros pueden estar asistiendo a un establecimiento educacional de manera más o menos interrumpida, otros han transitado por dos o más colegios arrastrando repitencias de curso y otros pueden presentar riesgos de expulsión producto de problemas de comportamiento o mal rendimiento académico. Lograr que se inserten y permanezcan en el sistema educacional es entonces una de las aspiraciones que persigue el Programa.

Tras este objetivo subyace una valoración específica de la escuela y la educación como un espacio esencial para el desarrollo personal de los/las jóvenes. La permanencia en un establecimiento educacional representa, además, el fortalecimiento de factores protectores y la reducción de las brechas de desigualdad social. Se tiene en cuenta que la consecución de este objetivo requiere de la participación coordinada de varios actores como son los educadores, la familia del/la joven, el colegio y sus profesores/as.

Teniendo como meta la inserción educacional efectiva del/la joven, el educador/a será responsable de acompañar sus procesos de cambio social en cada una de estas situaciones, para lo que se servirá de diversas metodologías y estrategias.

III. Los actores y el lugar de la experiencia

Los/las jóvenes, como centro de la intervención, y los/as educadores/as como facilitadores de ella, son los actores protagonistas del Programa Jóvenes. Ambos confluyen y se vinculan en el escenario de las esquinas y calles de Cerro Navia.

Los/las jóvenes

Son las principales personas y población objetivo del Programa Jóvenes. El término “jóvenes de esquina”, o “jóvenes con conducta de calle” al que se hace referencia indica que son jóvenes que están y conviven gran parte de la jornada en este espacio, pero al término del día cuentan con un hogar en el que pernoctar. La posesión de este recurso básico de protección los diferencia entonces de aquellos/as jóvenes en situación de calle permanente, aun cuando pueden haber diversas situaciones de riesgo compartidas. Además de presentar una conducta de calle, el perfil del/a joven al momento de ingreso al Programa contempla el siguiente conjunto de características como requisitos:

- Tener entre 14 y 20 años de edad.
- Estar desescolarizado/a o en conflicto con la escuela.
- Mantener un consumo regular de drogas y/o alcohol, sin estar involucrado/a en redes de tráfico mayor ni requerir un proceso de rehabilitación especializado.
- Presentar conductas conflictivas con el entorno social, sin tener un alto compromiso delictual.
- Integrar un grupo de esquina en alguna de las poblaciones de la comuna de Cerro Navia, sea de hombres y/o mujeres.

Paralelamente, pueden reconocerse algunas características conflictivas comunes que distinguen a este segmento en los ámbitos social, ambiental, familiar, educacional y laboral. En primer lugar, se trata de jóvenes habitantes de una comuna con altos índices de pobreza, exclusión social y vulnerabilidad social, rodeados de factores ambientales de riesgo. Además del grupo de esquina, no mantienen fuertes vínculos sociales con la comunidad ni con las instituciones de la población que habitan.

En la esfera familiar de los/las jóvenes, es común encontrar situaciones de disfuncionalidad o desintegración. Las viviendas pueden albergar más de un núcleo familiar, en ocasiones con ausencia de la figura paterna y con la madre como principal sostenedora. Las relaciones intrafamiliares suelen ser débiles en términos de comunicación y tienden a presentar situaciones de violencia física o verbal como mecanismo de resolución de conflictos. La convivencia también puede estar negativamente alterada por la presencia de algún miembro que exhiba dependencia del alcohol u otra droga. En términos generales, el espacio familiar se muestra algo desvinculado afectivamente del/la joven y debilitado para ejercer un rol de agente socializador.



En la dimensión educacional, se trata de adolescentes que presentan alguna relación conflictiva con la escuela, ya sea porque han desertado tempranamente, porque asisten de manera inconstante, o porque arriesgan su permanencia por causas académicas o conductuales. En los casos en que el/la joven ha ingresado al sistema laboral en desmedro de continuar los estudios, es probable que esta inserción se dé en condiciones de informalidad y precariedad.

En último término, no por eso menos importante, se trata de jóvenes que tienen baja autoestima y sentimientos de desesperanza o frustración, asociados también a una marcada dificultad para definir expectativas futuras o establecer proyectos de vida.

Con todo, si bien hemos visto que los/las jóvenes populares presentan y se enfrentan a situaciones que muchas veces ponen sus vidas en riesgo, también hemos comprobado que poseen una formidable capacidad de creer en el otro, de experimentar la solidaridad, de valorar su entorno y sentirse parte de él, y de construir proyectos futuros no obstante lo difícil de sus realidades.

Hoy día el Programa alcanza una cobertura anual de cuatro grupos de jóvenes, cada uno de los cuales se estima está integrado por 20 personas, hombres y mujeres, llegando a un total aproximado de 80 jóvenes atendidos.

Los/las educadores/as de calle

Chile, como otros países de América Latina, se ha destacado por formar in situ a educadores/as de lo popular. También llamados “educadores populares”, son hombres y mujeres que se han comprometido en el apoyo solidario y en el trabajo pedagógico con su comunidad, privilegiando la herramienta del diálogo y el espacio de la calle, allí donde también circulan niños, jóvenes y adultos que agencian su propia supervivencia.

Teniendo en cuenta que en ocasiones la voluntad y el esfuerzo de los/las educadores/as no basta para resolver los problemas o reveses que implica el trabajo en calle, diversos países del mundo han tenido iniciativas estatales para formar educadores/as populares de modo especializado, proveyéndoles los conocimientos teóricos y las técnicas más adecuadas, de tal modo que puedan trabajar en igualdad de condiciones que el resto de los profesionales del área social. Así, educadores/as, asistentes sociales, psicopedagogos, sociólogos y psicólogos trabajan mancomunadamente en pos de la integración de las personas excluidas de su comunidad. En Chile no existe la figura del educador de calle como línea de formación académica, más bien se ha incorporado desde la experiencia de trabajo social y formación en terreno.

Como marco inspirador, la figura tradicional del/la educador/a popular ha guiado al Programa Jóvenes de la Fundación a optar por el trabajo con profesionales de las ciencias sociales que puedan complementar su formación académica con las experiencias populares de trabajo social. En este sentido la figura del/la educador/a de calle nos parece más fortalecida, pudiendo asumir un rol de “facilitador/a” de la intervención, con herramientas al servicio del desarrollo personal y social de los/las jóvenes, y como una suerte de bisagra entre ellos y la comunidad. Para ejercer adecuadamente su labor pedagógica, será necesario que se sumerjan en la forma de vida, cultura y lenguaje de los/las jóvenes, utilizando como principal técnica el diálogo y teniendo como escenario de fondo, la calle.



Adicionalmente, se intenta que el/la educador/a reúna la mayor cantidad de condiciones personales favorables al desarrollo del programa, tales como tolerancia a la frustración, capacidad de poner límites en la relación con los/las jóvenes y tomar decisiones, y un marcado interés por trabajar en terreno e ir al encuentro con ellos/as.

El perfil del/la educador/a debe contemplar algunos requisitos concretos, como ser un profesional joven, del área de las Ciencias Sociales, que posea cierta experiencia previa en trabajo con jóvenes y sobre todo en trabajo comunitario. A fin de garantizar la posesión de cierta experiencia laboral y una adecuada distancia etaria con los/las jóvenes, se exige que los educadores tengan un mínimo de 28 años de edad.

Actualmente, el Programa cuenta con cuatro educadores/as que trabajan bajo contrato a media jornada y de manera remunerada, cada uno de los cuales tiene a cargo la intervención de un grupo de jóvenes. Se estima que la capacidad ideal de atención individual es de 12 jóvenes por educador/a⁸.

La labor del/la educador/a se enmarca dentro un equipo de trabajo cuyo rol, principal es mantener la relación entre la práctica y la teoría. Cautelar la supervisión mutua, el aprendizaje, la retroalimentación de experiencias y la permanencia del propósito de la intervención.

A lo largo de sus 15 años de implementación, el Programa ha contado con la participación de once educadores/as en total, lo que evidencia un bajo nivel de rotación y abandono por parte de éstos. La permanencia de los/as educadores/as generalmente alcanza los 24 o 30 meses, tiempo que dura cada proceso de intervención individual.

Aunque poco frecuente, en los casos en que el/la educador/a abandona el Programa antes de haber finalizado el proceso de intervención con la totalidad del grupo, se realiza un traspaso de la experiencia a otro/a educador/a, quien deberá generar nuevamente el vínculo con el/la joven para retomar el proceso. En este sentido, el sistema de registro del programa permite sistematizar y documentar diariamente cada una de las modalidades de trabajo de los/as educadores/as (salidas a terreno, encuentros grupales, encuentros individuales, salidas recreativas, talleres) que contribuyen a darle continuidad al trabajo entre el paso de un educador/a y otro/a, permitiendo que la intervención trascienda a éste.

Las esquinas y calles de Cerro Navia

Tal como se señaló anteriormente, las esquinas y calles de la comuna se han elegido como el espacio prioritario de trabajo.

El radio de acción está demarcado por los mismos límites comunales de Cerro Navia. Concretamente, se han desarrollado intervenciones en nueve poblaciones, cuales son: 04 de Septiembre, Alianza II, Colo-Colo, El Montijo, Las Viñitas, Los Lagos, Santa Elvira, Violeta Parra y Yugoslavia (véase anexo 1: mapa de intervenciones).

El propósito principal es implementar el Programa en los mismos espacios en los que los/las jóvenes están naturalmente insertos y donde socializan cotidianamente.

⁸ Aunque el grupo a cargo de cada educador suele estar conformado por unos cuantos jóvenes, la intervención es individualizada. Se estima que cerca del 50% de los integrantes del grupo elige un trabajo individual que supere las 12 personas, entre otros casos, de tal modo que no se sobrepase la capacidad de atención ideal.



En términos amplios, esto involucra lugares como las plazas, canchas deportivas, sitios baldíos y esquinas.

En conjunto, estos espacios de representación juvenil comparten las siguientes características: en primer lugar, son lugares que permiten la intimidad del grupo de pares, no obstante sean espacios públicos. Segundo, son espacios de relación directa con el entorno físico y social, con la comunidad local. Adicionalmente, son lugares lúdicos que promueven la utilización recreativa del tiempo libre. En último término, se caracterizan por ser espacios escasamente normalizados y anómicos, donde los/las jóvenes tienden a desarrollar acciones socialmente transgresoras tales como el robo, el tráfico o consumo de drogas y peleas entre pandillas.

Los Centros Comunitarios

No obstante se privilegia que la mayor parte del trabajo con los/las jóvenes se realice en terreno, en las calles de las poblaciones, contar con un espacio físico de congregación, acogida y que identifique a la Fundación como institución sostenedora, también ha sido esencial para el buen funcionamiento del programa. Para ello se han destinado algunas de las dependencias de la Fundación Cerro Navia Joven, tales como los Centro Comunitario de Costanera Sur y Lo Duarte.



Estos centros albergan algunas de las oficinas del equipo de profesionales que trabajan en la Fundación y en el Programa Jóvenes, y también se utilizan para el desarrollo de reuniones de coordinación y formación del equipo de educadores/as. Asimismo, algunos de los encuentros individuales con los/as jóvenes y de las actividades grupales organizadas por los/las educadores/as también tienen lugar en estos recintos.

Es necesario mencionar que desde un comienzo el Programa los lugares dispuestos por la Fundación son para desarrollar la intervención cumpliendo con una múltiple funcionalidad, esto es: un espacio formativo, en tanto promueve el respeto a las normas de uso; un espacio habilitador, dado por la permanente disponibilidad de lugares para la ejecución de las intervenciones con los/las jóvenes; y un espacio recreativo, logrado mediante el libre acceso a salas de reunión, canchas deportivas, salas de videos y otros espacios de esparcimiento.

Desde un comienzo los centros comunitarios, han sido un espacio donde se trabaja con los/las jóvenes, hoy día, la vinculación que ellos/as guardan con él es más que nada funcional, en tanto les posibilita el acceso a otros espacios de encuentro y recreación. Desde este punto de vista, la acogida que muchos de los/las jóvenes han manifestado percibir en este lugar y la identificación que en ellos genera, sin duda ha contribuido a consolidarlo como un escenario propicio para la experiencia de intervención.



IV. ¿Cómo trabajamos?: las etapas y metodologías empleadas

En el presente, el programa Jóvenes ha logrado consolidarse como una experiencia de intervención con metodologías y estrategias bien definidas. En un período de aproximadamente 2 años, los/las educadores/as implementan diversas técnicas de trabajo que pueden estructurarse cronológicamente en cuatro etapas cada una con duraciones más o menos determinadas como se describe a continuación.

Los métodos de intervención social empleados son eminentemente cualitativos, lo que nos permite abordar la realidad de los/las jóvenes desde la propia práctica, explorando de manera más cercana las relaciones sociales que construyen y experimentan cotidianamente, y entendiendo los problemas que los afectan desde sus propias vivencias. Se trata de un método en el que se privilegia el contacto directo con la persona involucrada, se persigue la comprensión profunda de sus conductas, valores, ideas y percepciones sobre el entorno y, sobre todo, un método de trabajo que busca la vinculación con jóvenes que tienen un nombre y un rostro concreto.

Primera etapa: vinculación en calle

(3 meses)

Objetivo central: lograr la aceptación del/la educador/a por parte del grupo de esquina y la generación de relaciones de confianza con los/las jóvenes que lo conforman.

En esta primera etapa el/la educador/a busca vincularse con los/las jóvenes en sus espacios cotidianos de encuentro para establecer un nivel básico de confianza que le permita desarrollar la experiencia. Para ello, deberá primero conocer la población⁹ e identificar los distintos grupos de esquina que conviven en ella. Por lo tanto, la primera acción a emprender es realizar sucesivas salidas a la calle, con frecuencia diaria, en diversos horarios, y en un sector de la comuna previamente delimitado por la Fundación. En sus recorridos el/la educador/a observa las dinámicas comunitarias de convivencia, reconoce las principales organizaciones e instituciones que funcionan en el sector, e identifica claramente los grupos de jóvenes que conviven en el área.

Tras los primeros sondeos, el/la educador/a selecciona el grupo de esquina a ser intervenido. La determinación de este grupo estará dado por dos criterios esenciales: primero, que la mayoría de los/las jóvenes que lo conforman cumplan con el perfil definido en el programa (véase capítulo III) y, segundo, que hayan mostrado un cierto nivel de acogida y aceptación hacia el/la educador/a y hacia la posibilidad de trabajar en su compañía.

Una vez seleccionado el grupo se pasa a un segundo momento de vinculación en calle en que el/la educador/a realiza acercamientos informales al menos tres veces por semana, cuando el grupo está reunido en su lugar de encuentro habitual. Ahí, se establecen los primeros contactos con sus integrantes bajo la forma de conversaciones espontáneas grupales e individuales. En esta etapa el/la educador/a no direcciona los temas de conversación sino más bien se suma a las conversaciones habituales de los/las jóvenes, adoptando una actitud sobre todo receptiva y observante.

⁹ La palabra *población* en este caso no es utilizada en su acepción demográfica como conjunto de personas que habitan una división geográfica, susceptible de ser estudiado por medios estadísticos. Más bien, se refiere al espacio o terreno habitado, que se caracteriza por ser un asentamiento marginal y frecuentemente formado por personas en situación de exclusión social. Palabras con similar significado pueden ser *villa*, *barrio*, *aldea*, *favela*.

En esta etapa, la vinculación se desarrolla exclusivamente a nivel grupal. El trabajo de intervención individualizado con cada joven, en tanto, comienza en las fases posteriores.

Segunda etapa: diagnóstico

(6 meses)

Objetivo central: identificar los factores facilitadores y obstaculizadores para el proceso de intervención a nivel individual, grupal y familiar.

El primer y más importante diagnóstico se realiza a nivel **individual** y su objetivo es conocer en profundidad la situación del/la joven en base a aspectos como su historia individual, familiar y social; su participación en actividades deportivas, religiosas, culturales y asociativas en general; su historia y nivel de consumo de drogas; su participación en conflictos judiciales; su situación educacional presente; sus habilidades intelectuales y prácticas; sus aspiraciones motivacionales e intereses; sus ideologías y valores prevalentes.

La técnica utilizada para la recolección de la información es la entrevista en profundidad semi-estructurada a todos los/las jóvenes que conforman el grupo en la medida que estos hayan accedido ser entrevistados. Realizadas las primeras entrevistas, el/la educador/a analiza y ordena la información recabada para luego hacer la devolución de la entrevista a cada joven. Con el apoyo de otras técnicas complementarias como la confección de genogramas, ecomapas, cuadros de expectativas, árbol de problemas, el/la educador/a presenta de manera oral y gráfica parte de la información que contribuya a visibilizar los principales conflictos “desestructurantes” del/la joven.

Seguidamente, una vez que se han instalado las temáticas conflictivas, se le pregunta a/la joven sobre el interés que mantiene en abordar resolutivamente alguna de dichas problemáticas y si acepta emprender el proceso de intervención, acompañado por el/la educador/a. Merece la pena relevar que en esta fase son los propios jóvenes quienes deciden y eligen participar de la experiencia propuesta. Generalmente, un 50% de los integrantes del grupo accede a continuar el proceso individual.

Posteriormente, el/la educador/a en conjunto con el/la joven elaboran una propuesta escrita de plan de trabajo individual en donde se ordenan en base a prioridades los temas que el/la joven ha elegido trabajar y se establecen propuestas concretas de resolución. La elección de las soluciones más adecuadas a seguir se realiza mediante un discernimiento consensuado entre el/la mismo/a joven y el/la educador/a. En esto, el/la educador/a es responsable de determinar la estrategia de acción para que cualquiera de los caminos elegidos por el/la joven conduzca a solucionar sus conflictos centrales.

Luego de que el/la joven acepta las estrategias propuestas en el plan de trabajo, se establece un siguiente “momento de acuerdos”, en el que se da paso a la firma del acuerdo de trabajo individual, documento en el que se detallan claramente los temas con los que el/la joven y el/la educador/a se han comprometido a abordar. La firma de este acuerdo por parte de ambos actores constituye una acción simbólica para dar paso a la nueva etapa de trabajo personal.

Sólo una vez que el/la joven ha dado su consentimiento sobre las propuestas de resolución, se da inicio a un diagnóstico a nivel familiar.

En el ámbito **familiar** el objetivo del diagnóstico es conocer el nivel de apoyo o el carácter facilitador/obstaculizador que brinde la familia al proceso de desarrollo del/la joven, mediante la identificación de la estructura familiar, las relaciones, los roles, la dinámica, el nivel de ingreso y la calidad del espacio físico habitado.

