



**Revista  
Internacional  
Fe y Alegría**

Nº 14 / Año 2013

**14**

**Educación  
Inclusiva  
y sus desafíos**

REVISTA INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA

Nº 14 Año 2013

# **Educación Inclusiva y sus desafíos**

Federación Internacional de Fe y Alegría

## REVISTA DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA



FEDERACIÓN INTERNACIONAL  
**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

### **Consejo Editorial**

Ignacio Suñol (Coordinador)  
Miquel Cortés  
Maritza Aguilar  
Luis Arancibia

### **Edición**

Luis Carrasco Pacello  
Claudia Patricia Ríos C

### **Diagramación e impresión**

Editorial San Pablo  
Carrera 46 No. 22A-90  
Tel.: 3682099 – Fax: 2444383  
E-mail: editorial@sanpablo.co

### **Edita**

Federación Internacional de Fe y Alegría

### **Distribuye**

Federación Internacional de Fe y Alegría  
Calle 35, Carrera 21, N°19, La Soledad  
Bogotá, Colombia  
Teléfonos: 3383790; 3383792; 3383172  
Correo electrónico: [federacion@feyalegria.org](mailto:federacion@feyalegria.org)  
Página Web: <http://www.feyalegria.org>

(c) Fe y Alegría 2005  
Hecho el depósito de Ley  
Depósito legal: pp 200002CS1047  
ISSN 1317-6625  
Caracas 2005

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	5
<b>Discurso de apertura</b>	9
<i>P. Ignacio Suñol. S.J, Coordinador de la Federación Internacional de Fe y Alegría</i>	
<b>Palabras de bienvenida</b>	13
<i>P. Rafael García Mora S.J, Director Fe y Alegría Bolivia</i>	
<b>Discurso inaugural</b>	17
<i>P. Ignacio Suñol. S.J, Coordinador de la Federación Internacional de Fe y Alegría</i>	
<b>Saludo Inaugural</b>	19
<i>Rene Cardozo, Provincial de la Compañía de Jesús, Bolivia</i>	
<b>Alocución del Padre General</b>	21
<i>P. Adolfo Nicolas, S.J Preósito General de la Compañía de Jesús</i>	
<b>Homilía</b>	29
<i>P. Manuel Aristorena, S:J Director Nacional Fe y Alegría Venezuela</i>	
<b>Construyendo sueños a base de oportunidades</b>	33
<i>Experiencia Fe y Alegría Bolivia</i>	
<b>Educación Intercultural en el pueblo Maya</b>	61
<i>Experiencia Fe y Alegría Guatemala</i>	
<b>Programa jóvenes de esquina de la comuna Cerro Navia</b>	91
<i>Experiencia de Fe y Alegría Chile</i>	



Padre Adolfo Nicolás, S.J.  
Prepósito General de la Compañía de Jesús





## PRESENTACIÓN

La última Asamblea de la Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFyA), en su reunión de Bogotá-Colombia, en noviembre de 2011, tras considerar varios temas eligió la “Educación Inclusiva y sus desafíos” para el XLIII Congreso Internacional de 2012.

De esta manera la Asamblea, pretendía que el XLIII Congreso profundizará en este enfoque que permite estar atentos a las múltiples formas de exclusión y marginación que se dan en nuestras sociedades, formas de las que debemos estar especialmente atentos en el Movimiento, pues éstas se convierten en desafíos para que Fe y Alegría esté presente en medio de esas diversas fronteras en “donde se acaba el asfalto de las oportunidades educativas”.

El objetivo del XLIII Congreso Internacional es claro: Compartir experiencias de educación inclusiva en diversos ámbitos y contextos socioculturales, e identificar los desafíos que plantea la educación inclusiva. Así se espera recoger insumos para construir un marco referencial de acción en educación inclusiva para el Movimiento Fe y Alegría.

Para agilizar la dinámica del Congreso se acordó que los países elegidos presentarán experiencias en las siguientes temáticas: Educación inclusiva con indígenas, Guatemala; Jóvenes en riesgo, Chile; Educación inclusiva con personas con capacidades diferentes, Bolivia. De la misma manera se presentaron testimonios visuales Educación con indígenas, Perú; Educación con jóvenes en riesgo, Nicaragua; Personas con capacidades diferentes, Ecuador; Educación inclusiva con mujeres, Panamá; Educación con comunidades afrodescendientes, Honduras.

La Junta Directiva encomendó al Secretario Ejecutivo de la Federación organizar, comunicar y dinamizar todo el trabajo previo al congreso, convocando a las Fe y Alegrías elegidas a realizar la sistematización o el video de sus experiencias de trabajo que serán presentados en el XLIII Congreso. Con todo esto se pretendía, por un lado, recoger la rica y larga experiencia y práctica de atención a grupos excluidos y, por otro lado, reflexionar sobre la educación inclusiva para ir construyendo un marco referencial sobre ella, que oriente el trabajo institucional en las fronteras de la exclusión, marginación y pobreza.

Para guiar la reflexión se propusieron 7 preguntas con las que se esperaba ayudar a centrar la reflexión y el diálogo en los países de los equipos, para dialogar y reco-

ger los aportes que debían llevar sus delegados al XLIII Congreso, sobre educación inclusiva y sus desafíos y compartir en los grupos del congreso.

### LAS PREGUNTAS PROPUESTAS FUERON:

1. ¿La visión-misión de FyA, en su país, considera la inclusión como un tema central y transversal?, ¿cómo la define?
2. ¿Cuál ha sido el proceso de FyA, en su país, en el avance hacia una educación más inclusiva?
3. ¿Cuáles son las principales barreras de los centros educativos de FyA, en su país, que dificulten el acceso, la participación y el aprendizaje de todos/as los/as educandos?
4. ¿Cómo se trabaja en los centros educativos “formales” de FyA, en su país, en la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas para poder responder a la diversidad de estudiantes, especialmente a los estudiantes más propensos de ser excluidos?
5. ¿Cuál es la relación de FyA, en su país, con las políticas nacionales sobre educación inclusiva?. Si no existe, ¿cómo podría incidir FyA en estas políticas?
6. ¿Cómo se aborda en su país, la formación de educadores inclusivos?
7. ¿Cómo relaciona FyA, en su país, la educación inclusiva con la educación popular?

De esta manera los Equipos, Directivos, Ponentes e Invitados Especiales que participaron en el Congreso XLIII realizado en Cochabamba, Bolivia, tanto los que presentaron sus experiencias como los que aportaron en discusión y discernimiento, esperaban sentar las bases sobre las cuales el Movimiento podrá realizar una propuesta que le permita enfrentar y aportar a las nuevas realidades de exclusión que la sociedad contemporánea nos presenta y nos reta.

La propuesta educativa de Fe y Alegría, desde sus inicios hasta hoy, ha intentado fortalecerse a partir de las diferentes realidades y contextos de los países en los que está presente. Esto le ha permitido construir un modelo a partir de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad, un modelo creativo en el cual la inclusión ha sido una de sus principales características.

Desde Fe y Alegría buscamos una educación inclusiva a partir de la vivencia de la exclusión, para salir al encuentro, con creatividad y audacia, de las personas más maltratadas en los múltiples y variados ámbitos de exclusión, y acompañarlas y dotarlas de contenidos y valores pertinentes. Históricamente reconocemos, si bien no somos la única familia en pretenderlo, que precisamente para este gran desafío de la inclusión educativa, social, cultural y espiritual nace Fe y Alegría en el populoso barrio de Catia. En Venezuela.

La mirada al epicentro de la exclusión es la que históricamente ha formulado la visión institucional de la inclusión, la cual solicita a gritos pluralidad de difíciles retos:

económicos, culturales, políticos, religiosos, de género, por desventajas físicas y/o mentales, a causa de la situación geográfica, por razones de movilidad humana forzosa, etc.