La estrategia empleada para el diagnóstico familiar son básicamente las visitas domiciliarias periódicas en las que se entablan conversaciones informales entre el/la educador/a y los miembros de la familia o los adultos significativos para el/la joven. En estas conversaciones, se intenta reconocer el grado de conocimiento e información que éstos poseen sobre la situación de vida del/la joven en relación a sus conductas de calle, el consumo de drogas, sus habilidades sociales y sus situación educacional. En este momento de diagnóstico pueden identificarse tres escenarios posibles: una respuesta habilitadora por parte de la familia, una respuesta contenedora, o una reacción obstaculizadora.

De manera paralela al diagnóstico individual, se realiza un diagnóstico **grupal**, cuyo objetivo es identificar los factores facilitadores u obstaculizadores que presenta el grupo para la intervención individual. Mediante la observación participante el/la educador/a identifica los intereses grupales en torno a la cultura, la ocupación del tiempo libre y la recreación, así como las dinámicas grupales de encuentro, los roles principales o los ritos más habituales, el compromiso con el consumo o tráfico de drogas y la existencia de acciones delictuales.

En escasas ocasiones, la observación anterior ha sido complementada con una entrevista grupal semiestructurada, en cuyo caso la información recabada es devuelta al grupo de modo similar a como se ha hecho en el caso individual. Durante los posteriores intercambios conversacionales que el/la educador/a sostiene con el grupo se intenta delinear un plan de actividades futuras y de establecer el conjunto de normas que guiarán dichos encuentros grupales.

Más allá de este diagnóstico inicial, el Programa no profundiza en ninguna otra intervención o acción con el grupo, pues más que potenciarlo, interesa simplemente mantenerlo como espacio de contención del/la joven.

Tercera etapa: intervención (12 meses)

Objetivo central: habilitar a los/las jóvenes para su inserción educacional, mediante la implementación del Plan de Trabajo Individual.

El eje de la etapa de intervención está puesto a nivel **individual**, en el que se busca establecer un proceso de toma de decisiones respecto a las propias aspiraciones manifestadas por el/la joven durante la etapa de diagnóstico, siendo él mismo protagonista de este proceso. Se pueden identificar dos sub-etapas en este transcurso: un momento de encuentros y un momento de egreso.

Durante el primer momento, el/la educador/a sostiene sucesivos encuentros periódicos con el/la joven, cada 15 días en promedio, en los diversos espacios públicos que éste transita como la calle, la plaza, la misma esquina y, en ocasiones, en los Centros Comunitarios de la Fundación. En estos encuentros se profundiza, mediante el diálogo, el estado de situación de los distintos temas conflictivos, como el abandono de sus conductas de calle, la disminución de su consumo de drogas, el fortalecimiento de sus habilidades sociales y su inserción educacional. En esta fase el/la educador/a también realiza acciones de orientación, derivación o formación con los/las jóvenes, entrega indicaciones y asigna tareas concretas para abordar los problemas, al mismo tiempo que evalúa si las estrategias de resolución acordadas en el plan de trabajo están teniendo la efectividad esperada.

Además de los encuentros individuales, durante la etapa de intervención el/la educador/a organiza y planifica diversas actividades sociales con los/las jóvenes que están participando del proceso de intervención, tales como salidas a teatros, museos, excursiones y encuentros deportivos. También se realizan talleres de apoyo pedagógico, actividades usualmente dirigidas por psicopedagogos y orientadas a fortalecer las habilidades básicas para la comprensión lectora y otras operaciones básicas para

desarrollar la capacidad de atención y concentración de los/las jóvenes. El sentido de todas estas actividades es, por una parte, fortalecer el desarrollo de sus habilidades sociales, y por otra, contribuir a su proceso de re-inscripción educativa. En este sentido, aun cuando las actividades sociales puedan ser realizadas en grupo, se hacen en función exclusivamente de los objetivos individuales.

El trabajo a nivel **grupal** que se realiza durante este periodo busca únicamente apoyar la mantención del grupo como espacio de pertenencia del/la joven. Para ello se intenta fortalecer los factores facilitadores de la intervención observados durante la etapa de diagnóstico, por ejemplo, fomentando los intereses grupales recreativos, culturales y de uso del tiempo libre. Este objetivo se ejecuta a través de encuentros periódicos entre el/la educador/a y el grupo, encuentros que también sirven como medio para poder mantener la vinculación con el/la joven.

A nivel **familiar**, y sólo una vez que el/la joven ha autorizado la intervención en este ámbito, se intenta sensibilizar sobre el proceso de desarrollo individual del/la joven a algún adulto que sea un referente significativo para él, a la vez que se procura fomentar su rol como agente habilitador y facilitador de este proceso de desarrollo. La metodología para ello es el sostenimiento de diversas conversaciones individuales con el referente familiar.

Finalmente, se da paso al momento de egreso del/la joven del Programa. ¿Cuáles son los criterios para aprobar el término de la intervención? La re-inscripción en el sistema educativo es el principal indicador de que el/la joven está preparado para terminar el egreso, en tanto implica que él/ella haya logrado re-significar y revalorizar el proceso educativo como parte de su desarrollo. Otro indicador es que el/la joven haya logrado el abandono o la disminución del consumo de drogas, pues ello significa que las ha reconocido como un obstaculizador a su proceso de desarrollo personal. En tercer lugar, se trata de identificar si el/la joven ha logrado disminuir las conductas de calle, por ejemplo, permaneciendo menos tiempo en la esquina y habiendo erradicado las conductas violentas entre sus pares y otros grupos del entorno.

El/la educador/a aplica entonces una ficha de egreso para medir objetivamente cada uno de los logros establecidos en el plan de trabajo individual. Habiendo evaluado estos resultados, el equipo de educadores/as en conjunto con el/la joven elaboran un plan de término de la intervención que deberá contemplar la disminución de los encuentros y la intensidad de la relación entre joven y educador/a. Durante los últimos encuentros, se cierra el plan de trabajo y se elabora una proyección de las actividades o compromisos futuros para sostener los logros alcanzados. Una vez que ha culminado la etapa de intervención con todos los integrantes del grupo, se realiza una ceremonia de graduación como acto simbólico de egreso y que hace consciente los logros adquiridos.

Cuarta etapa: seguimiento

(3 meses)

Objetivo central: monitorear los resultados y logros personales alcanzados por el/la joven en relación a su permanencia en el sistema educativo, el consumo de drogas y su relación con el entorno.

En un lapso de aproximadamente tres meses luego del momento del egreso, el/la educador/a realiza visitas domiciliarias al hogar del/la joven, cada 15 días como mínimo, en las que se aplica una pauta de monitoreo en relación a los objetivos planteados en la intervención, se evalúa la situación del consumo de drogas de los/las jóvenes, el desarrollo de sus habilidades sociales, su situación educacional y se analiza si los logros alcanzados en cada uno de estos ámbitos se mantienen en el tiempo.

Sistema de registro del Programa

Las acciones, observaciones y análisis realizados por el/la educador/a en el transcurso de cada etapa, quedan debidamente registradas y documentadas de diversas formas.

Durante la primera fase de vinculación, las salidas diarias y la información obtenida a través de las observaciones participantes quedan registradas en la forma de un relato escrito semiestructurado, para lo cual se cuenta con una pauta de registro (véase anexo 2: instrumentos de registro).

En la fase de diagnóstico, los principales registros producidos son: la entrevista individual y su respectiva matriz de análisis; el genograma familiar; el ecomapa; un cuadro de expectativas; el plan de trabajo individual y el consiguiente acuerdo individual.

Los sucesivos encuentros individuales y las actividades sociales realizadas durante la etapa de intervención también quedan documentadas en la forma de relatos escritos no estructurados. En algunos casos, el/la educador/a puede reunir otros documentos que sirvan de antecedente sobre el proceso de desarrollo del/la joven, como por ejemplo, sus actas de notas semestrales. Del mismo modo, la ficha de egreso que se aplica al final de esta fase, constituye un registro importante.

Finalmente, las visitas domiciliarias o encuentros que tengan lugar durante la última etapa de seguimiento quedan documentadas como relatos escritos, información que es complementada con la pauta de monitoreo que aplica el/la educador/a. En general, la importancia del registro radica, por una parte, en que ayuda a evaluar los avances y logros de la experiencia individual y, por otra, que permite darle continuidad al proceso de intervención, siendo muy útil en caso que uno de los/las educadores/as deba abandonar su rol antes de haber finalizado el proceso con el/la joven.

El trabajo en red

La estrategia del trabajo en red ha sido crecientemente valorada en el ámbito del trabajo y la intervención social. En consonancia con esta tendencia, el Programa Jóvenes de la Fundación ha buscado establecer vinculaciones y contactos con las diversas organizaciones e instituciones presentes en la población que puedan contribuir al proceso de inclusión social de los/las jóvenes. Se trata, a grandes rasgos, de aprovechar los distintos tipos de apoyo comunitario de forma más eficaz y coordinada, a la vez que acceder a recursos que no están disponibles dentro de la propia Fundación.

Las redes establecidas están orientadas exclusivamente al logro del trabajo individual. A este fin, los profesionales del Programa deben ser capaces de identificar qué instituciones u organizaciones son útiles para la resolución de tipos particulares de problemas del/la joven, como por ejemplo, que puedan contribuir a la erradicación de las conductas de calle de los/las jóvenes, a la disminución del consumo de drogas, al desarrollo de sus habilidades sociales y, sobre todo, a su reinserción al sistema educacional.

De especial importancia resulta la coordinación con los establecimientos educacionales para generar posibilidades de ingreso de los/las jóvenes. Ello requiere la vinculación permanente con los equipos educativos de profesores/as y orientadores/as de los colegios a los que asisten o han comenzado a asistir los/las jóvenes, así como el monitoreo de su experiencia de inserción.

Además de los establecimientos educativos, está la posibilidad de articular redes de coordinación con instituciones que puedan brindar ofertas laborales, de capacitación, becas y otros recursos a los/las jóvenes. En suma, tal como han destacado Medina y Valdés (1995) en uno de sus trabajos, “toda

generación de redes en la comunidad que trabajen junto con o apoyando a los/las jóvenes es primordial, en la medida que la exclusión o la marginación del/la joven del sector popular se da fundamentalmente en la comunidad”.

Sobre la duración del Programa

Tal como se detalla en el cuadro a continuación, la propuesta original de intervención contemplaba una duración total de ejecución de 33 meses: 3 meses destinados a establecer el vínculo inicial entre el/la educador/a y los/as jóvenes; 9 meses para realizar el diagnóstico; 18 meses para la intervención propiamente tal y otros 3 meses más para realizar un seguimiento luego del egreso.

En la actualidad, sin embargo, se ha logrado disminuir en un tercio la duración de las etapas de diagnóstico e intervención respectivamente, acotando la duración total del programa a tan sólo 24 meses. Los resultados obtenidos siguen siendo los esperados, aumentando la eficiencia de los recursos empleados.

Sólo en casos excepcionales, los plazos de ejecución de las diferentes etapas se han visto dilatados llegando a durar algo más del tiempo estipulado. Algunas de las situaciones más comunes que explican esta dilación son el alto número de jóvenes por grupo y la imposibilidad de contar con más educadores/as, los conflictos menores de violencia en terreno, o incluso el contexto climático de invierno que disminuye el tiempo de permanencia de los/las jóvenes en el exterior, dificultando la mantención de los encuentros con el/la educador/a¹⁰.

Siempre se debe admitir una cierta flexibilidad para ir adecuando la ejecución de las etapas según vayan surgiendo dificultades imprevistas que lo retrasen. Con todo, se busca que el margen de variación del tiempo total de intervención no supere los 4 meses, pudiendo durar 22 como mínimo y 26 como máximo.

Cuadro 1
Evolución de la duración de ejecución del Programa Jóvenes según etapas

Etapas	Duración original	Duración actual
I. Vinculación	3 meses	3 meses
II. Diagnóstico	9 meses	6 meses
III. Intervención	18 meses	12 meses
IV. Seguimiento	3 meses	3 meses
Duración total de la intervención	33 meses	24 meses

Fuente: elaboración propia.

¹⁰ Esta situación suele ser más evidente en aquellos casos en que el proceso de vinculación se inicia durante la época de invierno. Por el contrario, si el proceso es iniciado con anterioridad y los vínculos con cada joven ya están más o menos consolidados, es más probable que los encuentros puedan mantenerse sin dificultad en las casas de los mismos jóvenes.

V. Los resultados obtenidos

En este capítulo se proporciona un cuadro general y objetivo sobre cuán efectiva ha sido la intervención, enfatizando y visibilizando los alcances desde sus inicios a la fecha. Las evaluaciones se han hecho tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. Para el primer caso, se presentan algunas cifras absolutas y relativas sobre la población de jóvenes participantes. En segundo término, se recogen las experiencias de tres casos particulares y recientes describiendo comparativamente sus perfiles al momento de ingreso y egreso del Programa. Adicionalmente, se analizan los testimonios de una pequeña muestra de actores, recogidos mediante entrevistas en profundidad.

Al término de la sección, se presenta el nuevo sistema de indicadores de logro que el equipo de la Fundación ha diseñado con el objeto de afinar las técnicas evaluativas y medir más precisamente los impactos del Programa. Estos indicadores han comenzado a implementarse recientemente, razón por la cual sus resultados aún no están disponibles para ser presentados.

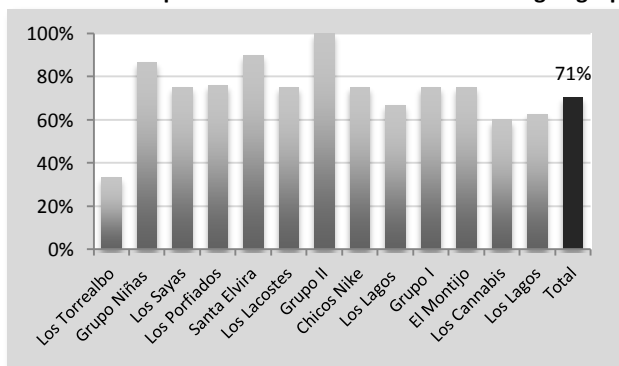
En números: las intervenciones realizadas desde el inicio del Programa hasta el presente

Desde que se dio inicio a la implementación del Programa en 1998 hasta la fecha de elaboración de este informe en agosto de 2012, se ha trabajado con un total de 13 grupos de jóvenes (véase cuadro 10).

En términos geográficos, el alcance de la intervención ha llegado a nueve sectores o poblaciones donde se localizan los grupos. Estas son: 04 de Septiembre, Alianza II, Colo-Colo, El Montijo, Las Viñitas, Los Lagos, Santa Elvira, Violeta Parra y Yugoslavia. En las poblaciones de Las Viñitas, Los Lagos y Santa Elvira, ha habido dos o más ocasiones de intervención (véase anexo 1: mapa de intervenciones).

En general, los grupos que han participado en el Programa se conforman de aproximadamente 20 integrantes. El caso más extremo ha sido el del grupo Los Lagos en 1998, que contaba con 40 jóvenes, 25 de los cuales siguió el proceso individual y cuya intervención duró, excepcionalmente, alrededor de 5 años. Los grupos más pequeños no bajan de los 15 integrantes. En el transcurso de 14 años desde que empieza la implementación del Programa, y considerando la totalidad de los integrantes de los grupos, han participado un **total de 283 jóvenes**. De esta cifra, **200 jóvenes, correspondientes al 71% del total, decidieron continuar con la etapa de intervención personalizada** (ver gráfico 5 y 6).

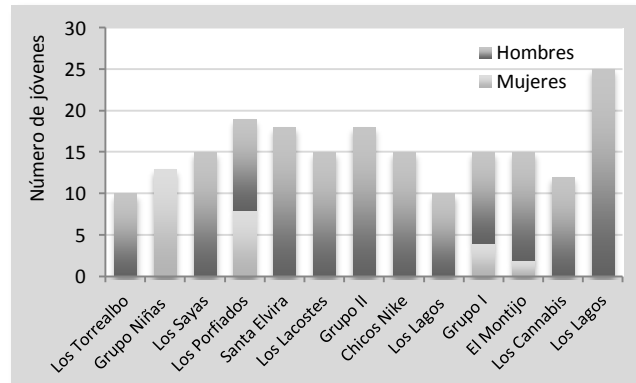
Gráfico 5
Programa Jóvenes, 1998-2012: porcentaje de jóvenes que
Continúan con proceso de intervención individual según grupo



Fuente: elaboración propia en base a registros de la FCNJ (cuadro 10)
Universo 283 jóvenes, 200 inician plan de trabajo individual...

Aunque el perfil del Programa no establece ninguna priorización por género, se ha dado que la mayor parte de los jóvenes participantes (87%) han sido hombres. Las mujeres en tanto, no han sido más de 30 casos (13% del total). La razón de este hecho es más que nada contextual y tiene que ver con una mayor presencia de hombres en los grupos que se reúnen en la calle.

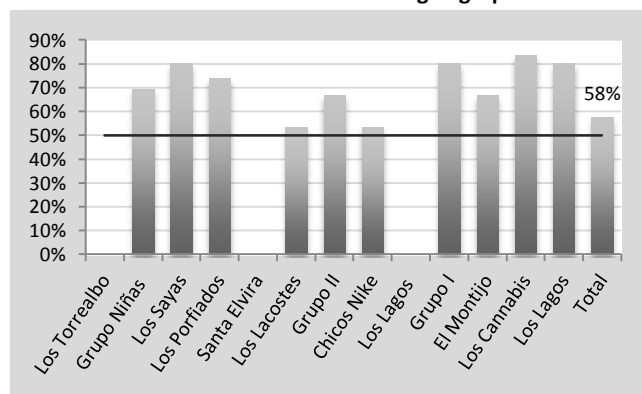
Gráfico 6
Programa Jóvenes, 1998-2012: número de hombres y mujeres que desarrollaron proceso de intervención individual según grupo



Fuente: elaboración propia en base a registros de la FCNJ (cuadro 10).

En términos de edad, se ha observado una tendencia a la disminución desde las intervenciones más antiguas hasta las recientes. Así, en un comienzo el promedio de edad de los jóvenes al momento del ingreso al Programa se situaba alrededor de los 18 años, mientras que en el presente, este promedio ha descendido hasta los 15 años de edad. Por una parte, la razón de este cambio también se sitúa en el contexto poblacional general, en tanto los grupos que se han identificado recientemente en la calle son más jóvenes respecto de los grupos que se encontraban años atrás. Por otra parte, aunque la propuesta inicial del Programa contempla un amplio rango de edad (entre 14 y 20 años) para categorizar al “joven” como perfil de intervención, la práctica ha demostrado que ha sido más dificultoso trabajar con los jóvenes mayores porque ellos mismos perciben que su situación de deserción y conductas de calle o consumo de drogas están más consolidadas y son difícilmente modificables. Esta misma razón conduce a que los jóvenes de mayor edad se sientan poco atraídos a participar de un Programa de intervención y menos a retomar un plan de reinserción escolar.

Gráfico 7
Programa Jóvenes, 1998-2012: porcentaje de jóvenes egresados sobre el total de jóvenes que desarrollaron proceso de intervención individual según grupo



Fuente: elaboración propia en base a registros de la FCNJ (cuadro 10).

El nivel de logro promedio de la intervención ha sido de alrededor del 60%, es decir, de los 200 jóvenes que iniciaron un plan de trabajo individual, 115 egresaron. El egreso está determinado por el logro que haya tenido el/la joven en disminuir las conductas de calle, disminuir el consumo de drogas, desarrollar un conjunto de habilidades sociales e insertarse o permanecer en el sistema educativo.

Los grupos que han presentado mayor proporción de casos de egreso, llegan al 80%, como han sido los casos de Los Cannabis egresados en 2002; Los Lagos, egresados en 2003; Grupo I de las Viñitas, egresados en 2004; y Los Sayas, egresados recientemente en 2012. Del otro lado, los casos con menos logros han sido los de Los Chicos Nike egresados en 2006 y Los Lacostes egresados en 2007, en los que la proporción de egresados alcanzó el 53%.

Experiencias excepcionales resultan las del grupo Los Lagos iniciada en 2005, Santa Elvira en 2007 y Los Torrealbos en 2010, en cuyos casos los procesos debieron cerrarse antes de tiempo por dificultades imprevistas¹¹, sin poder alcanzar el egreso de ninguno de sus integrantes.

Actualmente, a noviembre de 2012, el Programa Jóvenes se está implementando con un total de 3 grupos, cada uno conformado por 20 hombres, lo que arroja un total de 60 casos. Estos son “Los Pijas” pertenecientes a la población Santa Elvira; los “The Herminda” de la población que lleva el mismo nombre; y “Los Más Suelos”, ubicados en el sector del Montijo.

Recientemente, a comienzos del año 2012, el equipo de educadores del Programa realizó a modo de diagnóstico un mapeo que cubrió a 12 poblaciones, de 130 de la comuna, donde el programa ya ha realizado alguna intervención. En este sondeo se identificó un total de 21 grupos de esquina, los que en total reúnen a alrededor de 415 jóvenes¹² (véase cuadro 10). El alto número de grupos de esquina identificados en la comuna no hace más que justificar la existencia del Programa Jóvenes y el fortalecimiento de los recursos humanos con los que cuenta, en orden a replicar la experiencia con otros grupos y así ampliar el alcance de los buenos resultados obtenidos hasta ahora.

Cuadro 10
Cerro Navia, 2012: listado de grupos de jóvenes identificados en calle en 12 poblaciones

Población	Grupo de jóvenes	Nº de integrantes
Los Lagos	Los Skisos	15
La Alianza	Los Malkriados	25
	Los Navia Azul	25
El Montijo	Los Más Suelos	20
	Los Garritas	20
	Los Bambino	20
Violeta Parra	Los Porfeados	20
	Los Sakesitos	20
La Yugoslavia	Los Chicos Nike o Los Nike Junior	20
Lo Herminda	The Herminda	25
Cuatro de Septiembre	Los Lacostes	15
Intendente Saavedra	Los Torrealbos	20
	Los Cobras	25
	Los Jalopitas	25
Carrascal Poniente	Los The Lokos	25
Sara Gajardo	Los Polleros	20
Santa Elvira	Los Sayas	20
	Los Pijas	15
	Las Niñas	15
Las Viñitas	Los Masakre	20
	Las Viñitas	15

¹¹ Variables contextuales como los altos niveles de violencia entre grupos, la dependencia grave del alcohol o la participación en redes de narcotráfico, representan situaciones de riesgo que, aunque poco frecuentes, amenazan la continuidad de la intervención.

¹² Cerro Navia tiene 130 poblaciones, con 130.000 habitantes. En 12 de ellas se identificó a 415 jóvenes en situación de calle, y esta cifra se extrapola pudiese existir en la comuna un número no menor de 4.500. No existe catastro al respecto.

Totales	21 grupos	415 jóvenes
---------	-----------	-------------

Fuente: registros Fundación Cerro Navia Joven.

Cuadro 11
Detalle de las intervenciones realizadas por el Programa Jóvenes entre los años 1998 y 2012

Número de grupo	Denominación	Sector o población en que se localiza	Número total de jóvenes que integran el grupo	Año de ingreso del grupo al Programa	Número de jóvenes que desarrollaron proceso de intervención individual	Cantidad de hombres	Cantidad de mujeres	Edad promedio al momento de ingreso ¹³	Número de jóvenes egresados exitosamente	Cantidad de hombres egresados	Cantidad de mujeres egresadas	Edad promedio al momento del egreso	Año de egreso del grupo del Programa
1	Los Torrealbos	Colo Colo	30	2010	10	10	0	16 años	0	0	0	-	2011
2	Grupo Niñas	Las Viñitas / Santa Elvira	15	2009	13	0	13	15 años	9	0	9	18 años	2012
3	Los Sayas	Santa Elvira	20	2009	15	15	0	15 años	12	12	0	17 años	2012
4	Los Porfiados	Violeta Parra	25	2007	19	11	8	16 años	14	10	4	17 años	2010
5	Santa Elvira	Santa Elvira	20	2007	18	18	0	16 años	0	0	0	-	2010
6	Los Lacostes	04 de Septiembre	20	2006	15	15	0	16 años	8	8	0	17 años	2007
7	Grupo II	Las Viñitas	18	2005	18	18	0	15 años	12	12	0	18 años	2008
8	Chicos Nike	Yugoslavia	20	2005	15	15	0	16 años	8	8	0	17 años	2006
9	Los Lagos	Los Lagos	15	2005	10	10	0	16 años	0	0	0	-	2006
10	Grupo I	Las Viñitas	20	2002	15	11	4	16 años	12	9	3	18 años	2004
11	El Montijo	El Montijo	20	1998	15	13	2	18 años	10	10	0	20 años	2003
12	Los Cannabis	Alianza II	20	1998	12	12	0	18 años	10	10	0	20 años	2002
13	Los Lagos	Los Lagos	40	1998	25	25	0	18 años	20	20	0	18 años	2003
Total			283	-	200	173	27	-	115	99	16	-	-

Fuente: elaboración propia en base a registros de la FCNJ.

Nota: se incluyen únicamente las intervenciones finalizadas y no aquellas que están actualmente en curso.

¹³ Corresponde a la sumatoria de las edades de todos los/las jóvenes que desarrollaron el proceso individual, dividido por el número total de jóvenes.

El caso de “Los Sayas” de la Población Santa Elvira

A fin de proporcionar un panorama detallado de los alcances cualitativos que ha tenido el Programa, se ha querido destacar el caso particular del grupo “Los Sayas”, cuya experiencia de intervención forma parte del período más reciente y mostró resultados favorables para el desarrollo de los/las jóvenes.

Localizados en la población Santa Elvira, Los Sayas son un grupo conformado por 20 jóvenes, en su totalidad hombres, y con un promedio de 15 años de edad. Del total de 15 jóvenes que decidieron iniciar un proceso de trabajo individual en 2009, 12 egresaron exitosamente en 2012, habiendo mostrado resultados concretos de mejoramiento en todos los indicadores de logro considerados entre los objetivos, es decir, se reinsertaron en algún establecimiento educacional, desarrollaron un conjunto de habilidades sociales, redujeron o abandonaron el consumo de drogas y disminuyeron sus conductas de calle.

Para graficar estos resultados, hemos seleccionado 3 casos de jóvenes pertenecientes al grupo de Los Sayas¹⁴, en cada uno de los cuales se presenta de manera comparada su perfil de ingreso y egreso del Programa (ver recuadros 1, 2 y 3).

¹⁴ Los nombres de los/las jóvenes han sido modificados a fin de garantizar el anonimato de cada caso.

Recuadro 1

El caso de Iván

Perfil al momento del ingreso al Programa (octubre 2010):

Iván tiene 16 años y cursa primer año de enseñanza media en el Liceo Politécnico Los Dominicos en la comuna de Las Condes. Vive junto a sus padres. Su hermana mayor vive en Pudahuel y su hermano falleció hace pocos años en un accidente automovilístico. La madre es dueña de casa, presenta una discapacidad mental fruto de un derrame cerebral y antecedentes de maltrato por parte de su marido.

Aunque Iván dice respetar a ambos padres, manifiesta continuas agresiones verbales hacia su madre, descalificándola e invalidando su palabra al momento de tomar decisiones. El joven valora la preocupación que la madre tiene hacia él, pero dice sentirse sobreprotegido y un tanto abrumado por parte de ella. Es más bien el padre quien establece los límites al interior del hogar, aunque con frecuencia esto ocurre en forma violenta a través de golpes y garabatos, provocando un cierto sentimiento de temor en Iván.

Su asistencia a clases es muy irregular. El establecimiento está ubicado lejos de su hogar, lo que lo desmotiva a madrugar para asistir. Con frecuencia se queda durmiendo en casa o realiza “la cimarra”, ya sea por iniciativa personal o persuadido por otros compañeros del grupo. Dejar de estudiar no forma definitivamente parte de sus planes pero el próximo año desea cambiarse a otro liceo más cercano, arriesgándose a repetir de curso.

Iván se reúne frecuentemente con su grupo de amigos en la esquina. Si bien no participa de todas las salidas que realizan los jóvenes, cuenta que a menudo comparte con ellos en partidos de fútbol y en fiestas escolares. Durante los fines de semana juega fútbol en clubes deportivos del sector y navega largamente en internet (chat y fotolog). No mantiene relaciones conflictivas con los integrantes de su grupo aunque, como parte de Los Sayas, sí interviene en peleas con otras pandillas y tiende a resolver las diferencias mediante la violencia física y verbal.

Muestra antecedentes de acciones delictivas relacionadas con hurtos en los terminales de buses, acción que solía realizar junto a su hermano. También presenta un leve pero permanente consumo de marihuana y alcohol durante la semana e intensificado durante las fiestas y fines de semana.

Iván tiene la expectativa futura de independizarse, adquirir su propia casa, su auto y sus pertenencias, pero al mismo tiempo se muestra indeciso y desmotivado para continuar y completar su enseñanza media.

Perfil al momento del egreso del Programa (mayo 2012):

Tras un gradual proceso de valoración por la educación, Iván ha decidido continuar sus estudios y hoy se encuentra finalizando la enseñanza media en la especialidad de Mecánica en el Liceo Polivalente San Francisco Solano, en Cerro Navia, asistiendo regularmente a clases y permaneciendo en el establecimiento hasta completar la jornada académica. El joven participa activamente del taller de apoyo pedagógico del programa, lo que ha contribuido a mejorar su rendimiento y calificaciones, llegando a presentar promedios sobre 5,0. Su comportamiento en el liceo también ha mejorado en tanto la relación con sus compañeros se ha tornado más pacífica y amistosa.

En el espacio familiar, Iván ha conseguido identificar las situaciones que le producían conflicto y que han afectado perjudicialmente las relaciones al interior del hogar, tales como la muerte de su hermano, el accidente vascular de la madre y la escolaridad del padre. Dicho reconocimiento ha contribuido a la mejor aceptación de los integrantes de la familia. Más allá, Iván valida la preocupación de su madre hacia él, ya no establece relaciones violentas y ha disminuido considerablemente las agresiones y descalificaciones hacia ella.

El tiempo destinado por el joven al grupo y a la permanencia en la esquina ha disminuido considerablemente a partir de otras actividades que han atraído su atención, tales como su relación de pareja y la asistencia al liceo. Además, como parte de un plan de especialización de su carrera, se mantiene realizando actividades de reparación de vehículos a personas de la comunidad, con la supervisión de profesores/as y recibiendo aportes monetarios voluntarios, actividad que ha contribuido a dotar de sentido su proceso educativo.

Respecto del consumo de drogas y alcohol, se observa que Iván mantiene un consumo esporádico de alcohol y marihuana al término del proceso, pero declara no consumir drogas fuertes cuando se le presenta la oportunidad. Por último, se percibe el desarrollo de un proceso de reflexión respecto de la participación en peleas grupales y acciones delictivas como el robo, las mismas que el joven ha decidido no continuar.

Fuente: registros FCNJ sobre entrevista individual y pauta de egreso.

Recuadro 2

El caso de Leonardo

Perfil al momento del ingreso al Programa (julio 2010):

Leonardo tiene 15 años y cursa primer año de enseñanza media en el Liceo San Pedro en la comuna de Pudahuel. Vive junto a su padre quien trabaja en construcción, su madre que es dueña de casa, su hermano menor y un tío materno quien presenta adicción al alcohol.

Actualmente su familia se encuentra en un proceso de duelo por el hijo mayor quien fuera asesinado a la edad de 15 años. Dicho episodio provocó un cuadro depresivo en la madre y trastornos al sueño en el joven, razones por las cuales ambos asisten a terapia. El padre simplemente no habla sobre el hecho. Leonardo manifiesta fuertes sentimientos de resentimiento hacia quienes mataron a su hermano.

Aunque dice mantener una relación igualmente respetuosa con ambos padres, el joven evidencia mayores conflictos con su madre, quien es su apoderada en el colegio. La relación con su tío, en tanto, suele tornarse muy conflictiva cada vez que éste consume alcohol.

Su asistencia a clases es irregular, se retira antes de que finalice la jornada, bajo autorización de su familia. Su comportamiento al interior del establecimiento tampoco es completamente satisfactorio, principalmente por el trato agresivo e irrespetuoso que exhibe con los/las profesores/as. Actualmente mantiene un promedio inferior a 5,0 y manifiesta ganas de estudiar mecánica automotriz en el futuro.

Leonardo es uno de los integrantes de menor edad en el grupo de Los Sayas. Suele imitar el accionar de los demás integrantes, ya sea participando de actividades de esparcimiento grupal como el fútbol, el estar en la esquina, ir a fiestas, o bien, interviniendo en las peleas con a otros grupos de jóvenes. Gran parte de su tiempo libre lo pasa en la plaza donde se reúnen.

No muestra antecedentes de delito como tampoco hay evidencia de consumo de drogas o alcohol.

Leonardo tiene la esperanza de terminar su enseñanza media y obtener el título de mecánico, posición que concibe como un medio para ayudar económicamente a su familia.

Perfil al momento del egreso del Programa (mayo 2012):

Leonardo se encuentra cursando el cuarto año de enseñanza media en el Liceo San Pedro de la comuna de Pudahuel. Asiste regularmente a las clases y permanece en el establecimiento hasta completar la jornada escolar, manifestando un claro interés por terminar la enseñanza media y continuar estudiando en el futuro. Además, a partir de su asistencia al taller de apoyo pedagógico del programa, ha desarrollado hábitos de estudios que han contribuido a mejorar su rendimiento y calificaciones. De igual forma participa de actividades extra programáticas al interior del liceo, como deportes y talleres de formación en mecánica automotriz. Su comportamiento escolar también ha mejorado, principalmente en las relaciones con el profesorado, con quien intenta resolver sus diferencias mediante conversaciones pacíficas.

En el ámbito familiar, el cambio más evidente de Leonardo ha sido la erradicación del trato violento e irrespetuoso hacia su madre. Hoy responde a las exigencias y límites que se establecen al interior del hogar, en tanto se han logrado aclarar y respetar los roles que juegan cada uno de los miembros al interior de éste.

Por otra parte, si bien sigue participando de su grupo de amigos, su permanencia en la esquina ha disminuido considerablemente debido al tiempo y atención que le demandan nuevas actividades en las que se ha inscrito, tales como la misma asistencia al liceo, su relación de pareja, algunas prácticas deportivas en el gimnasio municipal y otras actividades recreativas.

Por último, el joven mantiene firme su postura respecto del no consumo de drogas y alcohol por considerarlo dañino para su vida y sus relaciones. En la misma línea, se denota un consolidado proceso de reflexión y toma de decisiones respecto de la participación en peleas grupales, que lo ha llevado a alejarse de éstas, declarando que no le motivan y reconociendo que generan conflicto al interior de su familia.

Fuente: registros FCNJ sobre entrevista individual y pauta de egreso.

Recuadro 3

El caso de Jaime

Perfil al momento del ingreso al Programa (octubre 2008):

Jaime tiene 16 años y actualmente está cursando segundo año de enseñanza media en el Complejo Educacional de Cerro Navia. Vive con su madre, su padrastro, una hermana de 11 años, sus abuelos maternos, una tía y su respectiva hija, también adolescente. Mantiene una relación fluida con todos ellos y más estrecha con su madre. A su padre biológico no lo ve desde hace 8 años.

Su educación básica la completó en el Colegio San Marco donde, según él mismo dice, su desempeño académico fue óptimo. Luego se trasladó al Colegio Industrial San Pedro, fuera de la comuna, pero a falta de acostumbramiento desertó y se cambió al Complejo de Cerro Navia, donde mantiene un promedio de 5,6.

El joven valora la amistad que mantiene dentro de su grupo de pares, señala que no tiene conflictos con ningún integrante y se concibe a sí mismo como “el más tranquilo” del grupo. El año pasado también se reunía con los jóvenes de la población Viñitas I, con quienes salía a fiestas y recorría las ferias navideñas. Los fines de semana participa en los clubes deportivos de la población Violeta Parra y de Santa Elvira.

Jaime tiene antecedentes delictivos por un robo simple que realizó junto a otro integrante del grupo. También declara haber consumido pasta base y marihuana al menos en siete ocasiones, aunque actualmente el consumo de drogas se limita al alcohol y cigarrillos de manera ocasional.

De cara al futuro, Jaime tiene expectativas de trabajar en el área de la construcción, lo que no le exige completar la enseñanza media. Aunque lo valora como un medio importante para lograr la autonomía económica, se muestra indeciso de continuar los estudios. Constituir una familia y ser padre joven también forma parte de sus expectativas de mediano plazo.