El presente número de la Revista Internacional de la Federación de Fe y Alegría ofrece a los lectores e interesados una compilación completa de los discursos, ponencias e intervenciones realizadas durante el Congreso. Con especial interés compartimos, con todos y todas, el discurso ofrecido por el Prepósito General de la Compañía de Jesús, P. Adolfo Nicolás, quien por primera vez en la historia del movimiento participó de un congreso de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Nuestros lectores podrán encontrar, en primer lugar la Memoria del LXIII Congreso Internacional: “Educación Inclusiva y sus desafíos” Así mismo las palabras del Coordinador General de la Federación, P. Ignacio Suñol, s.j, las palabras de bienvenida del Provincial de Bolivia, P René Cardozo, s.j, las palabras pronunciadas por el P. Manuel Aristorena, s.j Director de Fe y Alegría Venezuela durante la Homilía de inauguración del Congreso y los resultados finales de las sistematizaciones presentadas por las Fe y Alegría de Bolivia, Guatemala y Chile.

A propósito de la presencia de El Padre General en su alocución manifestó su profunda alegría y satisfacción de compartir este momento de reflexión con los directivos y miembros de Fe y Alegría. En su discurso animó a los participantes a no perder el carisma institucional por una educación de calidad para los más pobres “Les confieso que Fe y Alegría me ha interesado siempre como una de las mejores iniciativas que conozco en términos de servicio a los pobres y de servicio educativo sin crear dependencias. Me parece extraordinario que en este Movimiento, que agrupa a un gran número de personas e iniciativas, un grupo pequeño de jesuitas, religiosas y laicas y laicos muy comprometidos y responsables esté animando y dando poder a otros para poder realizar un proyecto de grandes proporciones”, manifestó el Prepósito General de la Compañía de Jesús.

Esperamos que los documentos presentados en esta revista aporten al conocimiento y construcción que todos y todas los miembros del Movimiento debemos hacer para garantizar un modelo educativo inclusivo.

P. Ignacio Suñol, S.J.  
Coordinador General  
Bogotá. Febrero del 2013



## DISCURSO DE APERTURA

P. Ignacio Suñol, S.J.  
Coordinador General Federación Internacional  
Fe y Alegría

Amigas y amigos de Fe y Alegría; delegadas, delegados y participantes a este XLIII Congreso de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Distinguidas autoridades; muy estimado personal de Fe y Alegría-Bolivia, anfitriona del presente Congreso. Señoras y señores:

El motivo de celebrar este XLIII Congreso Internacional en Cochabamba, 4º de los celebrados en Bolivia, en esta noble ciudad que debe su matriz de libertad a las Heroicas Mujeres de la Coronilla, responde a encontrarnos por primera vez en la historia de Fe y Alegría con el Preósito General de la Compañía de Jesús, en la actualidad P. Adolfo Nicolás, quien nos visitará mañana en la primera sesión del Congreso. Desde ya agradecemos su visita, el compartir de su tiempo, su palabra que nos alentará siempre a una mayor conciencia y entrega a nuestra misión universal.

Fe y Alegría Bolivia se fundó oficialmente en Julio de 1965 bajo la concepción original de ofrecer oportunidades de educación escolar a los sectores menos favorecidos, mostrando desde un principio una fuerte dinámica y rápido crecimiento debido a la acogida de los sectores populares y gracias al impulso de la Compañía de Jesús, al generoso apoyo de las Comunidades Religiosas y a los primeros equipos de docentes que se constituyeron en este país con la identidad de Fe y Alegría: comenzaría con la apertura de 7 escuelas en diversos departamentos con 2.500 alumnos. A nombre de la Federación, representada en este acto por su Junta Directiva, su Consejo de Directores Nacionales y demás miembros de la Asamblea, me complace expresar a Fe y Alegría Bolivia nuestro reconocimiento y desearle un creativo futuro en sus planes y propuestas.

Considerándome parte de esta Fe y Alegría local solicito su comprensión y ruego me permitan una consideración más: hablar de Fe y Alegría Bolivia es hablar de un largo y continuado proceso de implementación de un modelo de gestión social y ciudadana de educación pública, no-privada, gratuita, inclusiva y con gran esmero por la calidad. Sin excepción, los Ministerios de Educación y Ministerios de

Finanzas de todos los gobiernos de este querido país, con mixtura de diversas líneas políticas, han apoyado esta dinámica y los ganadores de esta historia de educación y promoción social han sido los sectores populares que nos han acogido y han compartido junto a nosotros la gestión educativa, convirtiendo los espacios escolares de Fe y Alegría en el corazón-motor de los proyectos de la comunidad. Mejor dicho: es sin duda un modelo genuino de participación comunitaria de acuerdo a la mente visionaria de nuestro fundador José M<sup>a</sup> Vélaz.

Estamos inaugurando este XLIII Congreso de la Federación Internacional de Fe y Alegría que lleva como título de reflexión la Educación inclusiva y sus desafíos. La inclusión en el seno del sistema educativo, y decir parejo de la calidad educativa, son el reflejo de las condiciones socioeconómicas y de relación intercultural de cada uno de los países en donde se pretenden desarrollar. Pienso que el nacimiento y dinámica de nuestro Movimiento internacional es fruto de haber sabido sentir en todas las latitudes y en carne propia la situación injusta de exclusión de tantísimas comunidades en situación de indigencia, pobreza, abuso y sistemática violación de los derechos humanos. La mirada al epicentro de la exclusión es la que históricamente ha formulado la visión institucional de la inclusión, la cual solicita a gritos pluralidad de difíciles retos: económicos, culturales, políticos, religiosos, de género, por desventajas físicas y/o mentales, a causa de la situación geográfica, por razones de movilidad humana forzosa, etc.

Los estudios, informes y conclusiones emitidos por las organizaciones con representación ya sea universal o regional son claros en presentarnos su satisfacción por los avances que década tras década se han ido alcanzando en el ámbito de la educación. Nos dicen que los mayores logros se dan en el tema de la cobertura en primaria donde algunos países de la región están cercanos a la universalización, pero para otros países esta meta es todavía muy lejana: son aproximadamente en nuestra Región de Latinoamérica y Caribe tres millones de niños y niñas no incluidos en la primaria, que aunque lleguen a acceder padecerán severas dificultades para mantener su permanencia. Otro logro se ha dado en la paridad entre géneros en cuanto al proceso de acceso y conclusión y de hecho se aprecia de forma creciente índices más favorables para la población femenina, especialmente en secundaria. Estamos muy cercanos a la meta de un mínimo de doce años de escolaridad que es para hoy día el umbral educativo mínimo para obtener ingresos laborales suficientes de modo que se reduzca drásticamente la probabilidad de caer en condición de pobreza. Otro logro para la región, que fortalece a la población joven para una mayor inclusión, es la disminución del analfabetismo alcanzando para los jóvenes en la franja etárea de 15 a 24 años casi el cien por cien de alfabetas. Pero no podemos tapar con el dedo que casi 40 millones de personas mayores de 15 años son analfabetas. Merece especial reconocimiento destacar que en América Latina y el Caribe, y en este proceso nos acompaña África, los pueblos originarios están revalorizando sus raíces y riquezas culturales con lo que estamos aprendiendo a colocar en su justo lugar el valor de lo diverso y diferente.

En el claroscuro de estas satisfacciones coexisten las grandes preocupaciones que como educadores nos invitan a una mayor entrega y solidaridad. Preocupa demasiado y apenas percibir que a pesar de los avances reconocidos no ha habido un progreso similar en el mejoramiento de la calidad educativa, la cual queda como el desafío permanente, inclusive más allá de la agenda y cronograma de los Objetivos del Milenio, de modo que lamentablemente ya conocemos que para el 2015 ningún país alcanzará esta meta de la Educación Para Todos y Todas (EPT). Es evidente que en la mayoría de casos el índice de expectativas no logradas es debido a factores sociodemográficos y socioeconómicos no resueltos. En este sentido es reflejo de la magnitud de la pobreza regional constatar que más de 62000 escuelas carecen de servicio eléctrico y conectividad. Pero es que además, y por supuesto antes que esta carencia energética, de lo que realmente carecemos es de docentes: la relación de alumnos por docente es menor que la media mundial y el 20 por ciento de los y las docentes de primaria no están certificados (en algunos países el 64 % no están munidos de certificado), y en secundaria sucede lo mismo pero con indicadores todavía más perniciosos.