Perfil al momento del egreso del Programa (mayo 2012):

Durante el proceso de intervención Jaime decide no continuar con sus estudios de enseñanza media e incorporarse regularmente al mundo laboral. Desde entonces, se ha mantenido trabajando por casi dos años, bajo condiciones formales (con contrato), percibiendo un ingreso superior a los \$300.000 líquido y formándose en el oficio de la carpintería y enfierrador en construcción. Si bien ha enfrentado momentos de cesantía, el joven ha mantenido una actitud proactiva hacia la búsqueda de trabajo. Ha fortalecido sus redes de apoyo, al mismo tiempo que ha contribuido a la inserción laboral del resto de los integrantes del grupo proveyéndoles distintas oportunidades de trabajo, actitud que lo ha transformado en un referente positivo para sus pares.

Jaime también ha desarrollado habilidades sociales para la resolución de conflictos y comunicación dentro de la familia. La relación de pareja que inició durante el proceso, se ha visto fortalecida en la medida que ha logrado erradicar el trato de violencia física y verbal que mantenía con ella implementando modos más pacíficos de conversación y estableciendo acuerdos mutuos básicos.

Se evidencia un cambio en la valoración que Jaime tiene hacia el grupo en la esquina y los momentos de encuentro. Su permanencia en éste se mantiene durante la semana, pero durante los fines de semana realiza actividades de esparcimiento con otros círculos de amistad, ampliando sus espacios relacionales tras su incorporación al mundo del trabajo y por su participación en los clubes deportivos.

Ya no se observa que el joven consuma drogas ni alcohol en la calle. La experiencia del consumo se ha volcado más bien al interior del hogar, con el grupo de amigos, como búsqueda de un momento de esparcimiento íntimo y tranquilo, que no acarrea daños a terceros.

Finalmente, se percibe la consolidación de un proceso de reflexión y toma de decisiones respecto de la participación en peleas grupales pues, si bien Jaime reconoce que mantiene ciertos sentimientos de enemistad con uno de los grupos de la población, él ya no participa de los conflictos grupales. Más bien mantiene relaciones de cordialidad y respeto al interior de la población incitando al resto de los jóvenes a no pelear, disolviendo potenciales peleas y comunicándose con otras personas externas al grupo.

Fuente: registros FCNJ sobre entrevista individual y pauta de egreso.

La voz de los actores

Los principales actores de esta experiencia son los/las jóvenes y por ello es importante describir desde sus propios relatos las experiencias vividas durante el trabajo personal en el que han estado involucrados.

Aquí se presenta una síntesis de los principales temas y las opiniones más representativas que emergieron de las entrevistas individuales realizadas a dos jóvenes integrantes del grupo de Los Sayas –ambos egresados del Programa habiendo cumplido los objetivos de inclusión propuestos– y de una entrevista grupal en la que participaron cuatro mujeres, madres de algún integrante de Los Sayas, y cuyas percepciones han resultado representativas del sentir de la comunidad local.

1. Lo que dicen los jóvenes

Sobre la llegada del educador y las primeras reacciones

La entrada inicial del/las educador/a a la calle tiene la sola intención de crear el vínculo, a partir del conocimiento y la experiencia del encuentro con los/las jóvenes. Es desde este momento que ellos/as comienzan a familiarizarse con el/la educador/a y la propuesta que él trae. La ocurrencia de algunos nuevos hechos y actos significarán una ruptura con las formas de socialización al interior de los grupos de jóvenes.

Por una parte, el haber visto previamente a los educadores/as circulando por la población, el genuino interés que muestra en conocer sus vidas y dinámica grupal, provoca en los jóvenes una curiosidad inicial. Ello, sumado a las conversaciones y motivación de los/las jóvenes en torno a las actividades propuestas, contribuyó a la rápida aceptación del educador.

“Al principio no lo pescábamos no más, como que de primera buena onda pero no lo pescaban tanto. Igual lo conocíamos un poco porque antes el (educador) estaba por ahí... igual algo habíamos escuchado, lo habíamos visto. Aparte que a todos les pareció bien porque él dijo que íbamos a salir y que íbamos a hacer hartas cosas entretenidas, entonces... que íbamos a salir a paseos, al cine, hartas cosas así... entonces ahí todos dijeron ya, y él empezó a venir más frecuentemente, dos veces por semana a veces”.

“...un día estábamos en la plaza y apareció la(educadora) y dijo que era del mismo programa del (educador) dijo que estaba buscando un grupo... y a nosotros nos pareció bien. Dijo que nos juntáramos un día todos los del grupo y que ella iba a venir para ir conociéndonos, y ahí empezamos a conocerla. Con las conversaciones que teníamos cada uno fuimos conociéndola más y nos interesó más el asunto”.

Por otra parte, el rechazo o no aceptación del/la educador/a también puede formar parte de este proceso. Se identifica la posibilidad cierta de que un otro extraño, con poder y recursos, pueda involucrarse en las relaciones propias del grupo. En este sentido, el/la educador/a representa una amenaza a las dinámicas cotidianas más trasgresoras. El distanciamiento y retraimiento se manifiesta como respuesta negativa a lo que él/ella propone.

“Al principio... los chiquillos con los que me juntaba yo fumaban marihuana y a la ...(educadora) no le gustaba. Habían varios que decían que no, que no podía venir a mandarnos. Y habían varios que le tenían rechazo, o sea, yo no, pero de mi grupo habían varios”.

Forjando el vínculo

La formación del vínculo de confianza es una estrategia para mejor relacionarse con los/las jóvenes. En este proceso se van configurando individualidades alrededor de una relación que demarca, arregla, desorganiza y organiza otras conexiones sociales. Esta unión entre dos identidades –la del/la educador/a y

la da el/la joven— posibilita el sentir, el pensar y el hacer. Permite también resaltar la importancia del otro como persona antes que cualquier prejuicio de su situación.

El paso de una relación vertical a otra más horizontal entre educador/a y joven se va dando de forma gradual, facilitado por el diálogo y los momentos de distensión. Sin embargo este pasaje no está exento de conflictos o tensiones. No es tarea fácil para el/la educador/a ir poniendo límites de manera clara desde el comienzo y cuando lo estima necesario, pues es probable que los/las jóvenes lo interpreten como una actitud autoritaria y estricta que provocará un rechazo automático y una amenaza a la relación, lo que en ocasiones puede resultar incluso en el abandono anticipado del plan de intervención.

“Es que el(educador) igual era estricto, pero estaba bien que fuera así porque a los otros asistentes sociales...de otros programas anteriores, los pasaban a llevar...”.

“...porque la(educadora) es estricta, yo... a mi igual me da rabia porque íbamos al taller y eso era si uno quería ir, entonces ella no podía venir y decirte que tenías que hacer las tareas porque era que uno si quería estaba ahí y hacía las tareas, ella no te podía estar obligando, yo le dije eso una vez a ella”.

El quiebre o debilitamiento de la relación puede ser provocado por ambas partes. De un lado, es frecuente que los/las jóvenes se sientan incitados a probar y desafiar la confianza del/la educador/a, comportándose mal o haciendo cosas que saben serán desaprobadas de antemano.

“De primeras nos invitaba a todos a salir al cine, y se portaban mal, entonces igual se puso pesado, pero no tanto, normal no más. Aunque de primeras, bien simpático, después se fue dando cuenta cómo eran todos juntos y ahí como que se enojó un poco, pero un tiempo”.

“Igual me dejó debajo de hartos paseos porque yo me portaba mal, entonces, como que esa era la única restricción que te decían, que te portaras bien no más, si querías salir a pasear. Cuando me pasaba eso me enojaba y no salía en mucho tiempo (...). Y así pasó igual hartas veces con los cabros: cuando estaba enojado el (educador), no salían, no lo pescaban”.

Por otra parte, el vínculo de confianza también puede verse amenazado cuando el/la educador/a no cumple los compromisos establecidos o no llega a las citas acordadas. Estas situaciones irán estableciendo una suerte de condiciones básicas para que la mantención de la relación entre educador/a y joven sea posible.

“Bueno igual, a veces nos dejaba pagando y ahí no más te enojabas pero... de repente no venía (...)”.

La capacidad de escucha y la motivación al cambio

Los jóvenes entrevistados señalan cómo el afianzamiento de la relación entre el/la educador/a y cada integrante del grupo se origina y es favorecida por el diálogo. Así, las sucesivas conversaciones, en ambientes generalmente informales, son muy valoradas y determinantes para ir conociéndose mutuamente y generando el necesario vínculo de confianza.

“Cuando lo vas conociendo puedes contarle cosas... él va dando la confianza. Uno va hablando con él y así te va conociendo... él te va preguntando cosas y le vas respondiendo y así lo conoces más”.

Por otra parte, puede reconocerse que este proceso dialógico se sitúa en una permanente tensión entre la disposición y la atención para escucharse mutuamente. El poder escuchar nos permite situarnos en el marco de la comprensión de las diversas realidades que se mezclan, invitándonos a establecer acuerdos entre dos personas. Tal como dijera Tijoux (1999) —citando a su vez a Flavigny— “la comunicación se va diseñando a través de un encuentro que comparte estos tiempos de vida, pero de vida con, en un acompañamiento cotidiano, en los mismos lugares que han elegido para quedarse y moverse: las esquinas, las caletas, la puerta de los supermercados, o los sitios esporádicos de trabajo. Construyen una

relación humana desde la libre adhesión, donde ninguno tenga derecho sobre el otro". En este caso, tan sólo la capacidad de oír y poner atención que muestra el/la educador/a, resulta ser uno de los aspectos más positivamente valorados por los/las jóvenes. Para ellos, el/la educador/a se convierte en una suerte de confidente privilegiado y la confianza que se establece los hace sentir progresivamente más cómodos y satisfechos con la nueva relación.

"Es que la (educadora) o sea, problema que uno tenía se lo podía contar. Era como un confidente. Entonces los problemas que uno tenía en la casa por ejemplo, se los podía contar a ella porque no iba a andar contando los problemas, solamente para ella, era reservado. Como para desahogarse y... cosas que uno de repente no le puede contar a cualquier persona. Se sabía los secretos de cada uno pero... los demás no los sabían".

El/la educador/a no solo ejerce un rol de oyente pasivo sino también el papel de actor movilizador y catalizador de cambios. Es precisamente a través de la conversación que se va transformando la manera de "estar" de los/las jóvenes en los diversos espacios en que se desarrollan como la calle, la casa, la población. En este sentido, aun cuando los/las jóvenes atribuyen varios de sus cambios a un proceso natural de maduración, reconocen que fue determinante la influencia del/la educador/a para impulsar su proceso de desarrollo y lograr llevar a cabo los nuevos proyectos que fueron planteándose. La mayoría de las veces, las solas conversaciones y palabras de motivación han sido determinantes para estimular la toma de decisiones virtuosas, como se vislumbra en las citas siguientes:

"Igual te aconseja bien, si se supone que es para salir del mundo en que andaban todos, en la calle. te aconsejaba para que no anduvieras ahí, que trabajaras, que estudiaras".

"El (educador) me dijo que él me podía ayudar a ver que podía estudiar. Es que no sé qué estudiar".

"...y con el (educador) hablando del trabajo y todo eso ya empecé como a tomar... o sea, él me hizo la mentalidad de ponerme a trabajar, que hiciera lo que yo quería, si dejé los estudios para trabajar, por qué no estaba trabajando. Entonces..... (educador) en eso me ayudó...".

Nuevos espacios de inclusión y re significación de la esquina

La posibilidad de la inclusión empieza a abrirse de distintas formas. El conocimiento y valoración de distintos espacios y lugares distintos al de la población en que viven, es una de las modalidades primeras y más esenciales.

Según se puede colegir del relato de los jóvenes, son muchos los valores y contribuciones que tienen las actividades recreativas y salidas grupales. Por una parte, estos espacios de recreación cumplen con una función formativa pues, al ser concebidos como un reconocimiento al mérito, les enseña a los/las jóvenes sobre derechos y deberes, así como la importancia de seguir ciertas pautas de conducta en lugares específicos. En segundo término, la salida de la esquina y el conocimiento de lugares y personas nuevas contribuye a ampliar su horizonte y tomar perspectiva del mundo, aumentando las alternativas de espacios para circular, socializar y apropiarse de éstos.

"Estuvo bien porque igual fuimos a conocer partes que algunos ni conocíamos... fuimos a la nieve. Y yo había ido, pero cuando era chico y después fui igual con el (educador) y lo pasé bien. Fuimos a Pirque también... se pasó bien igual, hartas cosas. Como cuando íbamos al cine... Aunque igual nos quedó debiendo paseos (se ríe)".

Adicionalmente, es indiscutible que las salidas grupales cumplen con otro rol esencial, cual es la de recrear. Son paseos que los sacan del aburrimiento cotidiano, que reviven el tiempo muerto y que los distrae sanamente, ayudándoles a aliviar preocupaciones. Al final del día, el agotamiento que se produce llega a ser satisfactorio.

“Igual hacíamos hartas cosas entretenidas, íbamos para allá a la Fundación, íbamos a jugar a la pelota. Y... estábamos aburridos aquí y nos íbamos todo el día para allá. Jugábamos ping-pong, de la mañana hasta la tarde. Hubo un tiempo que estuvimos todos los días allá. Veíamos películas de repente”.

Consiguientemente, se va produciendo un desencierro en múltiples sentidos y el estar en la calle deja de ser la actividad más atractiva. Paralelamente, otros hechos contribuyen a limitar el tiempo disponible para pasar en la esquina, como la re-inserción en la escuela, el inicio de la vida laboral o también el comienzo de nuevas relaciones amorosas.

“Es que yo cuando estaba con (educador), yo era pura calle, pasaba en la calle. Cuando no andaba trabajando, andaba todo el día... o sea no todo el día tampoco sino que me despertaba, no tenía nada que hacer, salía para afuera, estaba en la calle y después de nuevo en la calle...”.

La disminución del consumo de drogas y alcohol entre el grupo de esquina es un efecto consiguiente, pues el menor tiempo que se pasa en la calle favorece el abandono de estas conductas en el espacio público. El consumo, luego, es menor, se limita a contadas ocasiones y se percibe como un mecanismo no nocivo ni riesgoso para compartir con el grupo más íntimo de amigos. La ingesta de alcohol, en tanto, se reduce a la participación en fiestas o celebraciones. Los entrevistados advierten, sin embargo, que la mejora en los hábitos de consumo no fue igualmente efectiva para todos los participantes. Aquellos que desde un principio manifiestan tener los peores hábitos de consumo, o que muestran un alto grado de dependencia a la droga o el alcohol, suelen abandonar el grupo tempranamente, pocos de ellos deciden participar en el programa y si lo hacen, desertan antes de término.

“Antes igual habían algunos que fumaban pasta y esos se fueron del grupo, se fueron todos. Hay uno que vive en Iquique ahora. Yo igual antes fumaba, pero después fui cambiando. Yo tomaba además, pero ahora ya no tomo, de repente no más. Es que igual el psicólogo me decía cosas así, que no tomara o que si tomaba que tomara poco”.

La vida en la calle sigue teniendo un rol de esparcimiento y sociabilidad junto al grupo, pero aparece una nueva forma de “estar”, que tiene relación con una re-valoración del tiempo libre y la amistad con el grupo de pares. En otras palabras, el tiempo en la esquina se reduce en horas, pero aumenta en valor.

“Igual me gusta estar ahí porque igual aunque todavía andan metidos en cuestiones, todavía andan peleando... pero para reírme un rato. Es que yo igual lo paso bien, si uno se ríe con más personas. Para no estar aburrido siempre, por eso me gusta estar ahí pero, más allá no”.

“Igual hay hartas diferencias porque antes a mí me gustaba andar en la calle y después... es que igual éramos cabros chicos entonces...”.

Será la esquina otro de los lugares en los que se abren posibilidades de realización a través del uso de sus espacios, tornándose –como dijera Giannini (2004)– en un lugar “abierto y, a su vez, sin límite de circulación”. La esquina representa la posibilidad de encuentro para muchos jóvenes que transforma en un medio y límite de su accionar en busca de la realización de sus proyectos. La calle, la plaza, la multicancha son espacios donde el/la joven cotidianamente hace y recrea su vida, lugares donde todo puede ser, pero que a su vez regula dicha posibilidad.

Volver a estudiar en la escuela

La tarea educativa de este Programa comienza en la calle, debe catalizar desde un comienzo, la participación de otros agentes e instituciones que estén dispuestos a colaborar en este desafío. Adicionalmente, toda institución impone ciertas obligaciones y es mensajera de determinadas reglas, por lo que juega un papel trascendental en la toma de conciencia de la realidad. Así, cualquiera sea la originalidad de la vida que los/las jóvenes adopten posteriormente, debemos estar claros que necesitan de la sociedad para encontrar un trabajo, una vivienda, o un grupo de referencia.

La escuela es una de las instituciones a las que tradicionalmente se le ha encargado parte importante del desarrollo y formación de las personas, no sólo centrándose en la adquisición de contenidos y conocimientos sino asumiendo también la preparación de los/las jóvenes para la vida y para enfrentar aquellas situaciones que los puedan conducir a un deterioro social e individual. Por lo mismo, el abandono temprano de la educación escolar no sólo provoca retrasos formales en el nivel de aprendizaje de los/las jóvenes, sino también una pérdida de vida, de espacios de recreación, de amistades y un sin número de relaciones sociales.

Como se puede reconocer a través de los relatos de los entrevistados, el Programa Jóvenes ha tenido positivos resultados en el proceso de la re-valorización que los/las jóvenes muestran hacia la educación, como un proyecto necesario de concretar en el corto, mediano o largo plazo, a fin de re-vincularse con lo perdido.

“Yo cuando iba en primero medio me retiré del liceo y no quería seguir estudiando. Por hartas cosas, es que igual habían pasado hartas cosas (...). Él me decía que estudiara, porque si me quedaba ahí iba a estar todo el día parado en la esquina. Y igual era verdad, entonces por eso le dije que iba a estudiar. Ahora ya me quedan tres meses no más”.

“Porque me aburrí el colegio... no sé... Yo creo que... o sea, hablando con hartas personas, yo ahora igual les doy como un consejo, porque creo que todas las personas ya a los 17 o 18 años, en vez de ir al colegio quieren puro trabajar tener plata. Entonces yo... dejé de estudiar y me puse a trabajar, entonces ya empecé a ver la plata y ya... me quedé con el gusto a la plata! Y ahora cuando los chiquillos me dicen –no, si quiero dejar de estudiar, quiero puro trabajar–, yo les digo –estudia “hueón”, si vas a tener plata... de que vas a tener plata, vas a tener plata pero no vas a estar trabajando a gusto–, mejor que estudien les digo yo y que estudien en algo que les guste y que ganen plata”.