Seamos también conscientes en qué nivel de inclusión social está nuestra población joven y laboral, si los que no han concluido la secundaria y están entre veinte y cuarenta años, menos del diez por ciento están asistiendo a algún programa educativo. Es un dato muy preocupante que normalmente olvidamos cuando hablamos de cobertura educativa y tiene proporcionalidad directa con la conflictividad social en nuestros países pues indica que los programas de educación de jóvenes y adultos no alcanzan a casi nadie de la población objetivo que los precisan.

Me parece muy importante para todo el sector educativo, pero innegociable para quienes pertenecemos a Fe y Alegría y por ello lo manifiesto a modo de conclusión, que está constatado que el aprendizaje se logra de mejor manera cuando en la escuela existe un buen clima de relacionamiento humano y un sentimiento de pertenencia comunitaria que respete la diversidad, por lo que es muy importante garantizar un ambiente institucional sano y potenciar el liderazgo de gestión de los directores de centros educativos, ya que según los estudios recientes los retos de la inclusión se alcanzan de mejor modo y manera cuando al mismo tiempo la dirección, docentes, técnicos y administrativos crean y participan a la comunidad un ambiente grato y acogedor. A esto se añade que como política educativa no hay que olvidar que actualmente la mayoría de los y las docentes especialmente de secundaria solicitan capacitación para trabajar en escuelas más inclusivas para atender la diversidad sociocultural y las necesidades educativas especiales, así como estar mejor dotados para el manejo de las relaciones interpersonales en el aula y comunidad.

En esta tarde y en estos días nuestra wiphala<sup>1</sup> está tejida por el tapiz multicolor de nuestras banderas, la unidad de nuestros deseos en favor de una mayor y mejor

<sup>1</sup> Bandera cuadrangular de siete colores utilizada por algunas etnias de la cordillera de los Andes. Símbolo de integración.

inclusión, y el flamear de una nueva brisa que nos recrea en la común acción de los que nos comprendemos y acogemos como diferentes y diversos.

Dios les bendiga. Una feliz noche.

Muchas gracias.

Ignacio Suárez

## **PALABRAS DE BIENVENIDA**

P. Rafael García Mora, S.J.  
Director Fe y Alegría Bolivia

Distinguidas autoridades... amigas y amigos...compañeros de Fe y Alegría. Bienvenidos a este Congreso Internacional de Fe y Alegría, que será el número 43 de nuestra historia Institucional.

Es una gran dicha poder encontrarnos y compartir nuevamente con todos ustedes. Delegaciones llegadas de todos los rincones del Mundo, donde está hoy día presente la gran familia de Fe y Alegría.

Estos encuentros tienen “un plus”... nos ayudan a desarrollar el espíritu de pertenencia al grupo, pero, además, esto fortalece nuestra misión.

Una misión, cuya esencia es el deseo de llevar la educación a los rincones más alejados y difíciles de nuestra sociedad.

Con todos ustedes compartimos este deseo porque somos conscientes que la educación es esperanza y dignidad. Educación es crecimiento y empoderamiento. Educación es la piedra fundamental de toda sociedad, el auténtico elemento transformador de la pobreza.

Según la UNESCO, la cifra de niños sin escolaridad ha disminuido en una década de 110 a 60 millones. Algo que hemos podido comprobar en Bolivia y en otros países donde Fe y Alegría está presente. Pero esta cifra es todavía demasiada alta, sobre todo para pensar que nuestra misión está próxima a concluir.

Vivimos en un mundo excluyente. En América Latina millones de habitantes forman la población de excluidos. Están en los suburbios de nuestras ciudades, en las zonas rurales y hasta en la profundidad de la selva amazónica.

En todos esos lugares está presente Fe y Alegría, porque no podemos permanecer indiferentes ante la destrucción del ser humano,...de la naturaleza. Nuestra vocación nos mueve a vivir con apasionamiento la lucha por la dignidad de la persona y esto nos lleva al compromiso por el cambio permanente de las instituciones culturales, políticas y económicas, que construimos los seres humanos.

Esta lucha es una lucha actual, porque somos conscientes, que para construir una sociedad moderna, equitativa, requerimos de mayor acceso al conocimiento y a

las nuevas tecnologías. Porque es allí donde aparecen las oportunidades laborales, el acceso al poder y hasta al complicado laberinto de las relaciones sociales.

Hace pocos días, el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, lanzó en la Asamblea Anual, la iniciativa “Educación Primero” como una manera de avanzar hacia los Objetivos del Milenio.

Esta iniciativa plantea algunas prioridades, que tienen mucho que ver con el trabajo de Fe y Alegría y en particular con la temática que trataremos en este Congreso:

- a) la primera tiene que ver con la escolaridad universal “que todos los niños y niñas accedan a la escuela”. En cuyo trasfondo está la escuela inclusiva.
- b) la segunda se refiere “al mejoramiento en la calidad del aprendizaje”. Tema que ha sido siempre importante en Fe y Alegría y en el cual estuvimos trabajando de manera especial en los últimos años

Ban Ki-moon agregaba,....esta iniciativa es una respuesta al clamor generalizado de todos los padres y madres del mundo, que reclaman la escolaridad que sus hijos merecen<sup>1</sup>.

Estos días tendremos la dicha de compartir nuestras experiencias, en algunos desafíos, que la educación inclusiva nos plantea.

Considero una feliz coincidencia que sea este el tema del Congreso y que precisamente se desarrolle en Bolivia.

Fe y Alegría Bolivia, que acaba de cumplir 46 años de vida en la Federación, ha trabajado por más de 25 años en el tema de la educación inclusiva, tanto desde el ámbito de la diversidad cultural, como en el acceso a la educación de personas en situación de discapacidad y en la formación para el trabajo de población adulta.

La experiencia educativa desarrollada en algunos de estos ámbitos nos sitúa hoy como referentes para la Nueva Ley de Educación (Avelino Signany- Elizardo Perez), que es impulsada desde el Gobierno de Bolivia, como uno de los motores del Cambio que se está dando en el País.

Podemos afirmar, con la cabeza bien alta, que este ha sido una parte importante de nuestro aporte a este Cambio. No digo esto con soberbia, si no, como justo reconocimiento a todos aquellos compañeros y compañeras, que de forma visionaria nos impulsaron por este camino desde el sistema de Fe y Alegría... un camino por el que hemos transitado todos estos años.

Agradezco nuevamente su presencia y deseo que tengan una buena estadía entre nosotros. Tal como decimos “que se sientan como en su casa”.

<sup>1</sup> La Educación Primero cuanta con un respaldo financiero inicial de 1.500 millones pero se necesitarán 24.000 millones de dólares cada año para cubrir las necesidades escolares de todo el mundo. Las Fundaciones Western Unión y Master Card han comprometido su respaldo al plan.

Este es el deseo de los compañeros y compañeras de las regionales de Fe y Alegría Bolivia, que han puesto todo su esfuerzo y cariño en la preparación de este evento, esperando con ilusión el momento de su llegada.

Mis agradecimientos también a todos ellos<sup>2</sup>

<sup>2</sup> En especial a Trinidad, Potosí, Oruro, Tarija, Cochabamba, por las sorpresitas que les han preparado.



## DISCURSO INAUGURAL

P. Ignacio Suñol, S.J.  
Coordinador General Federación Internacional Fe y  
Alegría

Un muy fraternal saludo para todas las compañeras y compañeros de Fe y Alegría presentes en este XLIII Congreso Internacional, y de igual manera para quienes siguen el desarrollo del mismo gracias a diversas tecnologías de comunicación. Sean muy bienvenidas las delegaciones de instituciones fraternas que nos acompañan.

Este Congreso tiene la particularidad de que el P. Adolfo Nicolás, Prepósito General de la Compañía de Jesús, nos visita y comparte esta primera sesión congresal. Es la primera vez en la historia de Fe y Alegría que un Padre General participa en uno de nuestros congresos internacionales. No sólo estamos muy honrados por tal deferencia sino que estamos con el ánimo muy dispuesto a interiorizar su palabra de hermano mayor como un momento muy privilegiado para las veinte Fe y Alegría nacionales aquí representadas que albergan sueños de creatividad para una mayor y mejor respuesta a la misión de la Iglesia hoy día. Gracias hermano Adolfo por estar esta mañana presencialmente muy dentro del corazón de Fe y Alegría.

El tema del presente Congreso fue elegido en nuestra última Asamblea de la Federación Internacional de Fe y Alegría celebrada en Noviembre 2011 en Bogotá y lleva por título “Educación inclusiva y sus desafíos”. En el transcurso de este año hemos preparado diversas sistematizaciones de experiencias como botones de muestra del ejercicio de la educación inclusiva al interior de nuestro Movimiento. De más está decir que somos apasionados de nuestra identidad porque está al servicio de la inclusión. La educación inclusiva que buscamos en Fe y Alegría debe partir de la vivencia de la exclusión y salir al encuentro, con creatividad y audacia, de las personas más maltratadas en los múltiples y variados ámbitos de exclusión, y acompañarlas y dotarlas de contenidos y valores pertinentes. Históricamente reconocemos, si bien no somos la única familia en pretenderlo, que precisamente para este gran desafío de la inclusión educativa, social, cultural y espiritual nace Fe y Alegría desde el primer momento de su existencia en el populoso barrio de Catia.

¡Por razones obvias hoy me toca ser breve!. Nos acompaña también el P. René Cardozo, Provincial de la Provincia jesuita de Bolivia y Presidente del Directorio

de Fe y Alegría Bolivia nuestra socia local anfitriona. Lamentablemente en la noche de ayer no pudo participar del acto de inauguración del Congreso debido a sus obligaciones para atender la visita del Preósito General. Muy estimado René, te invito fraternalmente a que puedas animarnos con tu palabra, y en el ámbito que nos ocupa del tratamiento de la inclusión educativa y social me ha parecido siempre muy iluminador el modo acostumbrado como concluyes todas tus cartas y circulares diciéndonos: “unidos en el servicio a la misión de Cristo y de los más pobres y diferentes”.

Qué Dios bendiga estos días de trabajo y vivencia común en la diversidad, única y razonable expresión de la convivencia humana, insistiendo una vez más como ya lo hice en el pasado congreso, en la importancia de los adjetivos y adverbios que dan tonalidad a nuestra identidad: inclusión en la red de Fe y Alegría no es meramente hablar de un tópico general sino salir al paso y revertir la exclusión de los más pobres y diferentes.

Muchas gracias.

## SALUDO INAUGURAL

P. René Cardozo, S.J.

Provincial de la Compañía de Jesús en Bolivia

Queridas autoridades del Estado Plurinacional de Bolivia, Senadora, Diputados y Asambleístas, hermanas y hermanos,

Quiero, a nombre de la Compañía de Jesús en Bolivia, darles la más cordial bienvenida a este magno evento, tan importante y significativo en nuestro País, y en nuestra querida Provincia Jesuítica.

Y pensando en este evento, se viene a mi mente las palabras de San Pablo, que en su primera carta a los Corintios nos dice:

“Hay diversidad de carismas, pero el Espíritu es el mismo; diversidad de ministerios, pero el Señor es el mismo; diversidad de operaciones, pero es el mismo el Dios de obra todo en todos”.

Fe y Alegría es un ejemplo de unión en la diversidad, en la colaboración, en la intercongregacionalidad, en la interculturalidad.

Venimos de muchas Naciones, nos reunimos de distintas generaciones, cada uno con el don que el Señor le ha otorgado.

Pero, indudablemente este gran y diverso Movimiento está reunido en un mismo Espíritu, en una misma misión: la educación de calidad para los preferidos de Dios. Esta es la misión que nos une y convoca desde todos los lugares y Naciones.

Y considero que esta noble misión, es esencial a la misión de la Provincia jesuítica de Bolivia, y también a la Compañía Universal, hoy encarnada y manifestada en la presencia de nuestro querido P. Adolfo Nicolás, Prepósito General de la Compañía de Jesús, de los PP. Marcos Recolons y Gabriel Ignacio, Asistentes del Padre General para América Latina y El Caribe, del P. Jorge Cela, Presidente

de la Conferencia de Provinciales de América Latina y El Caribe, y del P. Ignacio Suñol, Coordinador de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

El tema que ustedes han planificado es de particular importancia y sensibilidad hoy: “La educación inclusiva y sus desafíos”. No es fácil incluir al diferente, al otro distinto. La inclusión no es solamente el aceptar y tolerar, sino el amar y liberar. Liberar de todas las ataduras que nos impiden amarnos los unos a los otros, como Dios nos ha amado. Liberarnos del odio, del racismo, de la muerte del otro. Es así que nuestra educación debe ser liberadora y transformadora, partiendo del corazón y de las estructuras sociales.

Que el Espíritu Santo les inspire el gesto y la palabra oportuna, hoy, en nuestras sociedades diversas. Y que nuestros niños y jóvenes tengan en nosotros una razón para seguir esperando.

Que Dios bendiga y proteja todo su trabajo. Que tengan un lindo Congreso, y que sigan adelante en esta misión que Dios les ha encomendado.  
Muchas gracias.

# ALOCUCIÓN DEL PADRE GENERAL A FE Y ALEGRÍA

P. Adolfo Nicolás, S.J.

Prepósito General de la Compañía de Jesús

Recién nombrado General fui invitado pero no pude asistir al Congreso 34 de Fe y Alegría que se celebraba en Lima. Hoy me complace poder atender su invitación.

En la Congregación General 35 en el decreto sobre la “Colaboración al centro de la misión”, los jesuitas reconocíamos a FyA como una obra de la Compañía que ha llegado a tener características de red internacional, gracias a la colaboración con otras congregaciones religiosas y miles de otras personas.

Por ello me es muy grato tener la oportunidad de demostrar mi aprecio a FyA, obra de la Compañía y de la Iglesia en la que comparten una única misión 44.000 laicas y laicos, 900 religiosas y religiosos de los cuales sólo 100 son jesuitas.

Esta misión nace en Venezuela en 1955 por la acción pastoral universitaria del P. José María Vélaz y la desinteresada entrega del trabajador Abraham Reyes y su esposa Patricia, quienes entregan su casa, que estaban construyendo para su familia de 8 hijos a base de los ahorros de 7 años, como primera escuela del popular barrio de Catia en Caracas.

He podido ver y comprender algunas de sus escuelas, colegios y centros de promoción en los diversos países que he visitado del Caribe, Centroamérica, y América del Sur. Sé que están con mucho dinamismo en el Chad (África) y con misiones muy específicas y solidarias en España e Italia. Cuando era responsable de Timor Oriental, tuve la agradable visita de los Padres Aristorena y Agustín Alonso para explorar líneas de colaboración con Fe y Alegría en Timor. Incluso en mi casa General de Roma hay jesuitas que dedican tiempo y mucho corazón a este Movimiento.

He recibido de ustedes muchas preguntas, elaboradas inicialmente por su Consejo de Directores Nacionales y sintetizadas y propuestas por la Junta Directiva. Todas me parecen sumamente importantes. Preferiría más bien escuchar que hablar, porque es la primera vez que vengo a su casa y desearía aprender muchas cosas de ustedes. Pero, como sé que tienen muchas inquietudes, incluiré algunas de las cues-

tiones que me han propuesto en las pocas y pobres reflexiones que presento ante Ustedes.