“Tengo amigos que... cuando él llegó ellos andaban en la calle y ahora andan estudiando... uno está estudiando en el DUOC y vive en Quilicura ahora. Él es grande ya, tiene como 22 años o 21, yo tengo 18 no más”.

Del desarrollo de habilidades sociales a una nueva imagen de sí mismo

A menudo, la salida de la calle o de la población y el encuentro con nuevos espacios sociales puede resultar difícil y poco amigable. Muchos son lugares desconocidos por los/las jóvenes e inimaginables en su existencia, en los que se presentan otros modos de convivencia y otros lenguajes. Este impacto los fuerza o motiva en el desarrollo de ciertas habilidades y la asimilación de nuevos modos de convivencia que les permitan relacionarse con otros, más allá de la esquina.

A lo largo de las entrevistas, puede notarse que los/las jóvenes perciben claramente las diversas habilidades sociales que fueron fortaleciendo durante la experiencia en el Programa Jóvenes.

Se denota, por ejemplo, una mejora en la habilidad de adecuarse a los espacios, desde conductas simples como aprender a no botar la basura en la calle, hasta otras más notorias como poder transitar por las esquinas de manera pacífica sin involucrarse en conflictos violentos con el resto de los grupos. En este sentido, se percibe un mayor respeto hacia el entorno físico y social, así como una mayor conciencia de las normas y valores compartidos que están involucrados en la convivencia con otros.

“Igual es chico lo que te voy a decir pero es algo que aprendí: yo cuando estaba con la..... (educadora) y el(educador), ellos me enseñaron... porque yo comía y botaba los papeles al suelo. Entonces ellos me enseñaron que los papeles no los botara al suelo, sino que me los echara al bolsillo y cuando pasaba por un basurero los botara. Entonces esa costumbre me quedó. Ahora yo paso... vengo comiendo en la micro, guardo los papeles en la mochila y cuando llego a la casa saco los papeles de la mochila y los dejo en la basura”.

“El sábado parece que pelearon pero yo no estaba ahí. La otra vez estuve y justo me pilló mi mamá, pero me vine para la casa... no voy a seguir peleando si va a estar ella ahí. Justo había jugado la U con el Colo entonces por eso estaban peleando. Pero después me vine para la casa, después me fui donde mi polola... qué gano con ir para allá y seguir peleando?... nada”.

El comunicarse mejor, practicando el respeto y tolerancia hacia otros y eliminando las descalificaciones o agresiones verbales, disminuye las reacciones impulsivas o violentas y es también una habilidad que los entrevistados reconocen haber desarrollado.

“Al final igual era verdad lo que él decía (...) que no fuera tan atrevido con mi mamá, que no fuera tan rebelde, esas cosas me decía...”.

La capacidad para tomar decisiones de manera autónoma, plantearse desafíos concretos de corto, mediano o largo plazo, así como establecer prioridades respecto de las cosas que se quiere hacer, son prácticas que los/las jóvenes fueron desarrollando progresivamente. En este sentido, la labor de los/las educadores fue esencial para el aprendizaje de los/las jóvenes en cuanto al valor de decidir por sí mismos y ser dueños de su propios proyectos, dejando de lado las presiones que pueda ejercer el grupo de pares. El establecimiento de compromisos también fue determinante para algunos, se atribuir también que el aprender a tomar decisiones es un cambio natural y esperable dentro del proceso de crecimiento. Se denota un mayor nivel de autonomía adquirido por los/las participantes y una mayor responsabilidad manifestada frente a sus acciones.

“¿En qué te sientes más maduro? –Que tengo ganas de estudiar el otro año, tengo ganas de irme de la casa, cosas así... pero más adelante, todavía no. Me cambió igual un poco el pensamiento. Igual me gusta andar carreteando, pero no tanto ahora”.

“Yo cuando empecé, hablaba con la(educadora) que no quería estudiar. Y a mí me encanta jugar a la pelota, me encanta, entonces le decía que quería ser futbolista y todo eso. Y ahora como que ya me cambió el chip, todo. Entonces seguiré trabajando no más y después si se me da la oportunidad de estudiar, estudio, y si no... seguiré trabajando, especializándome en algo y eso no más”.

“Es que a nosotros nos daban una lista, con compromisos y fechas. Entonces ponte tú que a mí me tocaba juntarme con la(educadora) los días miércoles y quería jugar a la pelota, entonces por el compromiso yo decía –ya, me quedo, tengo que estar con la....(educadora). Entonces me ayudó a ser más... más responsable con... Tenía que tomar la decisión si hacer lo que me gustaba o quedarme con el compromiso”.

“Uno tenía compromisos y si uno se portaba bien después te llevaban a paseos. Él te decía que compromisos querías tú hacer. Yo dije que iba a estudiar que me iba a portar bien, otros decían que trabajar... –¿y te gustó esa modalidad? –No, no mucho. Es que... compromisos para qué si al final uno igual sabe lo que tiene que hacer, por eso...”.

Sin duda, una de los mayores efectos que identifican los/las jóvenes es que han ganado en seguridad y autoestima, en tanto conocen mejor las propias capacidades y motivaciones. Consiguientemente, las distintas posibilidades de realización personal se perciben más alcanzables en el tiempo.

“Ahora estoy más optimista. Antes era más pesimista, porque no confiaba en mis capacidades. Y hablando con la(educadora), con el(educador), me empezaban a decir que yo me la podía y... me cambiaron totalmente. Antes cuando estaba estudiando me tocaba prueba y yo decía ‘me voy a sacar un dos’ y ellos me decían ‘no, si te va a ir bien’”.

“Que el(educador) igual me decía que estudiara, que tenía que salir adelante porque no iba a hacer na’ si seguía parado en la esquina. Eso es verdad no más. Si uno se da cuenta, después piensa y es verdad lo que te dicen”.

“¿Te sientes capaz de más cosas ahora? –Sí, yo creo que sí. Me siento más serio. Después sé que voy a tener menos tiempo el otro año porque tengo que estudiar. Sí me siento capaz... si todavía soy joven igual”.

Los testimonios de los/las entrevistados/as evidencian que a lo largo de la experiencia enfrentan importantes cambios en la autoimagen. Se perciben a sí mismos como personas más maduras, más serias, más reflexivas y más responsables en comparación al momento en que iniciaban el Programa. Pero más allá, el crecimiento que identifican los jóvenes se refiere sobre todo al cambio en la manera de situarse frente a la sociedad y pensar sus proyectos de vida, ganando en reflexividad. Lo más destacable es que, aun cuando valoran la orientación provista por los educadores/as para desarrollar ciertas habilidades sociales y estar conscientes de sus capacidades, los /las jóvenes toman los logros como propios.

“Antes éramos más cabros chicos”.

“Es que igual uno solo va cambiando, uno va creciendo... aparte de lo que te dice el(educador) uno solo va cambiando su imagen. Si uno quiere andar en la calle y hablar mal o no estar ahí y no hablar mal. Pero si uno quiere estudiar no va a ser así, entonces eso como que te da a saber el(educador) (...) no sé si es tanto el apoyo del(educador), pero uno se va dando cuenta solo de las cosas, y él igual te las dice pero después igual uno se va dando cuenta de que está mal lo que hace...”

“Cuando yo empecé con la(educadora) estaba como ahí... porque yo si quería iba al colegio, si no quería no iba... entonces me retaban y todo el tema. Y cuando yo estaba con(educador) empecé a trabajar y ya cambió todo, como que me puse más responsable, como que ya me escurrí de todo”.

Apreciaciones últimas sobre la experiencia

Al término de la entrevista, al preguntarles sobre la evaluación general que tienen del Programa Jóvenes – y considerando que ya ha pasado un tiempo considerable desde el egreso que les permite tener mayor perspectiva sobre la experiencia– los entrevistado/as no tienen más que palabras de agradecimiento y una positiva valoración, pues indudablemente tuvo implicancias favorables a sus procesos de desarrollo. Sintiendo ya encaminados, señalan que debe continuar de manera autónoma.

“Dar las gracias de haber conocido la Fundación, de haber conocido al(educador) y a la(educadora). De haberse dado el tiempo de escucharnos, de aguantar las burlas, de aguantar todo”.

“Yo encuentro que están bien en el trabajo que hacen. Si a toda la gente le sirviera como me sirvió a mí, entonces yo creo que cambiarían todos, cambiaría toda la comunidad”.

2. Lo que dicen sus madres

La aprehensión inicial

Las mujeres se enteraron de la existencia del Programa sea porque los/las mismos/as jóvenes les contaron sobre la invitación hecha por el/la educador/a, sea porque otro de sus hijos ya había participado previamente o bien porque habían escuchado de soslayo algunos comentarios entre los apoderados de sus colegios o personas de la población.

En un comienzo, el acercamiento del/la educador/a y la motivación que provocaba en los/las jóvenes generó aprehensión y dudas por parte de las madres, básicamente porque desconocían quién era el /la adulto/a y los motivos que tenía para vincularse con sus hijos:

“En lo personal, de primeras no me gustó, porque... con una persona sin conocerlo, ¡extraño! Además yo le decía que tiene más edad que tú...”.

“La primera vez mi hijo me dijo que había llegado un asistente social y yo le pregunté: ¿Pero por qué los busca a ustedes? –No sé mamá. –¿Y qué riesgo social tienes tú?... ¡Y por qué los invita al cine pues!”.

“(Mi hijo) me dijo que un día estaban en la plaza y que ahí él se les había acercado y les había empezado a conversar. Y yo le decía –pero cómo, un extraño... ¿y si los invita para tal parte ustedes lo van a seguir?”.

“Yo le puse hartas trabas de primeras, que quién es, de dónde es, cómo lo conociste... ”.

“Nuestro hijo que participaba era el menor y éramos más aprehensivos con él, nos costaba que fuera para la Alianza. Igual que para los paseos... los primeros paseos, siempre tuvo que venir el(educador) a pedir permiso porque nosotros no... no queríamos”.

La aceptación

La desconfianza generada entre las madres de los/las jóvenes inicial significó una primera dificultad para dar curso al programa, en tanto se negaban a darles el permiso a salir o reunirse con el/la educador/a. Pero las dudas fueron disipándose progresivamente en la medida que sus hijos les fueron presentando al educador/a y proveyendo más antecedentes sobre éste y las actividades que realizaban con él/ella.

La voz también fue corriendo entre las madres que eran vecinas. Aquellas que ya contaban con más antecedentes positivos sobre el Programa fueron explicando y convenciendo al resto de las mujeres, quienes a su vez, fueron persuadiendo a sus parejas de que el programa sería beneficioso para sus hijos/as, facilitando así la aceptación del/la educador/a en la esfera familiar. Las mujeres reconocen que las visitas que el/la educador/a comenzó a realizar esporádicamente a sus casas también contribuyeron a suscitarles más confianza en la medida que los conocieron mejor y también los objetivos del proyecto.

Pero sin duda, uno de los factores que contribuyó mayormente a cambiar la opinión de las madres y aceptar el vínculo del educador con los/las jóvenes fue el trato respetuoso y educado que éste mostró tener con el grupo. En este sentido, las madres también coinciden en que no fue en absoluto difícil que el/la educador/a se ganara la confianza de los/las jóvenes, aún recién conociéndolo.

“Hartas dudas tuve a la primera, y ya después mi hijo me fue contando cómo eran las cosas”.

“No porque en su manera de hablar, decía, se nota que es con educación”.

“Igual el trato que tenía con los muchachos era como para que a uno le diera confianza, porque el trataba súper bien a los chiquillos... era respetuoso”.

“No, los chiquillos se fueron dando al tiro con él... nos costó más a nosotros darnos con él que a los chiquillos...Y los chicos le tenían una confianza única a él... ¡le contaban todo a él!”.

Involucramiento de las madres en el proceso de los/las hijos/as

Algunas de las mujeres entrevistadas se conocían previamente a la experiencia, las demás se fueron conociendo en el transcurso del programa, sobre todo cuando fue necesario realizar reuniones informativas. Según las mismas mujeres, el principal valor de éstas reuniones, radicó en que les hizo más fácil y llevadero el apoyar la participación de los/las hijos/as, en la medida que se sintieron más orientadas e informadas. Situación que no ha dado resultado en todos grupos con los que se ha trabajado.

No sólo valoraron el haber sido más informadas e involucradas en la experiencia que vivían los/las hijos/as, sino también el haberles brindado a ellas mismas una oportunidad de esparcimiento gratuito junto a las demás apoderados, momentos lúdicos que las sacaban de la rutina doméstica.

“Lo pasábamos bien ahí, se distraía uno... a veces teníamos que modelar, cantar... Igual aprendimos cosas”.

Por otra parte, las madres también se fueron sintiendo más involucradas en la experiencia gracias a la retroalimentación que tuvieron a través de las entrevistas individuales que los/las educadores/as, información que no sólo les sirvió para confiar en el desarrollo del programa, sino también para conocer aspectos de la vida de sus hijos que hasta entonces les eran desconocidos.

Las entrevistas no son entregadas directamente a las madres, sino a los mismos jóvenes, sin embargo, muchas de las mujeres acabaron informándose de esos testimonios porque sus hijos les compartieron los resultados o bien porque se acaban enterando por otras madres. Algunas cuentan que los hechos que relataban los/las adolescentes les provocaban sorpresa, otros simplemente sospecha de que fueran ciertos y otras confirmaban pensamientos anteriores, pero todas a fin de cuentas perciben que fue una manera efectiva de conocer mejor a sus hijos/as.

“¡Uuuy las cosas que puso el no! Que fumaban, que peleaban, que habían andado todos en un auto, que llegaban a las seis o siete de la mañana cuando salían... pero cosas que uno no sabía!”

“Yo pienso que a esa edad son fantasiosos... cosas a veces poco creíbles... que había ido a no sé qué parte y que se habían gastado cien mil pesos... ¡cuándo!”.

“Entonces cuando él me la mostró como que no había nada malo. De repente decía que yo pasaba llorando y que no le daba el cariño que él... que yo no lo quería porque no lo entendía... porque él también tenía sus penas y yo no me daba cuenta”.

Los resultados más evidentes según ellas

Al preguntarles por los principales logros o resultados que veían en sus hijos/as tras la participación en el programa, las mujeres tienden a comentar sólo aspectos positivos y a alabar la experiencia promovida por la Fundación pues piensan que, en definitiva, significó un aporte a la vida de cada uno/a, una experiencia de la que se sienten agradecidas por haber estado involucradas.

En general, las madres perciben que sus hijos/as han crecido y madurado en el transcurso de la experiencia. Los cambios más evidentes que mencionan las mujeres dicen relación con el comportamiento de los/las jóvenes en la escuela y en la calle. En este sentido, la autonomía, la obediencia de los horarios de salida, la responsabilidad en la asistencia a clases y el estudio, el trato respetuoso y hasta la mejora en la manera de hablar, son aspectos valorados.

Reconocen la efectividad de las actividades del reforzamiento pedagógico, en la medida que algunos de ellos mejoraron sus calificaciones. También calificaron muy positivamente la dedicación, preocupación e involucramiento que los/las educadores mostraban con la vida académica de los/las jóvenes. Otra comenta que nunca mejoró las notas, que su rendimiento fue siempre regular, que le costaba estudiar, pero que al menos pasó el curso.

“Tienen más personalidad, son más maduros, aprendieron a ser así como más... más independientes”.

“Más que nada los logros se notaron en la responsabilidad, por ejemplo él igual hacía la cimarra y después ya no hizo más eso porque vio que se estaba perjudicando él mismo”.

“Se notaba en que tienen más responsabilidad, en su manera de hablar. En el colegio... el mío igual tenía las notas bajas y después las superó”.

“Y lo bueno es que va al colegio él, ya sabe cómo van los chiquillos en el estudio”.

“Antes uno le decía que se entrara y no estaban ni ahí”, después fueron siendo más responsables con el horario en el sentido que uno le decía ‘hasta tal hora vas a estar afuera no más’... y después se entraban”.

“Con el, de lunes a viernes, de lunes a jueves hasta las 11 y media, porque tiene que ir al colegio y sábado... y viernes y sábado hasta las 12 o 12 y media. Hasta ese horario tiene permitido. A veces vuelve solo y a veces lo tengo que ir a buscar”.

“Antes eran más ‘choros’ para hablar, ahora hablan más civilizado... más calmado”.

“Pero a mí me sorprendió porque yo nunca me imaginé que mi hijo iba a hablar ahí (en la ceremonia de egreso)”.

“La ceremonia... fue emocionante! Una cosa tan linda que hicieron. Y mostraron fotos de todos los paseos que habían hecho, desde cuando empezaron... más los diplomas... fue muy lindo! Recuerdos tan lindos, de cuando recién empezaban y estaban chicos, pelo largo... eran cabritos chicos cuando recién ingresaron, después salieron hombres”.

Otro de los cambios más notables respecto de las conductas de calle ha sido, según las madres, la disminución o la no en peleas callejeras las que reconocen eran muy frecuentes. Conductas que preocupaban a las mujeres. La imagen que mantienen ahora sobre sus hijos/as es la de hombres y mujeres menos impulsivos y conflictivos que antes.

“Ya no pelean como antes. Antes peleaban casi todos los días, con chiquillos de otro grupo, de otra población de afuera. Ahí teníamos que andar detrás. Salíamos a buscarlos para que no fueran a pelear, porque los chiquillos de allá andaban igual con palos y otras cosas”.

“Les sirvió hartito a ellos, porque un día les dijo don..... (educador) les enseñaba que tenían que tenerle respeto a los demás, que era muy importante el respeto. De repente cualquier cosa iban y... como que explotaban, iban a armar peleas, todo ese grupo de allá del frente... ¡y todos! Si le pegaban a uno, iba todo el grupo... se defendían entre todos”.

En otro ámbito, el consumo de drogas o alcohol por parte de sus hijos/as nunca lo identificaron como una situación problemática. Muchas afirman que ellos/as hijos no están involucrados en el consumo de drogas, pero otras admiten que no tienen absoluta certeza al respecto. De cualquier modo, tienden a no problematizar esas conductas.

“Yo pienso que el mío no, pienso... pero no sé si ahora e estará mintiendo o... pero yo lo conozco bien y él no me puede hacer lesa”.

“Yo digo el mío no fuma, pero sí fuma pito, y eso yo le tengo claro. Yo le digo ‘.....’, para de fumar pito si uno tiene que trabajar y mantenerse. Cuando tú trabajas ahí tu solito te costean tus vicios”.

La percepción que las mujeres guardan sobre la experiencia es del todo positiva para sus hijos/as, no sólo por los cambios generados en su comportamiento escolar, sus habilidades sociales o conductas de calle, sino también por la entretención sana y la virtuosa motivación que las actividades grupales provocaban.

“Conocieron lugares nuevos... Y ellos que lo pasaban bien porque disfrutaron hartito los paseos que fueron, a las salidas que los llevaban...”.

“Aparte ellos se sentían contentos cuando salían... si iban a lugares que uno jamás habría pensado que iban a conocer”.

Las mujeres atribuyen el cambio de actitud, en primer lugar, al propio proceso de maduración de los/as hijos/as y, en segundo término, a la labor pedagógica y motivadora de los/as educadores/as. Reconocen una cierta autonomía de los procesos de crecimiento y cambio de comportamiento en cada joven que, llegado un momento, ya no depende de la influencia que pueda ejercer el grupo de pares. De este modo,

el temor a las “malas juntas” o el prejuicio la vida callejera se va disipando y el grupo de amigos/as pasa entonces a ser evaluado en términos más positivos, relevando la amistad como un valor. El único factor que según ellas altera la dinámica grupal es el inicio de relaciones de pareja.

“Es que fueron creciendo ellos y el(educadora) los aconsejaba a todos que no pelearan”.

“Uno no puede decir que son la juntas porque a veces mi hijo es mala junta pal otro, y uno culpa al de afuera... es responsabilidad de ellos no más”.

“Siempre han estado juntos los chiquillos. Ellos mismos aprendieron a valorar la amistad entre ellos. Donde salían... lo pasaban mejor y se unían más los chiquillos”.

“Se siguen juntando igual. Desde chicos que han sido así. El que pololea no más, se distancia un poquito”.

Las formas de relacionarse de los/as jóvenes con sus amigos, vecinos o los propios familiares permanecieron prácticamente inalteradas según las madres, ya sean más conflictivas o virtuosas. En este sentido, la buena confianza que algunos de los/las jóvenes manifestaban hacia sus madres, no se atribuyó a la experiencia vivida en la Fundación.

“El nunca ha sido amistoso con los vecinos”.

“A mí el me tiene harta confianza. Cuando sale me dice. Si él sale me va a avisar a mí, o si tiene una cita, me cuenta... Esa confianza fue siempre así”.

A la pregunta sobre qué aspectos mejorarían o cambiarían del programa, las mujeres simplemente tienen una voz de apoyo y agradecimiento hacia lo desarrollado. Por ello manifiestan también el deseo de que la experiencia continúe en el tiempo con otros grupos de jóvenes de la población que podrían estar en riesgo. En definitiva, el desarrollo del programa vuelve a ser valorado como un aporte necesario y efectivo para la comunidad. Precisamente, la ceremonia de egreso viene a simbolizar para las madres el esfuerzo y constancia de los/las jóvenes que han culminado el proceso.

“Si hay hartos niños que necesitan esto también... Si le hizo bien a los de nosotros porque no le va a hacer bien a los otros niños... Niñitos que están enchucándose harto, fumando... y son chiquitos. Con la mamá ahí al lado, se portan mal igual. Uno conoce casos, los cabros se desvían igual, cuando están por pasar las cosas, pasan igual”.

“Nada malo, estuvo todo bueno. Ponga ahí que estamos muy agradecidas...”.

Adicionalmente, se ha construido una pauta de monitoreo que permite objetivar la etapa de egreso del/la joven, verificando que se hayan cumplido los cuatro objetivos específicos: disminución de las conductas de calle, abandono o disminución del consumo de drogas, desarrollo de habilidades sociales e inserción escolar (véase cuadro 4). Esta pauta es aplicada por los/las educadores/as en tres momentos: al inicio, en mitad del proceso y al final, de tal modo que puedan analizarse los avances o retrocesos. Al momento de redacción de este informe, el diseño de la pauta aún se encontraba en etapa de revisión, por lo que sólo se ha provisto una descripción general de sus principales aspectos.

El primer ítem del instrumento, está diseñado para registrar los datos de identificación del/la joven y recolectar información general sobre su situación actual de a) escolaridad, b) situación económica, c) consumo de drogas, d) violencia y e) compromiso delictual.

El ítem segundo evalúa mediante la asignación de puntajes los logros del/la joven en cuatro dimensiones diferentes, que corresponden respectivamente a los cuatro objetivos específicos del Programa: a) conducta de calle, b) consumo de drogas y/o alcohol, c) habilidades sociales y d) relación con la escuela.

El valor relativo de cada una de las dimensiones tiene directa relación con la importancia que el Programa le ha asignado en función del objetivo último que es la inclusión social de los/las jóvenes. Así, la conducta de calle se ha ponderado por un 30%, el consumo de drogas y/o alcohol por un 15%, las habilidades sociales por un 20% y la relación con la escuela por un 35%, sumando un total de 100%.

A su vez, cada dimensión está conformada de distintos indicadores de logro que han sido puntuados con una escala de 0 a 3, donde el valor 0 representa el mínimo logro y el valor 3 representa el máximo logro. La suma de las puntuaciones de cada indicador, dará el puntaje parcial de la dimensión. El valor final que determinará si el/la joven está calificado para egresar o no egresar del Programa corresponderá, entonces, a la suma ponderada de cada puntaje parcial.

Cuadro 4
Pauta de Monitoreo Programa Jóvenes

ITEM I					
Fecha de aplicación (dd/mm/aaaa)					
Antecedentes personales					
Nombre completo					
Dirección					
Teléfono de contacto					
Correo electrónico					
Fecha de nacimiento					
Edad					
a. Escolaridad					
Escolaridad (nivel actual)					
Colegio/Liceo (nombre)					
Dirección					
Repitencia (sí/no)			Curso		Cantidad de veces
b. Situación económica puntaje FPS (marcar la que corresponda)					
Indigencia					
Extrema pobreza					
Pobreza					

Cuadro 4
Pauta de Monitoreo Programa Jóvenes (continuación)

c. Consumo de drogas					
¿Ha consumido drogas?					
Edad de inicio del consumo de drogas					
Edad de inicio del consumo de alcohol					
Qué drogas consume					
d. Violencia					
¿Pelea? (sí/no)					
¿Con qué frecuencia pelea?					
¿Pelee usando armas? (sí/no)					
¿Qué armas usa cuando pelea?					
¿Con quiénes pelea?					
e. Compromiso delictual					
¿Ha delinquido? (sí/no)					
¿Cuándo?					
Ha sido judicializado (sí /no)					
¿Tipo de delito?					
¿Continúa haciéndolo?	Delito	Sí	No	Observación	
ITEM II					
a. Conducta de calle					30%
	Siempre (0)	Casi siempre (1)	Regularmente (2)	Nunca (3)	Puntaje
Tiempo de permanencia en la calle	7 o más hrs.	4 – 6 hrs.	2 – 3 hrs.	0 – 1 hrs.	n
Presencia de conductas de riesgo	Peleas con vecinos y otros grupos, robos, destrozo de espacios públicos.	Peleas con vecinos y otros grupos, destrozo de espacios públicos.	Peleas con vecinos y otros grupos.	No presenta conductas de riesgo.	n
Exposición a conductas de riesgos	4 o más veces por mes.	2 a 3 veces por mes.	1 vez por mes.	0 vez por mes.	n
					N ₁
b. Consumo de drogas y/o alcohol					15%
	Siempre (0)	Casi siempre (1)	Regularmente (2)	Nunca (3)	Puntaje
Frecuencia del consumo de drogas	Declara consumo diario.	Declara consumo entre 1 y 5 veces por semana.	Declara consumo hasta 3 veces al mes.	No declara consumo.	n
Frecuencia del consumo de alcohol	Declara consumo diario.	Declara consumo entre 1 y 5 veces por semana.	Declara consumo hasta 3 veces al mes.	No declara consumo.	n
Tipos de drogas	PBC o poli-consumo de 3 drogas.	Alcohol y marihuana, asociadas a otras drogas.	Alcohol y marihuana.	Ningún tipo.	n
					N ₂

Cuadro 4
Pauta de Monitoreo Programa Jóvenes (continuación)

c. Habilidades sociales					20%
	Siempre (3)	Casi siempre (2)	Regularmente (1)	Nunca (0)	Puntaje
Adecuación a los espacios	Presenta normas y límites en todos los espacios en los que se relaciona.	Presenta normas y límites dependiendo de los espacios en los que se relaciona.	Presenta con dificultad normas y límites en los espacios en que se relaciona.	Ausencia de normas y límites en los espacios en que se relaciona.	N
Comunicación	Con capacidad de expresar verbal y no verbalmente sus sentimientos, dificultades e inquietudes (posible uso de garabatos en el relato).	Con capacidad de expresar verbal y no verbalmente sus sentimientos, dificultades e inquietudes (posible uso de garabatos en el relato).	Dificultad de expresar verbal y no verbalmente sus sentimientos, dificultades e inquietudes. Uso de garabatos en el relato.	Incapacidad de expresar verbal y no verbalmente sus sentimientos, dificultades e inquietudes. Uso de garabatos en el relato.	N
Conocimientos de sí mismo	Reconoce y comunica fortalezas y debilidades propias.	Reconoce y comunica fortalezas y debilidades propias.	Reconoce y comunica con dificultad fortalezas y debilidades propias.	No reconoce ni comunica fortalezas y debilidades propias.	n
Toma de decisiones	Responsable, seguro/a de sí mismo y capaz de enfrentar situaciones diversas.	Responsable, seguro/a de sí mismo y capaz de enfrentar situaciones según el espacio y posición en que se encuentre.	Responsable, seguro/a de sí mismo y con dificultad para enfrentar situaciones.	No responsable, no seguro/a de sí mismo y no capaz de enfrentar situaciones.	n
					N ₃
d. Relación con la escuela					35%
	Siempre (3)	Casi siempre (2)	Regularmente (1)	Nunca (0)	Puntaje
Inserción educacional	En el sistema educacional con nivel de estudio acorde a su edad.	En el sistema educacional con problemas adaptativos.	En el sistema educacional con riesgo de deserción.	No asiste sistema educacional.	n
Asistencia a clases	90% de asistencia.	80% de asistencia.	60% de asistencia.	Sin % de asistencia.	n
Rendimiento escolar	Promedio de calificaciones entre 6.0 y 7.0	Promedio de calificaciones entre 5.0 y 5.9	Promedio de calificaciones entre 4.0 y 4.9	Promedio de calificaciones entre 1.0 y -3.9	n
Comportamiento	Presenta hasta 3 anotaciones negativas por semestre.	Presenta entre 4 y 5 anotaciones negativas por semestre.	Presenta más de 5 anotaciones negativas y actividad delictual y/o consumo de sustancias ilícitas al interior del establecimiento.	Presenta condicionalidad y actividad delictual y/o consumo de sustancias ilícitas al interior del establecimiento.	n
					N ₄
Puntaje Total (N₁ x 0,3 + N₂ x 0,15 + N₃ x 0,20 + N₄ x 0,35)					N

Fuente: Fundación Cerro Navia Joven.

VI. Identificando las fortalezas y debilidades de la intervención

A lo largo de los 15 años de experiencia y puesta en práctica del Programa Jóvenes se han ido generando y perfilando algunos componentes metodológicos que han dotado al proyecto de una identidad propia y particular. Se trata de estrategias que han mostrado ser facilitadoras y adecuadas a los objetivos del proyecto. En el presente estos factores se han consolidado como los principios guía del trabajo con jóvenes de la Fundación Cerro Navia Joven.

Por otra parte, pueden distinguirse algunos elementos, tanto contextuales como metodológicos, que han prestado cierta resistencia o han amenazado negativamente el alcance de las metas establecidas y sobre los que se debe tomar especial conciencia durante todo el proceso.

Explicitar tanto las estrategias facilitadoras y los factores obstaculizadores de trabajo con los/as jóvenes de esquina es importante para, en el primer caso, reforzarlos y promoverlos como buenas prácticas, en el segundo, estar conscientes de los límites del proyecto a la hora de propiciarlo en otros contextos.

Principales facilitadores del Programa

A continuación se describen algunos de los rasgos metodológicos más característicos del Programa Jóvenes que, debido al éxito demostrado para la consecución de los objetivos, hoy se levantan como sus principales fortalezas.

1. La valoración del contexto y del trabajo en terreno

En el trabajo con los/las jóvenes se le asigna un valor especial a la práctica en terreno porque se reconoce que el espacio físico y social en que se desenvuelven los sujetos —la esquina, la calle, la plaza, la multicancha, la población— es el lugar de inclusión inicial, donde hacen y recrean su vida. En este sentido, se reconoce que existe una multiplicidad de contextos posibles para el desarrollo del/la joven, entre los que se puede considerar su grupo de pares, su familia, la escuela o el trabajo.

Es fundamental el involucramiento del/la educador/a con el grupo de jóvenes y los espacios en que comúnmente transitan, de tal modo que pueda conocer en profundidad sus situaciones cotidianas —incluso aquellas experiencias límites relacionadas con la desescolarización, la drogadicción o la cesantía— y construir un saber a partir de ellas. Así, los métodos de intervención empleados se han caracterizado por ser de carácter eminentemente etnográfico, siendo la observación participante y los relatos de vida las técnicas predilectas.

Además del terreno como espacio físico y geográfico, la noción de contexto que aquí empleamos abarca todos los elementos sociales, culturales, económicos e históricos que inciden en la vida de una persona. A ello se suman las condiciones de vida de los/las jóvenes y sus familias, como son la vivienda, el acceso a la educación, a la salud y el trabajo. Por consiguiente, se entiende que el contexto es cambiante y las metodologías deben ir adaptándose a esas transformaciones.

Todos estos aspectos del contexto físico y social en que se desarrolla la intervención quedan precisamente reunidos en el concepto de “población”, no en su acepción demográfica, sino más bien como terreno público habitado y, en este caso, caracterizado por la marginalidad y exclusión social de sus

habitantes. La población vendría incluso a ser –siguiendo la perspectiva de Pierre Mayol (1999)– un dominio del entorno social, puesto que es para quien lo habita una porción conocida del espacio público urbano en la que se sabe reconocido, y en donde poco a poco se insinúa un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano que se hace de él.

2. El uso del diálogo como principal herramienta

Desde que se inicia el vínculo entre el/la joven y el/la educador/a, pasando por las actividades grupales y las sesiones individuales, hasta la culminación del proceso, será el diálogo el instrumento clave de trabajo en nuestro Programa.

Los procesos dialógicos se utilizan tanto con el contexto como con los/las jóvenes. En el primer caso, es esencial que el/la educador/a permanezca atento/a a las transformaciones del espacio físico y social en que tiene lugar la experiencia, de tal modo que las estrategias de intervención y las metodologías que aplique puedan flexiblemente ir adecuándose a esos cambios. Se debe buscar comprender, por ejemplo, la manera en que las nuevas configuraciones en la familia, los patrones de consumo, el desarrollo tecnológico y los cambios culturales pueden ir transformándose en nuevos productores de exclusión social, más allá de aquellas causas tradicionales como la educación y el trabajo.

Por otra parte, casi todas las instancias de trabajo individual que se sostienen con los/las jóvenes son procesos conversacionales. Una de las técnicas más representativas que se utilizan, es la historia de vida. Esta técnica consiste en el relato de los sucesos que una persona ha vivido a lo largo de su existencia. Indudablemente, dicho relato nunca será exhaustivo, pero suele resumir los hechos más salientes de la vida de una persona. Además, la elección de lo narrado dependerá de la óptica de la propia persona y eso mismo es lo que permite ir visualizando aquellos aspectos de su vida a los que el/la joven le otorga mayor importancia o valor en su proceso de inclusión.

Hay, por lo tanto, una determinada experiencia de vida de los jóvenes que buscamos pueda ser expresada a través de la conversación. En este sentido, el buen diálogo exige una actitud atenta y disposición para escuchar al otro, acción que no es para nada simple, tal como dice Josep M. Esquirol (2006) “lo que ese otro dice, lo que sucede o lo que reclama, requiere de una sensibilidad y una apertura que no se da automáticamente”. Adicionalmente, el buen diálogo “exige hablar con el otro y no hablarle al otro” (Medina y Valdés, 1995). La riqueza de los procesos dialógicos es, por lo tanto, que permiten desocultar esas experiencias que muchas veces los/las jóvenes no cuentan o no explicitan en el diario vivir, aquellas “apreciaciones, impresiones, sentimientos apenas formulados y juicios a medio pensar”.

En palabras más sintéticas y siguiendo los postulados del Equipo Pedagógico SEDEJ (1995), las características que debiera tener el diálogo como estrategia de acompañamiento de jóvenes populares, son: su forma no normativa (diálogo que respeta), no directiva (diálogo que facilita), cualificada (diálogo que aporta) y orientadora (diálogo que anima).

3. La centralidad de la persona y del trabajo individual

Este principio consiste fundamentalmente en darle al/la joven el lugar que merece como protagonista del proceso dialógico y eje central de la intervención, reconociéndolo como un ser único (principio de singularidad), libre y creativo (principio de autonomía), abierto al devenir (principio de trascendencia) y capaz de generar historia a través de las relaciones que establece en el tiempo (principio de relación). Justamente, el espacio privilegiado que se le da al diálogo en este proceso refleja la valoración del/la joven como depositario de saberes y valores particulares que orientarán sus decisiones.

Es imprescindible que desde el inicio de la intervención no se pierda de vista la autonomía esencial del/la joven para definir sus proyectos de vida y su capacidad para toma de decisiones. En efecto, desde el momento en que joven y educador/a firman el **acuerdo de trabajo individual**, se pretende que sea él

mismo quien discierna si está dispuesto a asumir o no los compromisos propuestos, dando lugar a la nociones de “aceptabilidad”, “consenso” y “no coerción”, principios que superan cualquier práctica asistencialista. La función del/la educador/a, en tanto, debe ser aportar elementos que ayuden a una decisión consciente, responsable y razonada, así como contribuir finalmente a la concreción de sus proyectos (Dávila, Irrazabal y Oyarzún, 1995).