## 1. CONGRESO:

Percibo que la estadía de todos nosotros en este recinto está preñada de gran significado, pues sin desmerecer la actualidad y pertinencia de los anteriores congresos, el tema del presente “Educación Inclusiva y sus desafíos” es la puerta de entrada, la actitud y la orientación fundamentales para poder dar la formación humana necesaria hoy día en que vivimos la pluralidad y la diversidad de una manera mucho más explícita y dramática que jamás en la historia. Necesitamos estar atentos a la diferencia, tanto individual como colectiva, a la diversidad de culturas y religiones para que todas y todos se sientan acogidos con dignidad. Al interior de nuestra misión global nos conforta y nos evangeliza verles junto a otras obras en las fronteras, casi siempre conflictivas, de las culturas marginadas y de la pobreza excluyente.

Hace apenas cuatro meses nos reuníamos en Nairobi (Kenia) unos 110 Jesuitas, elegidos en su gran mayoría como representantes de sus Provincias para reflexionar sobre el momento presente de la Compañía de Jesús. Leyendo los informes escritos por estos representantes y las actas de las Congregaciones Provinciales me había llamado la atención la imagen emergente de vitalidad apostólica, de generosa dedicación de los jesuitas y de las personas colaboradoras en la misión, y percibir los rasgos de unas instituciones y ministerios vivos y fuertes que siguen influyendo significativamente en la vida de las personas a las que servimos. Y naturalmente, cosa muy importante: No sorprende en absoluto que la educación, a todos los niveles, siga siendo un sector apostólico fuerte y dinámico. Me resultaba especialmente esperanzador ver que en muchos lugares de la Compañía la educación de los pobres supone un empeño prioritario. Así sucede entre otros lugares, en Asia Meridional, Latinoamérica y los Estados Unidos.

## 2. PLATAFORMAS Y REDES:

Me preguntan sobre la importancia que tienen hoy día las plataformas apostólicas y las redes institucionales e interinstitucionales. Ustedes tienen en la Federación Internacional de Fe y Alegría una respuesta contundente a su propia pregunta, ya que FyA ha sido una institución pionera en el trabajo en red y gracias a ello tiene un enorme potencial operativo y ofrece una gran variedad de programas federativos de alta calidad, que ayudan a mejorar y diversificar la oferta educativa de todas las unidades Fe y Alegría, en sus diversos niveles.

Es evidente que en los últimos años hemos sido testigos de un notable desarrollo de las redes apostólicas en la Iglesia, en las Provincias, en las Conferencias e incluso entre diversas Conferencias jesuitas. Resulta interesante ver cómo surgen redes no sólo dentro de un mismo tipo de apostolado, sino también otras que unen

diferentes apostolados, sea constituyendo plataformas apostólicas, sea diseñando proyectos comunes o compartiendo estructuras de apoyo, tal como, por ejemplo, está sucediendo con la ecología y la migración, que ponen en relación centros sociales, escuelas, parroquias y centros de espiritualidad.

Me consta que FyA no es ajena a fortalecer el tejido de red y no sólo al interior de la Compañía sino también con otras Congregaciones Religiosas, grupos laicos, e instituciones civiles locales e internacionales. Prueba de ello es la presencia acá de CPAL, FLACSI, AUSJAL, el sector social, la Red Global Ignaciana de Incidencia, los Cristo Rey Schools, organizaciones empresariales solidarias, instituciones de los estados nacionales, organizaciones no gubernamentales, cadenas de comunicación latinoamericana de gestión privada y no-gubernamentales, sin mencionar redes al interior de la propia FyA y el propio concierto de las 20 FyA nacionales. El trabajo en redes de la Compañía de Jesús, o mejor dicho, dada la amplitud que van adquiriendo, de la Iglesia y la sociedad, se hace posible por la disponibilidad de las personas, por la decidida voluntad de articular obras; y debe llegar incluso al generoso nivel de compartir recursos humanos y económicos.

Debemos ser conscientes de cómo se va estructurando el mundo de hoy, de cómo las personas desde su espacio individual participan en las redes sociales más poderosas, de cómo las instituciones se interconectan en tejidos y redes cada vez más complejos. Hace pocos meses las dos Universidades más fuertes de Boston, Harvard y MIT hicieron un acuerdo revolucionario. Este acuerdo consistió en poner todos sus cursos en el Internet, para poder ofrecer así educación gratis a todos los que tengan acceso a Internet. Para ello cada Universidad aportó 30 millones de dólares americanos. Esto revoluciona el acceso a la educación y abre posibilidades sumamente interesantes, mientras que deja también problemas por solucionar, como es la acreditación académica, etc.

Por nuestra parte el interés apostólico está en configurar el futuro de acuerdo a los criterios del Evangelio, y para ello pienso que el tema de las redes lleva consigo una propuesta audaz. Sugiere que tenemos hoy una extraordinaria oportunidad de ayudar a configurar el futuro, no solamente de nuestras instituciones, sino del mundo, y que la manera de hacerlo es a través de redes. Estas nos irán dando la cobertura y la permeabilidad indispensables para ir logrando aquello de “que el bien cuanto más universal es mejor”.

### 3. COMPAÑÍA DE JESÚS – OPCIÓN PREFERENCIAL:

Se me pregunta si la opción preferencial por los pobres sigue siendo una opción de la Compañía de Jesús. La pregunta llama la atención pero presentada desde FyA es razonable, ya que su carisma fundacional es el dolor por y con las personas que sufren carencias severas en la atención de sus necesidades básicas. La educación popular está dirigida a los pobres y las actividades de promoción social pretenden directamente empoderarlos para su auto-liberación.

San Ignacio, a medida que la Compañía de Jesús se fue desarrollando, se fue dando cuenta de la importancia de los Colegios y Universidades para el cumplimiento de su misión y fue dando normas, cada vez más precisas para su fundación y desarrollo. Una condición imprescindible era que los centros educativos de la Compañía, en todos sus niveles, fueran accesible a todo género de personas, en especial a los menos dotados económicamente, para quienes debía ser gratuita. Por eso sólo aceptaba la creación de un centro educativo de la Compañía si estaba fundado económicamente, es decir si la ciudad, una corporación, el obispo o un fundador particular, garantizaba una renta fija anual suficiente para cubrir los gastos de su funcionamiento.

Me alegra mucho constatar que Fe y Alegría ha recuperado la intuición original de Ignacio, adaptándola a la situación actual, con gran creatividad. Los convenios de Fe y Alegría con los Ministerios de Educación cumplen en gran parte la función que en tiempo de San Ignacio tenían los fundadores, permitiendo así el acceso a los centros educativos a quienes tienen menos recursos económicos.

Viendo la situación actual de la Compañía de Jesús, más allá de Fe y Alegría, me duele constatar que hemos perdido en los últimos años algunos espacios en nuestro servicio a las poblaciones marcadas por la pobreza y la miseria: no tenemos la misma capacidad de dar la atención que quisiéramos a nuestros centros sociales; la imagen que la sociedad percibe de nuestra educación no deja ver con nitidez la fortaleza de nuestra dedicación a la educación, promoción y asistencia de los grupos más débiles y socialmente deprimidos.

Pero a pesar de las sombras y, para ser fiel a esta realidad de opción preferencial por los pobres, he de decirles que para mí es muy esperanzador a nivel de Compañía de Jesús, y de sus colaboradoras y colaboradores, constatar que la preocupación por el servicio a los pobres y más vulnerables no es simplemente algo de lo que se ocupe un sector apostólico, sino que en general es una constante presente en todos nuestros ministerios, sean éstos sociales, educativos, de comunicación social, pastorales o espirituales. De hecho sería difícil encontrar un apostolado que no haya introducido esta perspectiva en su planificación y orientación.