De otro lado, para darle al/la joven el lugar que merece en esta experiencia, es necesario “des-estigmatizarlo” a él/la y a los grupos de esquina, valorando sus competencias y potencialidad de cambio por sobre sus comportamientos anómicos o inexperiencias sociales. Sólo respetando y aceptando a la persona en su individualidad y con sus diferencias psicológicas, históricas, políticas, económicas, religiosas y culturales, se logra una efectiva inclusión social.

4. La generación del vínculo joven-educador/a

El vínculo representa la unión de una persona o cosa con otra, y aunque puede tomar una forma física, el concepto suele utilizarse para nombrar la atadura simbólica o invisible que existe en la relación cercana entre dos personas. Desde este punto de vista, el vínculo “es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona”. El proceso de establecimiento de un vínculo entre dos personas “contempla el sentir, el pensar y el hacer”, y es un proceso en el cual se busca resaltar la importancia y valoración del otro como persona que tiene valor en sí misma antes de cualquier calificación a priori de su situación. El carácter personalizado del trabajo ha sido, en efecto, uno de los principales factores que han contribuido a los logros del Programa.

Se ha observado que la generación de este vínculo de confianza entre el/la joven y el/la educador/a es fundamental. Se debe hacer un trabajo de exploración constante y permanente sobre el entorno social del/la joven, su historia, sus aspiraciones y expectativas profundas. El conocimiento mutuo les permitirá pasar a una relación más horizontal entre ambos actores, erradicando posibles prejuicios y entablando los lazos de confianza. Tal como mencionaban Medina y Valdés (1995) se trata de “que los/las (jóvenes) perciban que su opinión y sus ideas son tan importantes como las del/la educador/a”.

En último término, será la relación de confianza lo que hará posible motivar al/la joven a comprometerse con el plan de trabajo propuesto por el/la educador/a y desencadenar un proceso virtuoso de toma de decisiones (FCNJ, 1997).

5. El rol del/la educador/a de calle como agente facilitador

Si bien el Programa no depende particularmente de la figura del/la educador/a, su especialización como facilitador es esencial para que la inclusión social del/la joven tenga lugar.

En un primer momento, el/la educador/a de calle es quien va al encuentro personal con los/las jóvenes y explora los problemas que se quieren cambiar. Como primer conocedor de la realidad de los/las jóvenes, debe mostrar una actitud atenta, interesada y comprensiva hacia ellos, de tal modo que pueda generarse un ambiente propicio para que ellos/ellas se sientan integrados y motivados a participar. Tal como han demostrado Medina y Valdés (1995), ser un buen oyente, respetuoso, empático y auténtico en la relación con los/las jóvenes, serán importantes requisitos para un/a educador/a.

En segundo lugar, es quien debe actuar como motivador del proceso de cambio y maduración del/la joven, animando la toma de decisiones que lo conduzcan finalmente a la reinserción educacional. En esta etapa de decisiones, el/la educador/a debe apoderarse de su rol de orientador, reconociendo que “tiene algo que decir (...) porque tiene efectivamente otros conocimientos que los participantes desconocen y es necesario ponerlos a la disposición de ellos/ellas (...) y porque, finalmente el conocimiento no es neutro y su quehacer educativo tiene intencionalidad” (Medina y Valdés, 1995).

En último término, el/la educador/a es quien facilita los medios y dispone las redes para que el/la joven pueda tomar una decisión de reinserción educacional efectiva. En este sentido, no sólo cumple la función de capacitar y facilitar conocimientos útiles para el desempeño académico, sino también la de intermediar entre el/la joven y la comunidad educativa.

El/la educador/a enfrenta constantemente el desafío de equilibrar en su justa medida la fortaleza del vínculo afectivo con la objetividad de los acuerdos, las metas y límites que se establecen con el/la joven. La singularidad está en asumir el compromiso de trabajar con el/la joven para facilitar los medios necesarios y abrirle las oportunidades de cambio. La complejidad del papel del/la educador/a está en el hecho que debe asumir un vínculo cercano con el/la joven, sin perder de vista su rol.

Algunos obstaculizadores del Programa

En este ámbito se han identificado dos grandes categorías de obstáculos. Los primeros, refieren a aquellos elementos del contexto, difícilmente modificables, y con los que los/las educadores/as han debido lidiar en el curso de cada proceso de trabajo, como son: la situación de rechazo inicial del/la joven a participar del Programa; la actitud de resistencia que pueda presentar la familia del/la joven al proceso; y la situación de riesgo o violencia extrema que puedan darse en terreno.

El segundo grupo de obstáculos alude a aquellos factores eminentemente técnicos y metodológicos que son susceptibles de ser abordados o mejorados. Entre estos pueden mencionarse: la presencia de adultos en el grupo de jóvenes que obliga a afinar los criterios de selección; el inadecuado compromiso por parte del/la educador/a; y la escasez de financiamiento económico para sostener el Programa.

1. Rechazo inicial del joven a participar

Lo común es que la mayoría de los/las jóvenes de un grupo acceda a empezar un proceso de trabajo personalizado con el/la educador/a, pero existen ocasiones en que el mismo manifiesta su decisión de no participar del Programa. La oportunidad de desarrollar la intervención individual con el/la joven puede verse truncada desde el inicio, el hecho que éste haya tomado una decisión de manera informada y consciente luego de que ha identificado y puesto sobre la mesa su principales problemáticas, podría constituirse en un inicio. En este sentido, el respeto y valoración de la toma de decisiones por parte del/la joven es uno de los principios constituyentes del Programa.

No se debe descartar, por otra parte, la posibilidad de que el/la joven que ha manifestado cierta resistencia en un comienzo, pueda volver en el futuro con la intención de abordar algunos de sus conflictos.

2. Resistencia del grupo familiar

En ciertos casos, aun cuando el/la joven haya decidido participar del Programa, puede ser su propio grupo familiar quien presente una respuesta obstaculizadora al desarrollo de la experiencia.

Por una parte, debe tenerse en cuenta que estas familias suelen carecer de condiciones económicas y sociales para hacerse cargo de los conflictos del/la joven y su proceso de inclusión social. Como hacen ver algunos investigadores del tema, en los sectores populares se vive precariedad en muchos sentidos – económica, de vivienda, salud, educación. A ello se suma que muchas veces “el clima predominante en las familias es de autoritarismo, pocos límites y ausencia de figura significativas”. (Medina y Valdés, 1995).

No obstante la sensación de abandono o desamparo que se instala en el joven, el sólo hecho de que éste constata y haga patente el desinterés por parte de su familia, ya constituye un avance para los objetivos

del Programa, en la medida que esta concientización lo puede motivar a adoptar una actitud resiliente y favorable al cambio.

Por otro lado, es observable que dentro de algunas familias de la población se han ido naturalizando diversas conductas de transgresión por parte de los/las jóvenes, y se han relativizado en demasía los límites de su relación con el consumo de drogas, la comisión de delitos o los comportamientos violentos con el entorno social. Incluso el robo o la venta de drogas pueden ser parte de las dinámicas establecidas dentro de un núcleo, y es que la urgencia de la pobreza no admite considerar otras posibilidades de sobrevivencia.

Esta suerte de des-normalización del/la joven se contrapone tajantemente a las dinámicas que busca instalar el Programa, y de ahí que muchas familias puedan sentirse amenazadas desde en que comienza a generarse ruido al interior del hogar. La reacción puede ser entonces de oposición a que el/la joven participe del proceso de desarrollo propuesto por el Programa o que simplemente se mantenga una actitud de desinterés hacia el proceso de cambio que busca él/ella mismo/a.

La experiencia ha demostrado que las familias en este contexto resultan más resistentes de incluirse en procesos de transformación social, aunque éstos muchas veces impliquen la solución de problemas que afectan a sus hijos.

3. Situaciones de alto riesgo en la calle

Aunque poco frecuentes, la existencia de ciertas situaciones de riesgo puede amenazar la continuidad del programa con un grupo. En algunas ocasiones, los altos niveles de violencia entre grupos, la dependencia grave del alcohol, la participación en redes de narcotráfico, son elementos contextuales que escapan a la capacidad de control del equipo de educadores/as llevándolos a interrumpir o dar un término temprano al plan de trabajo.

Una muestra es el caso de la experiencia con el grupo de “Los Torrealbos” iniciada en 2010. En esta ocasión, habiendo ya iniciado las primeras etapas del Programa, se desató una pelea entre dos grupos opuestos. La escalada de violencia acabó con la muerte de uno de los integrantes de “Los Torrealbos”. El hecho, que fue además bastante mediatizado, obligó a los/as educadores/as a retirarse del terreno. La permanente amenaza de venganza y el manejo de armas entre los integrantes de los grupos hicieron peligrar la propia seguridad. El trabajo con este grupo fue cerrado en 2010 sin haber logrado los resultados planificados.

Puede darse que estas situaciones de riesgo no interrumpan el trabajo. Aunque generalmente obligan a retirarse de la esquina, la vinculación individual con los jóvenes puede ser mantenida dentro de otros espacios alternativos.

4. Presencia de adultos en el grupo

Cuando un grupo de jóvenes incluye la participación de un adulto cuya edad se aleja del promedio, la aceptación del/la educador/a y el proceso de trabajo que éste inicia con el grupo puede verse dificultada.

Suele darse que el adulto ocupa un rol de alta jerarquía dentro del grupo, reúne las características carismáticas de un líder y es quien representa un modelo negativo para el resto de los/las jóvenes, pues sus conductas de calle, consumo de drogas y violencia están consolidadas. Adicionalmente, el hecho que este adulto posea mayores recursos económicos que el resto de los integrantes podría atribuirle una mayor cuota de poder para delimitar las normas y dinámicas grupales, así como para desdibujar fácilmente los límites.

El hecho de que el rol de liderazgo ejercido por el adulto no sea tomado en cuenta por el/la educador/a, puede provocar una actitud confrontacional por parte de éste, quien intentará insistentemente en cuestionar todas las decisiones o normas establecidas por el/la educador/a, los/las jóvenes, boicoteando el desarrollo de las actividades acordadas.

5. Ausencia de espacios formativos para el/la educador/a

Producto del cambio generacional y político del que ha sido escenario el país, no es tarea fácil encontrar educadores/as con el compromiso que éste tipo de experiencias requiere.

No se cuenta con espacios destinados a la reflexión y formación de los/las educadores/as. Una de las mayores dificultades que esto implica son los recursos económicos y el poco interés manifestado desde el mundo académico.

6. Escasez de financiamiento

En la actualidad, el costo anual del Programa se estima en un total de 40 millones y medio de pesos (equivalentes a aproximadamente 81.000 dólares estadounidenses). Prácticamente dos tercios de este presupuesto es destinado al pago de remuneraciones (véase cuadro 5). Dadas las características del proyecto, la mayor parte del presupuesto es invertida en el recurso humano, pues es el equipo que entabla la vinculación directa con los/las jóvenes y acompaña de cerca sus procesos de desarrollo.

Cuadro 5
Costo anual Programa Jóvenes de Esquina

Ítem	Total (CLP \$)	Total (USD \$500)
Remuneraciones	26.000.000	52.000
Gastos de operación	11.000.000	22.000
Gastos administrativos	3.500.000	7.000
Total	40.500.000	81.000

Fuente: registros Fundación Cerro Navia Joven

Naturalmente, la sostenibilidad del Programa Jóvenes depende, entre otras cosas, de la disponibilidad de financiamiento económico. Hoy día, prácticamente todos los recursos financieros utilizados provienen del aporte de privados. El volumen de estos recursos monetarios, sin embargo, no ha permitido aumentar la capacidad del Programa para incluir a más grupos de jóvenes y contratar los recursos humanos necesarios. En otras palabras, aun siendo una propuesta de intervención muy integral, no tiene la visibilidad esperable.

Merece le pena relevar que en Chile no existe ninguna fuente de financiamiento ni política pública que cubra este segmento de población¹⁵. Por otra parte, aun cuando el Programa ha mostrado una alta efectividad en sus resultados, la baja cobertura no la hace rentable para atraer de manera sostenible el financiamiento de privados a la Fundación Cerro Nava Joven. La escasez de recursos ha sido, así, un obstáculo con el que se ha debido lidiar permanentemente.

¹⁵ Existen dos modelos similares, pero distintos, al Programa Jóvenes que cuentan con financiamiento estatal. El primero, se trata de una política de carácter preventivo e intervención no individualizada, dirigida a jóvenes escolarizados. El segundo, es un programa que aborda al segmento de jóvenes que viven en situación de calle permanentemente, sin hogar, y con rasgos de alta vulnerabilidad social, es decir, con conductas de delito grave e involucrados en un alto consumo de drogas. (SENAME)

VII. Reflexiones finales en torno a la experiencia con jóvenes de esquina en Cerro Navia

Una experiencia innovadora

No son muchas las experiencias de intervención que el Estado ha desarrollado concentrándose en el segmento de la población juvenil, al menos en lo que respecta al caso de Chile. Tampoco existen muchas acciones que se hayan focalizado en jóvenes en situación de desescolarización y exclusión social.

Aun cuando se identifican otras prácticas con jóvenes populares, el Programa de la Fundación Cerro Navia Joven se diferencia de éstas por la metodología de intervención que usa, que se caracteriza por la vinculación en el mismo terreno de convivencia de los/las jóvenes, específicamente, en “la esquina”. Insertándose en la misma cotidianeidad callejera de ellos/ellas es que este proyecto rompe con la rutina de la exclusión.

Es precisamente el escenario de la calle lo que hace posible enriquecer constantemente la práctica y la teoría en torno a este tema. Aun cuando el apoyo en teorías sobre la juventud, la exclusión social y la deserción escolar, los fuertes cambios culturales que han tenido lugar en las generaciones de jóvenes, obliga a flexibilizar y adaptar nuestras metodologías de trabajo continuamente. Asimismo, la práctica en la calle ha posibilitado construir nuevos conocimientos a partir de la realidad observada.

Por otra parte, la experiencia con los jóvenes de Cerro Navia ha mostrado ser innovadora en tanto presenta nuevas alternativas a su condición de exclusión social en la medida que logra reinsertarlos en el sistema escolar y, más allá, logra que los participantes le asignen un nuevo valor a los procesos educativos.

Sin duda que el alcance de este Programa no ha sido de magnitudes llamativas, pero justamente, es el carácter personalizado del trabajo lo que le da un valor particular. Es una experiencia que, lejos de homogeneizar y estigmatizar al segmento juvenil, se enfoca en jóvenes que viven en un tiempo específico, un espacio determinado y con un problema educacional particular.

Una experiencia significativa

Aun teniendo en cuenta que el volumen de población juvenil con el que se ha trabajado desde que empezó la implementación del Programa ha sido algo reducido, los números muestran resultados satisfactorios, estimándose una probabilidad de logro de alrededor del 60%.

Más allá, el impacto social que ha tenido en términos cualitativos ha sido notable y así lo evidencian los testimonios de los mismos participantes. Sin duda esta experiencia ha contribuido a mejorar la calidad de vida de los jóvenes de esquina de la comuna de Cerro Navia fortaleciendo sus habilidades sociales, la disminución de las conductas callejeras riesgosas, ha disminuido el consumo de drogas y, sobre todo, la re-inserción en el sistema educacional, son todos resultados objetivos, y que han conducido a la inclusión social de los/las jóvenes involucrados. Este Programa ha mostrado contribuir a que los/las jóvenes definan y concreten proyectos de vida, extendiendo los resultados hacia el futuro.

Puede decirse, en este sentido, que la meta de la inclusión social ha traspasado el nivel del discurso y ha logrado establecerse como resultado efectivo demostrado en la posibilidad de acompañar a los equipos directivos de las escuelas y su vez que ellos/as permitan ser acompañados en el procesos de inclusión de los jóvenes.

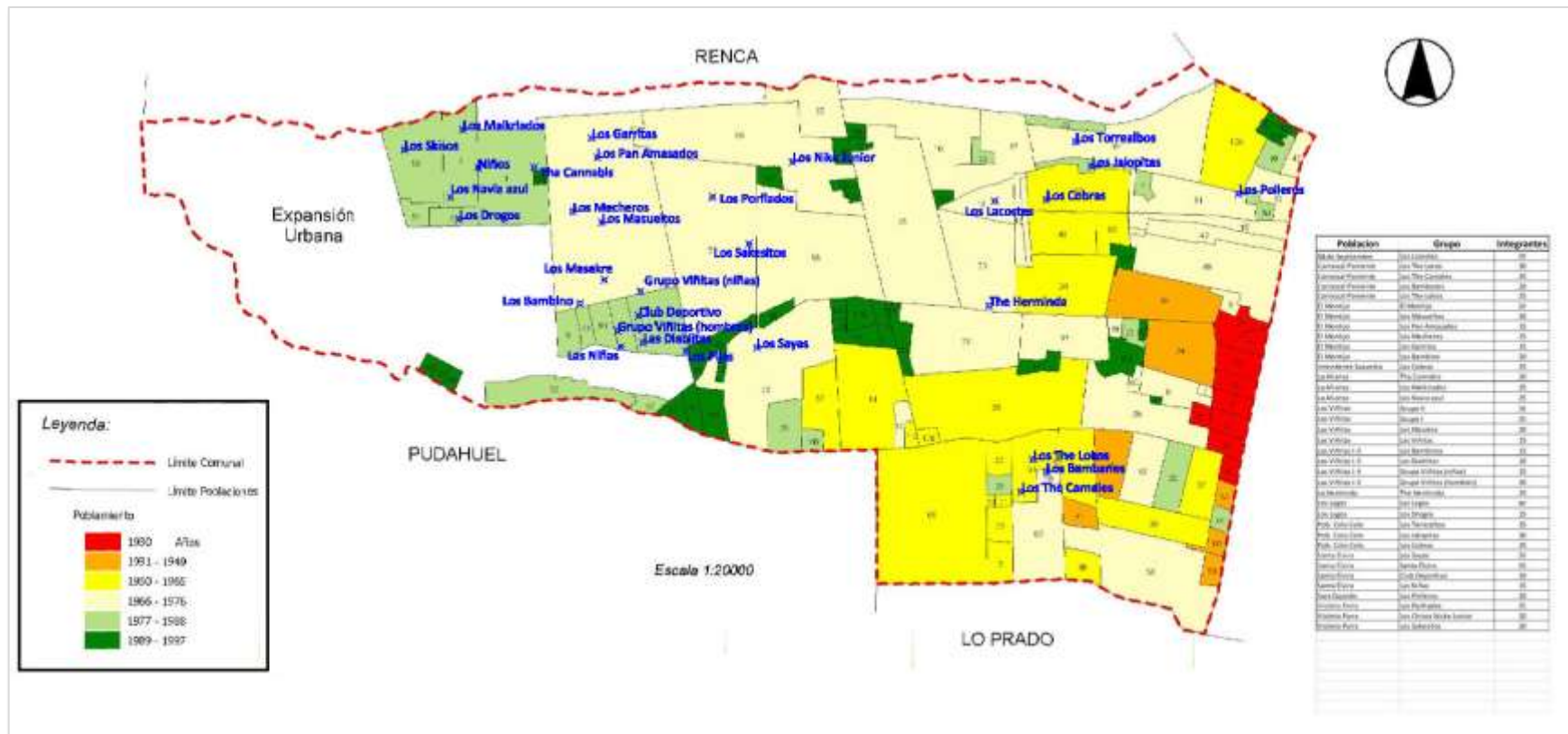
Una experiencia replicable

La replicabilidad de este proyecto es totalmente pertinente, en tanto ha demostrado ser una experiencia útil para la solución de una problemática que está vigente en varias poblaciones de la comuna. Efectivamente, la deserción escolar y exclusión social de jóvenes populares no es una realidad circunscrita a la Comuna de Cerro Navia. Existen segmentos de jóvenes desescolarizados a nivel regional, nacional y también latinoamericano. Por lo tanto es indudable que la apropiación de esta experiencia por otras instituciones y educadores/as resultaría ser un aporte a la realidad y problemática que muchos jóvenes viven hoy.

La replicabilidad no consistiría en la instalación de un “modelo” de trabajo con jóvenes de esquina, si no más bien en considerar aquellas ideas, elementos y acciones, que ésta experiencia aportar, siendo pertinentes a cada realidad. Resultaría impensable la no consideración, valoración y mirada de las variables contextuales, involucradas en el surgimiento de los problemas en cada lugar y del cómo se viven.

Finalmente, cada problema cambia de esquina a esquina, lo que hace mantener la convicción de que lo replicable en su totalidad, es la intención por la transformación social y la centralidad en el joven.

Anexo 1: mapa de intervenciones Programa Jóvenes



Fuente: Fundación Cerro Navia Joven, 2012.

Anexo 2: instrumentos de registro

Pauta de registro diario



Área Jóvenes
Programa Jóvenes

Pauta de Registro Diario

Población:

Educador/a:

Fecha del registro:

Desarrollo del Registro Diario

Contextualización:

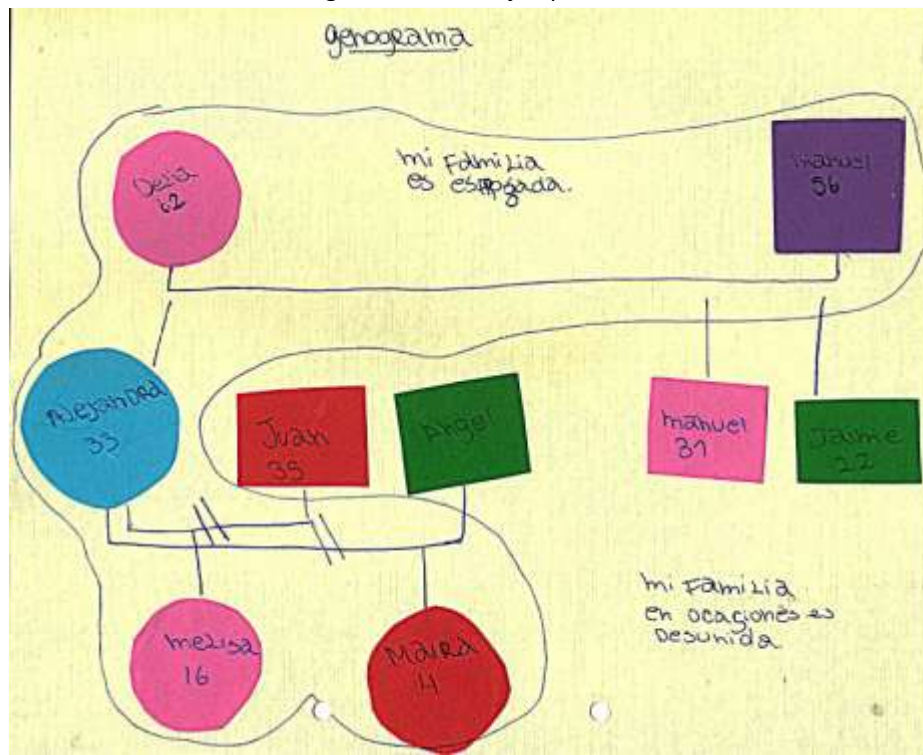
Ámbitos	Relato
Individual	
Grupal	
Familiar	
Comunitario	

Síntesis del Día:

- N° de jóvenes:
- N° de encuentros:
- Visitas domiciliarias:
- Horas calle:

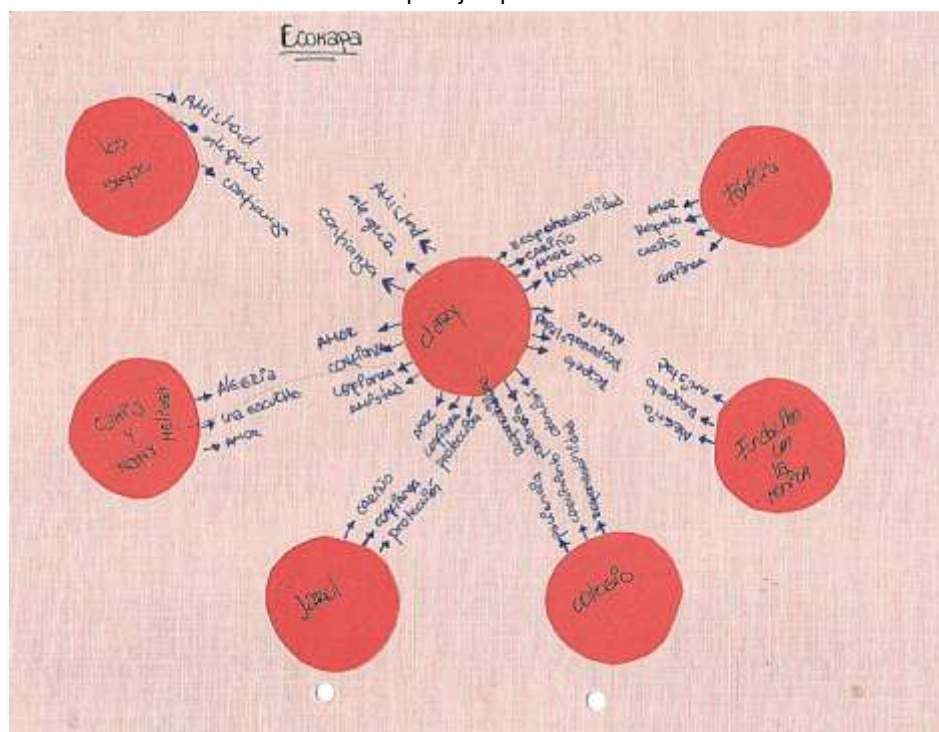
Fuente: registros Fundación Cerro Navia Joven.

Genograma familiar: ejemplo año 2010



Fuente: registros Fundación Cerro Navia Joven.

Ecomapa: ejemplo año 2010



Fuente: registros Fundación Cerro Navia Joven.

Cuadro de expectativas: ejemplos años 2008 y 2010



Fundación Cerro Navia Joven
Área Jóvenes – Programa Jóvenes

Escuela	Lo que quiero trabajar	Que voy a hacer
1. Terminar los estudios	Subir las notas	Estudiar
2. Me gustaría tener una profesión mecánica	aprender más	hacer un curso y si se da la oportunidad en el colegio
Estudiar computación	meterme en varios cursos para aprender un poco más	hacer un curso de computación

Ricardo Jaldón 05/05/08.

Temas	¿Qué quiero?	¿Qué tengo que hacer para lograrlo?
Educación	subir las notas mejorar el comportamiento ser más responsable con los deberes	me faltan a clases estudiar más tener más responsabilidad
Familia	Recuperar más la confianza	ser más responsable
Trabajo-Arte	que me tengan más confianza	me anden en cosas raras
Consumo	quiero dejar la cocaína tomar menos tener más control sobre el alcohol	tener voluntad
Deporte		
Expectativas	dejar todos los vicios probar de curar	



Compromiso de trabajo Individual

Yo Melisa Bastia Hoy 29-3-2011 Me comprometo a ser puntual y cumplir con los encuentros individuales previamente acordados que se realizarán una vez a la semana, y seguir el proceso para cumplir los objetivos planteados, estos son:

- 2 • Finalizar la enseñanza media.
- 1 • Propiciar la estabilidad en la relación madre-hija.
- 3 • Cultivar la amistad con las amigas más cercanas.
- 4 • Obtener cambios positivos al finalizar el proceso.

Yo Mónica Fariñas Hoy 29/03/2011 Me comprometo ante Melisa a ser puntual y cumplir con los encuentros individuales previamente acordados que se realizarán una vez a la semana para seguir el proceso y cumplir los objetivos planteados.

Melisa B.V.
Firma

Mónica
Firma

Referencias bibliográficas

- Alvear Urrutia, Enrique (1982), "Desde Cristo solidario construimos una Iglesia solidaria". Santiago, Chile: Arzobispado de Santiago, Vicaría Zona Oeste
- BCN (Biblioteca del Congreso Nacional) (2012), Informes Comunales: Cerro Navia. Disponible en <<http://reportescomunales.bcn.cl/index.php/CerroNavia>>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- Busso, Gustavo (2005), "Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social: usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población", documento presentado en las VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA), Tandil, Argentina. Disponible en <<http://www.redaepa.org.ar/jornadas/viii/AEPA/B10/Busso,%20Gustavo.pdf>>, accedido el 20 de agosto de 2012.
- Corporación Municipal Cerro Navia (2011), Plan Anual de Desarrollo Educativo (PADEM) 2011. Disponible en, <<http://www.cmcerronavia.cl/transparencia/actos-y-resoluciones-que-tienen-efecto-sobre-terceros/plan-anual-de-educacion/>>, accedido el 2 de agosto de 2012.
- Cortés, Flavio y Pablo Cottet (1994), Primer Informe Nacional de Juventud. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV).
- Dávila, Oscar; Raúl Irrazabal y Astrid Oyarzún (1995), "Los jóvenes como comunidades realizadoras: entre lo cotidiano y lo estratégico", en Medina, Andrés y Alicia Valdés (comps.), Ni adaptados ni desadaptados, solo jóvenes. Santiago, Chile: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Disponible en <http://www.piie.cl/piie/index.php/documentos/doc_details/25-ni-adaptados-ni-desadaptados-solo-jovenes.html>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- Díaz, María Luisa; Wendy Godoy y Eusebio Nájera (1995), "Intervención pedagógica-social con centros de alumnos", en Medina, Andrés y Alicia Valdés (comps.), Ni adaptados ni desadaptados, solo jóvenes. Santiago, Chile: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Disponible en <http://www.piie.cl/piie/index.php/documentos/doc_details/25-ni-adaptados-ni-desadaptados-solo-jovenes.html>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- Dubet, François (1987), "Las conductas marginales de los jóvenes pobladores", en Propositiones, Vol. 14. Santiago, Chile: Ediciones SUR. Disponible en <<http://www.sitiosur.cl/r.php?id=353>>, accedido el 21 de agosto de 2012.
- Espinoza, Oscar; Castillo, Dante; González, Luis Eduardo; Santa Cruz, Eduardo; Loyola Campos, Javier (2010), "Experiencias y percepciones de los jóvenes de Cerro Navia y de sus familias acerca del abandono escolar: efectos, implicancias y proyecciones", trabajo presentado en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación en Educación de la Universidad UCINF. Santiago, Chile: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Disponible en <http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/243_DCastillo_Abandono_y_Desercion_Escolar.pdf>, accedido el 20 de agosto de 2012.
- Esquirol, Josep M. (2006), El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología, Barcelona, España: Gedisa.
- FCNJ (Fundación Cerro Navia Joven) (2012a), Principios, 14 págs., Santiago, Chile: inédito.
- _____ (2012b), Programa Jóvenes, 32 págs., Santiago, Chile: inédito.
- _____ (1997), Propuesta de intervención para jóvenes populares del sector Resbalón de la comuna de Cerro Navia, Santiago, Chile: (inédito).

- Fundación Obispo Enrique Alvear (1988), "Palabras de Vida, Homilías de Don Enrique Alvear", en Colección Signos y Testimonios, 2. Santiago, Chile: Ediciones Rehue Ltda.
- Garcés, Mario; Pablo Cottet y Ligia Galván (1991), "Jóvenes: ¿ni ahí o en otra?", en Revista de Movimientos Sociales Cal y Canto, 8, Santiago, Chile: ECO.
- Ghiotto, Marta (2010, 11 de mayo), "Reflexiones sobre la evolución del concepto de integración", columna publicada en Asesoría para la Integración Escolar (APLIE), Argentina. Disponible en <<http://www.aplie.com.ar/blog/tag/integracion-vs-inclusion>>, accedido el 20 de agosto de 2012.
- Ilustre Municipalidad de Cerro Navia (2011), Plan de Desarrollo Comunal 2011-2015. Disponible en <www.cerronavia.cl>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- _____ (2006), Actualización Plan de Desarrollo de Cerro Navia 2006-2010. Disponible en <www.cerronavia.cl>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- Maslow (1972), El hombre autorrealizado. Barcelona, España: Kairós.
- Mayol, Pierre (1999), "Habitar", en M. De Certeau, L. Giard, y P. Mayol, La invención de lo cotidiano, México D.F.: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Medina, Andrés y Alicia Valdés (1995), "Formación integral para la participación juvenil: una propuesta a partir de la experiencia", en Medina, Andrés y Alicia Valdés (comps.), Ni adaptados ni desadaptados, solo jóvenes. Santiago, Chile: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Disponible en <http://www.piie.cl/piie/index.php/documentos/doc_details/25-ni-adaptados-ni-desadaptados-solo-jovenes.html>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- Merton, Robert K. (1984), "Teoría y estructura sociales", México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio del Interior Gobierno de Chile (2009), Índice de vulnerabilidad social delictual, la incidencia de los factores de riesgo social en el origen de las conductas delictuales. Santiago, Chile: Unidad de Estudios Ministerio del Interior, División de Seguridad Pública. Disponible en: <http://www.comunidadyprevencion.org/docs/vulnerabilidad_jaraya.pdf>, accedido el 10 de agosto de 2012.
- MINSAL (Ministerio de Salud) Gobierno de Chile (2009), Sección Publicaciones, Santiago, Chile: DEIS (Departamento de Estadísticas e Información de Salud). Disponible en <>, accedido el 12 de agosto de 2012.
- Oyarzún, Astrid (1994), "Perspectivas de integración social en jóvenes de escasos recursos. Evaluación de programas juveniles, comuna de Viña del Mar, 1991-1992", en Propositiones, Vol. 27. Santiago, Chile: Ediciones SUR. Disponible en <<http://www.sitiosur.cl/r.php?id=820>>, accedido el 21 de agosto de 2012.
- Pizarro, Roberto (2001), "La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina", en Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos, 6, Santiago, Chile: División de Estadísticas y Proyecciones, CEPAL.
- Pizarro, Roberto (2005), "Desigualdad en Chile: desafío económico, ético, y político", en Revista Polis, Vol. 4, Nº 10, Santiago, Chile: Universidad Bolivariana. Disponible en <<http://www.revistapolis.cl/10/ind10.htm>>, accedido el 10 de agosto de 2012.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2000), "Desarrollo Humano en las Comunas de Chile", en Temas de Desarrollo Humano Sustentable, 5. Santiago, Chile: PNUD-MIDEPLAN (Ministerio de Planificación y Cooperación Gobierno de Chile).
- SUR (1982) "Reseña del pensamiento de Monseñor Enrique Alvear Urrutia", en Hechos Urbanos, Vol. 9, abril. Santiago, Chile: Centro de Documentación SUR. Disponible en <www.sitiosur.cl/r.php?id=329>, accedido el 16 de junio de 2012.

- SEDEJ (Servicios para el Desarrollo de Los jóvenes) (1995), "Acompañamiento a la juventud popular: aporte pedagógico a las prácticas de formación de jóvenes en los '90", en Medina, Andrés y Alicia Valdés (comps.), *Ni adaptados ni desadaptados, solo jóvenes*. Santiago, Chile: PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Disponible en <http://www.piie.cl/piie/index.php/documentos/doc_details/25-ni-adaptados-ni-desadaptados-solo-jovenes.html>, accedido el 15 de agosto de 2012.
- SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol) (2012), "Las principales estadísticas sobre consumo de drogas y alcohol de la serie de Estudios de Población General de SENDA (ex CONACE), de 2000 a 2010", Santiago, Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile. Disponible en: <<http://www.senda.gob.cl/observatorio/estadisticas/estudio-nacional-drogas-general/>>.
- Silva, Eduardo S.J. (2012), *Don Enrique Alvear patrono e inspirador de la Fundación*, 7 págs. Santiago, Chile: (inédito).
- Sotelsek, Daniel (2007), "Exclusión Social y Pobreza en América Latina", en *Revista Tercer Sector*, 5, enero-abril. España: Fundación Luis Vives. Disponible en: <<http://www.fundacionluisvives.org/rets/5/articulos/16037/partes/5.html>>, accedido el 6 de agosto de 2012.
- Toro, Macarena (2012, 15 de julio), "Santiago concentra las comunas con la mejor y peor calidad de vida del país", en *El Mercurio*, p. C8. Disponible en <<http://www.mer.cl/Pages/NewsDetail.aspx?dt=15-07-2012%200:00:00&BodyID=3&PaginaId=8>>, accedido el 15 de julio de 2012.
- UNICEF (2009), "Índice de la infancia y de la adolescencia: una mirada comunal y regional", en *Observatorio Nacional de la Infancia y la Adolescencia*, Vol. I. Santiago, Chile: UNICEF, Disponible en: <<http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Publicaciones>>, accedido el 10 de agosto de 2012.
- Valenzuela, Eduardo (1992), "¿Movimiento juvenil en la transición?" en *Formación cívico-política de la juventud: Desafío para la democracia*. Santiago, Chile: Ediciones del Ornitorrinco.