Con todo, deseo que FyA se conciba a sí misma y sea percibida por la sociedad como experta en la opción de educación de los pobres y su promoción social. Es posible que el paso y peso de los años nos vayan instalando y acuartelando en posiciones reñidas con el encuentro de los que más nos necesitan. Sólo tendremos fuerzas para permanecer de modo sostenible por opción y solidariamente al interior del recinto de la pobreza si somos fieles al discernimiento ignaciano, a la oración, y a la amistad con estos mismos pobres que nos evangelizan.

Seguramente no somos los Jesuitas los que mejor lo sabemos hacer, pero sí puedo dejar constancia, a nivel de Orden, que en los últimos años he visto echar a andar, en diversos continentes, nuevas iniciativas educativas, especialmente al servicio de los pobres.

#### 4. COOPERACIÓN CON OTROS. EL LAICADO Y LAS CONGREGACIONES RELIGIOSAS:

La colaboración inter-congregacional y laical ha sido la clave del crecimiento de FyA. Es mucho más sorprendente si entendemos que muchos de los jesuitas se han apasionado por el Movimiento estando ya trabajando dentro de FyA. Lo mismo puede decirse de quienes han estado colaborando desde el mundo religioso y laical.

Ciertamente hay otras obras de la Compañía de Jesús que de modo igual o parecido a FyA se han tejido gracias a la estrecha colaboración de jesuitas-laicos-religiosas, obras que se han convertido en fuentes de Gracia tanto para los jesuitas como para nuestros colaboradores. Sin duda podemos entender el hecho de esta colaboración, que se da en dimensión muy notable por la cantidad de personas y por la dispersión geográfica y cultural, como el modo de apoyo mutuo para el cumplimiento de una misión común, en la que cada quien ha recibido el don de acercar el Reino a su entorno y trabaja de acuerdo a su carisma específico. He observado y dicho que está creciendo la colaboración con otros, aunque sigue siendo una realidad desigual en la Compañía.

En los últimos 40 años estamos hablando mucho de esto, pero la realidad es mucho más antigua; desde el tiempo de San Ignacio todo el trabajo de los jesuitas ha sido en colaboración; unas veces reconocida y otras no; el problema y la pena es que cuando se escribe la historia, se pone el nombre del jesuita pero no se pone el nombre de quienes colaboraban con él. Las obras de la Compañía han estado siempre apoyadas, por grandes bienhechores, por colaboradores o por personas que han sabido trabajar y dar todo lo que era necesario para que la obra saliera adelante, y el jesuita, en consecuencia, iba a caballo de muchísima gente que estaba trabajando muy bien.

Hoy esto no solo se ha hecho más visible sino que se ha hecho mucho más claramente necesario. Precisamente, la reducción en números quizá sea providencial para que nos demos cuenta que, con más o menos números, los retos superan nuestra capacidad. Estoy convencido de que los jesuitas solos tendríamos muchos problemas, pero con el laicado podemos seguir soñando, creando, emprendiendo, como en los mejores tiempos de la Compañía de Jesús. O sea que, en ese sentido, espero que esta colaboración con el laicado sea cada vez más profunda y que nos demos cuenta que los problemas que surgen son problemas secundarios. Al mismo tiempo tengo que decir, que hoy día, la mayoría de los jesuitas, cuando hablan de proyectos de formación para la colaboración, siempre añaden “formación de laicos y de jesuitas que trabajan con laicos”, porque, como sabéis, no es tan fácil trabajar con jesuitas; todas y todos tenemos que reeducarnos para saber que nuestro trabajo está, como ha estado siempre pero a veces lo olvidamos, en la perspectiva de que trabajamos para el reino de Dios; no trabajamos para la Compañía de Jesús. En otras palabras, el prestigio de la Compañía de Jesús es, sin duda alguna, una distracción; el Reino de Dios no es distracción: para eso estamos todos y para eso queremos trabajar. Ahí es donde la comunión con el laicado puede ser total y no hay problemas de identidad,

no hay problemas de obediencia porque estamos todos trabajando por lo mismo y nos organizamos de la mejor manera posible.

En este tema de la colaboración con los otros es importante capacitarnos en el diálogo del manejo intra e inter-grupal de la identidad y espiritualidad, tema al que FyA ha dedicado sus dos últimos congresos internacionales en Quito y en Bogotá. Es claro que los jesuitas tienen un identidad específicamente cristiana y católica. Sin embargo, a través de la historia de la Compañía, los jesuitas también se han visto a sí mismos como colaboradores y compañeros con los no cristianos o de otras confesiones cristianas, con todos los hombres y mujeres de buena voluntad; hombres y mujeres de buen corazón. Pienso en la misión en China, donde los jesuitas tenían el Observatorio Imperial o trabajaron como artistas en la Corte del Emperador. O recordamos la colaboración de Matteo Ricci y Xu Guangxi en la traducción de los Elementos de Euclides al chino.

Si bien los jesuitas llevan su propia identidad católica-cristiana a cualquier obra a la que se unen, son conscientes que trabajan por el Reino de Dios, del que la Iglesia es sólo el germen y principio en este mundo. La Compañía de Jesús no tiene una misión propia, que pueda generosamente compartir con otros. La misión de la Compañía es estar al servicio de la misión de Jesucristo, de la misión de Dios, que está más allá de todas las particularidades religiosas y confesionales. Al servicio de esta misión, los jesuitas trabajan frecuentemente con personas que comparten los valores fundamentales del Reino de Dios proclamado por Jesucristo, aunque estas personas no compartan la fe de la Iglesia.

#### Fronteras:

En los espacios en que se me pregunta por un mayor conocimiento y definición de la “frontera” yo percibo que hay una profunda motivación espiritual de salir de la rutina y disponerse a caminar hacia los lugares de mayor necesidad y trascendencia. Puede ser además, y frecuentemente lo es, que la frontera sea coincidente con el lugar físico y espiritual a los que otros no llegan o encuentran difícil hacerlo. La Compañía de Jesús en 2008, en la Congregación General 35, asumió la petición del Santo Padre a la Compañía de ir a las “fronteras”, al mismo tiempo que insistía en una mejor planificación apostólica. Por ello hace tres años invité a todas las Conferencias a identificar aquellas “fronteras” de misión que les afectan en su conjunto, y a que, una vez identificadas, comenzaran a planificar cómo hacerles frente. Todas las Conferencias han definido ya sus fronteras de misión y veo con satisfacción que en algunas han comenzado la planificación y puesta en práctica de acciones relacionadas con ellas.

Para casi todos ustedes la referencia de los “espacio frontera” lo tienen definido en el Proyecto Apostólico Común 2011-2020 de la CPAL, que tiene un subtítulo inspirador: el de Corresponsables en la Misión. En su misma introducción surge la respuesta de cómo se realiza la integración en los planes estratégicos de las redes y obras apostólicas interprovinciales como es el caso de FyA. Asumo plenamente la respuesta de que “sólo desde una visión global pueden detectarse los lugares más débiles y vulnerables que requieren, por ello, mayor atención”. Me han informado y es

de conocimiento general que FyA en el mundo de la educación y de la promoción social está trabajando con espíritu de frontera, a través de sus Programas Federativos, Redes de Homólogos y Comisiones.

Y, específicamente, en cuanto a nuevas fronteras, testigo es el presente congreso, una preocupación especial por la Educación Inclusiva: educación de calidad para todas y todos; Interculturalidad especialmente en el mundo indígena; los graves incidentes sociales debidos a movilidad humana forzada en migrantes, desplazados y refugiados por causa de la violencia; educación especial; y los jóvenes en situación de grave riesgo social.

En cuanto a las zonas geográficas que FyA se plantea como nuevos lugares de trabajo adquieren sentido de frontera por la razón de extrema necesidad que en ellas existe. Ojalá pronto puedan realizar tareas comunes con el hermano país de México, y colaborar con algún otro país de África que vaya acompañando y sumando en aquel continente el proceso pionero de “Foi et Joie Tchad”.

Una frontera que está siempre ante nosotros como reto y como decisión, es la frontera de la Profundidad. A mí me gusta traducir el “Magis” ignaciano como “profundidad”. Creo que es mejor traducción; el problema que veo en traducir “Magis” por “más” es que fácilmente se puede malinterpretar como “más” dentro de una cultura consumista o competitiva. Si tenemos “más” premios, una valoración “más” alta en los ‘ranking’, “más” ordenadores o “más” campos de deportes, “más” profesores con altos diplomas académicos, etc. es muy fácil que nos engañemos y nos creamos que ya tenemos el “Magis” ignaciano en mano. Y no estoy diciendo que estas cosas no son importantes solamente digo que no son suficientes para hacer de nuestros colegios instituciones profundamente cristianas y jesuitas.

A Ignacio le preocupó siempre la profundidad. Estoy seguro que Uds han oído muchas veces ya cómo Ignacio gustaba del viejo principio del “non multa sed multum”. Literalmente se traduce como “no muchas cosas, sino mucho”; aparece originariamente en una de las anotaciones de los Ejercicios Espirituales, y se aplica frecuentemente a la Pedagogía ignaciana. A mí me gustaría parafrasearlo como “no cantidad, sino profundidad”; San Ignacio dice “lo que satisface al alma”, en otras palabras, lo que realmente importa en esta tarea de hacerse persona o Cristiano no es saber muchos detalles de conocimiento superficial, sino una captación profunda de lo que es realmente importante para vivir como tal.

## CONCLUSIÓN

Les confieso que Fe y Alegría me ha interesado siempre como una de las mejores iniciativas que conozco en términos de servicio a los pobres y de servicio educativo sin crear dependencias. Me parece extraordinario que en este Movimiento, que agrupa a un gran número de personas e iniciativas, un grupo pequeño de jesuitas, religiosas y laicas y laicos muy comprometidos y responsables esté animando y dando poder a otros para poder realizar un proyecto de grandes proporciones.

¿Qué puede hacer Fe y Alegría en el futuro? Evidentemente, Fe y Alegría tiene los mismos o parecidos retos de educación que tienen otras obras educativas, pero siempre con puntos iniciales de arranque desde situaciones más deprimidas. Una cosa que a mí me da esperanza, es que siempre ha estado abierta a la dimensión internacional y hoy día a la intercontinental. Fe y Alegría es una respuesta excelente para pueblos que están esperando salir de la pobreza o de la ignorancia provocada a veces por la falta de recursos o por otros motivos injustificables.

Sé también que Fe y Alegría está en el Chad desde el año 2007 y se está empezando a extender. Otros países Áfricanos están pensando en incorporar el modelo Fe y Alegría, que es un modelo sumamente creativo y que no requiere las superestructuras que otros modelos de educación requieren. Yo creo que Fe y Alegría puede hacer una contribución muy grande al mundo y no solamente a Latinoamérica.

Un campo emergente en la Compañía, que presenta todos los síntomas de estar-se convirtiendo en una preferencia apostólica global, es el acompañamiento pastoral de jóvenes. Se trata de algo que esperamos todavía crezca y de modo cada vez más creativo. Seguro que FyA tiene en este campo una inmensa tarea a realizar.

Mantengan con Fe y Alegría su vocación de educadores populares y promotores sociales, realizando su misión con calidad, ética, espiritualidad e incidencia pública. Demos un rotundo no a la pobre educación, y un sí decidido a la educación de excelencia para los pobres.

La creatividad era un elemento indispensable en la concepción y planificación del P. José M<sup>a</sup> Vélaz. De mi parte invito en todos mis encuentros con jesuitas, y me animo a hacerlo también aquí muy familiarmente, a re-crear la Compañía de Jesús, porque creo que cada generación tiene que re-crear la fe, tiene que re-crear el camino, tiene que prepararse a re-crear las instituciones. Esto no es sólo un buen deseo. Si hemos perdido la habilidad de re-crear hemos perdido el espíritu. Les animo a re-crear Fe y Alegría.

## HOMILÍA

P. Manuel Aristorena, S.J.  
Director Nacional Fe y Alegría Venezuela

Nos hemos reunido para analizar y crecer en el tema de la Inclusión en Fe y Alegría. Estoy seguro que al terminar el Congreso cada uno de nosotros se sentirá de nuevo retado por el tema y saldremos a nuestros países, los que somos de lejos, y lo mismo los hermanos bolivianos, con diversos desafíos.

Yo quisiera en esta Eucaristía tratar de acercarnos al tema, desde la actitud y espíritu de Jesús...

Es curioso que si miramos en los escritos de Vélaz (y aquí me ayudó Joseba Lazcano) e introducimos buscar la palabra incluir o inclusión aparece muy rara vez: solamente en sus “Doce pequeñas charlas para la radio”, hablándonos de que la necesidad de la educación del pueblo era una evidencia hace miles de años. Y así, nos dice, lo comprueba esta precioso poema chino:

Si quieres realizar una obra que dure un año, siembra una semilla.

Si quieres realizar una obra *que* dure diez años, planta un árbol.

Si quieres realizar una obra que dure cien años, educa al pueblo.

El que le da un pescado a un amigo, le da de comer una vez. El que le enseña a pescar, le da de comer para siempre.

¡Qué profundidad y qué sentido práctico contienen estas bellas palabras!

El pensamiento que las inspiró es el mismo que hace correr en competencia a las más progresistas naciones del mundo, buscando cada una de ellas construir y dotar mejores y más numerosas escuelas, preparar más y más capacitados maestros tratando de incluir en la escolaridad a todos los niños y jóvenes desde los cinco hasta los veinticinco años de edad, y de llevar a todos los adultos a cursos de recuperación de las oportunidades que les faltaron en su niñez o en su juventud.

Y a pesar de que, según Joseba, sale rara vez la palabra inclusión, nadie puede dudar que el planteamiento de Vélaz fuera inclusivo, que le movía el espíritu de Jesús y que era capaz de mirar al mundo con la mirada de Dios, de que hay que

salvar al mundo, que hay que hacer una persona de cada ser humano y sobre todo de aquellos a los que se les han quitado las oportunidades...

Es decir, para Vélaz y para Fe y Alegría la inclusión es consustancial. No puede haber FyA sin ese espíritu.

Y ese es el espíritu de Jesús, que vino para incluirnos a todos en su Reino:

Hagamos presente en nuestra imaginación y recordemos alguno de los encuentros de Jesús con las personas:

Endemoniado de Gerasa

Ciego de Jericó

La viuda que daba todo, dando unas monedas

Con muchedumbres donde estaban enfermos, lisiados, gente rechazada, con espíritus que los atormentaban.. Y sintió compasión

Con el leproso

El Paralítico de la piscina

La mujer encorvada...

Lo primero que salta a la vista es que eso es lo más común, típico y propio de Jesús. Tampoco él habla de inclusión... Pero no solo los atendió sino que los hizo sus seguidores: Vayan por el camino e inviten a todos, al banquete... O cuando con una gran alegría exclama: Gracias Padre porque has escondido esto a los sabios y prudentes... Y se lo has mostrado a los sencillos e ignorantes...

Y sus actitudes y acciones fueron:

Se dejó encontrar... estuvo al alcance de ellos.

Los ve, se fija en ellos... y se acerca...

Los toca: rompe las barreras sociales de exclusión y rechazo...

Los trata personalmente

Siente compasión: se le arruga el corazón....

Y actúa: cura, acoge, limpia, escucha, atiende, va a sus casas... y con todo ello; los libera del mal, del factor que les quitaba vida... y les devuelve la dignidad de persona: los incorpora a la vida social, pues habían sido rechazados, discriminados, alejados..

Hace que saquen lo más hermoso que hay en ellos, su fuerza interior. No los levanta. Les dice: Levántate y anda...

Y cada actuación de Jesús, no es más que la concreción, la puesta en práctica de su misión y convicción fundamental: "He venido para que tengan vida y la tengan en abundancia". Por eso, esas acciones no son algo extra, extraordinario, alejado de su quehacer y ser... Es la ocasión para vivir su misión fundamental... Luchar contra aquello que va quitando, dañando, destruyendo la vida de la gente... Rescatar su dignidad y hacer de ellos personas en el sentido pleno de la palabra.

Con Fe y Alegría:

Para nosotros no se trata de una moda; una tendencia en el trabajo social...

En nuestro caso, es ir a las fuentes de nuestra espiritualidad y dejarnos empapar por el Espíritu de Jesús: el de la compasión y de la lucha por la vida, para que haya vida digna para todos... Cuántas maestras son incluyentes con su trato cariñoso hacia sus alumnos...

Los invito a poner en Jesús, en su vida, su actitud y su mensaje el fundamento de esta opción que es originaria de Fe y Alegría, que está en su esencia y que en este Congreso hoy queremos reafirmar, para ser fieles a nuestra misión.



# CONSTRUYENDO SUEÑOS EN BASE A OPORTUNIDADES

Experiencia de Fe y Alegría Bolivia

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad diversa en culturas, etnias, religiones, lenguas y de condiciones físicas, sensoriales e intelectuales diferentes, que nos convoca a que todos y todas las personas debemos aprender a desarrollar actitudes abiertas al reconocimiento de esas diversidades, que han sido invisibilizadas por mucho tiempo sus necesidades y postergadas sus capacidades de desarrollo.

La presente sistematización pretende compartir el trabajo, los aprendizajes, las estrategias y la vivencia de Fe y Alegría Bolivia en el camino de la educación especial orientada a la formación laboral de jóvenes en situación de discapacidad de nuestros centros de educación especial y en la búsqueda de mejores oportunidades para sus vidas.

En la primera parte se refleja la situación actual de la población en situación de discapacidad en Bolivia, la problemática y las normativas vigentes que protegen el ejercicio de sus derechos, luego se visualiza el papel de Fe y Alegría en esta realidad y finalmente aterriza en la realidad cruceña donde se implementa la experiencia de jóvenes con discapacidad intelectual y los actores que forman parte de la misma.

Una segunda parte abarca el desarrollo de la experiencia en sus dos fases, una primera que ha sido el inicio, denominada “abriendo puertas” y una segunda fase en la que se encuentra actualmente, denominada “dando paso a la inclusión” asumiendo nuevos enfoques y prácticas.

Se han sintetizado los aspectos más relevantes que intentan responder a las preguntas planteadas desde el relato de los mismos actores, ¿cuáles han sido los aciertos y limitaciones de la educación especial orientadas a la formación laboral? ¿Cuáles las condiciones del contexto que facilitan o dificultan la inclusión socio laboral de los jóvenes? ¿Cuál la participación y rol de los padres de familia en el proceso? y ¿qué resultados vivenciales se han logrado hasta el momento en los jóvenes incluidos laboralmente?

Finalmente, una tercera parte que sintetiza los aprendizajes y las conclusiones de la experiencia que nos han orientado el camino y que permite afianzarnos en esta importante tarea de generar oportunidades de desarrollo y transformación social.

L@s invitamos cordialmente a ser parte de esta experiencia, motivándoles a que sirva de reflexión en sus países.

## TÍTULO DE LA SISTEMATIZACIÓN

*“Construyendo sueños en base a oportunidades”*

### Datos de identificación

<i>Etapa en la que se encuentra:</i>	Segunda fase de implementación
<i>Fecha de inicio:</i>	15.01.2010 <i>Fecha de finalización:</i> 20.12.2012
<i>Organización:</i>	Movimiento de Educación Popular y de Promoción Social Fe y Alegría
<i>Ubicación:</i>	Bolivia
<i>Equipo sistematizador:</i>	Modesta Escobar – Responsable Educación Especial Santa Cruz Elena Montalvo – Colocadora Laboral María Lourdes Montaña – Educadora Integradora Rosse Mary Álvarez – Evaluadora Ocupacional
<i>Sistematizadora de la experiencia:</i>	Carmiña De La Cruz – Asesora Nacional Área Educación Especial
<i>Acompañante de la sistematización:</i>	Silvana Gonzales –Asesora Nacional Acción Pública

### Descripción de la Experiencia

#### Propósito:

Compartir como experiencia significativa la inclusión socio-laboral de jóvenes en situación de discapacidad, para ser replicada en otros Centros de Educación Especial de FyA internacional.

#### Objetivos:

- Identificar los aciertos y limitaciones en la Educación Especial, orientada a una formación que impulse la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad.
- Identificar las condiciones del contexto que facilitan y/o impiden la inclusión de los jóvenes en situación de discapacidad en el mercado laboral.
- Describir el rol de la familia en la inclusión socio laboral de los jóvenes en situación de discapacidad.
- Compartir historias de vida significativas de inclusión socio laboral de jóvenes en situación de discapacidad.

## Contexto

### ★ Situación de las personas con discapacidad en Bolivia

Las personas con discapacidad en Bolivia han sido y son aún víctimas de la discriminación en los diferentes procesos de desarrollo socioeconómico del país; se vulneran cotidianamente sus derechos fundamentales en los entornos familiar, educativo, laboral y social, situación que se agrava por las condiciones de pobreza en las que vive la mayor parte de la población en situación de discapacidad y por la ausencia de mejores condiciones de vida y oportunidades<sup>1</sup>.

En Bolivia, y tal vez más que en muchos otros países de Latinoamérica, es manifiesta la carencia de datos sobre el tema de discapacidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS)<sup>2</sup>, el 10% de la población mundial adquirió o nació con alguna forma de discapacidad causada por la desnutrición materna e infantil, la privación socio cultural y afectiva, la insuficiente atención médica pre y post natal y la falta de atención médica de enfermedades como la meningitis, el sarampión, etc. Esta cifra ha sido subestimada por el último Censo de Población y Vivienda realizado el año 2001<sup>3</sup>, cuyo resultado evidenció que 1.977.665 personas tenían algún tipo de discapacidad, representando a un 23,9% de 8.274.325 habitantes. La fiabilidad de estos datos es reducida porque no toma en cuenta la discapacidad intelectual y el porcentaje supera los estándares internacionales.

De acuerdo a un estudio realizado en el país, durante el año 2004, por el Ministerio de Educación con el apoyo de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón, se encontró que existían 113 Centros de Educación Especial para la atención de poblaciones con discapacidad (intelectual, motora, auditiva, visual, de atención

<sup>1</sup> Comité Nacional de la Persona con Discapacidad y Defensor del Pueblo, Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, La Paz-Bolivia, 2006.

<sup>2</sup> Página web Organización Mundial de la Salud <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

<sup>3</sup> Página Web del Instituto Nacional de Estadística <http://www.ine.gob.bo>

múltiple) y también para población con problemas socioeconómicos asociados a la pobreza<sup>4</sup>.

El año 2006, el Ministerio de Salud y Deportes, en convenio con la Agencia de Cooperación del Japón (JICA), desarrolló el Programa del Registro Único Nacional de Calificación de las Personas con Discapacidad con el objetivo de dar un reconocimiento público a todas las personas con discapacidad a través de su calificación, registro y carnetización; programa que aún continúa en su proceso de implementación. Asimismo, en el año 2009 se impulsa la Misión Solidaria del ALBA “Moto Méndez”<sup>5</sup>.

Según los últimos datos estadísticos que refleja el estudio “Moto Méndez”, de 82.087 personas con discapacidad estudiadas el 51% son varones y 49% son mujeres, de las cuales 10. 224 se encuentran entre los 5 y 19 años y sin acceso a educación. Sólo el 3 % de jóvenes con discapacidad accede a educación técnica y el 4% a educación superior.

De los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad escolarizados, el 35% se encuentra en Centros de Educación Especial, 8% en el nivel inicial, 39% en el nivel primario, 12 % en el nivel secundario y el 29% en formación ocupacional. Estos datos reflejan que el principal acceso a la educación es a través de los centros de educación especial, no se tienen datos registrados de niños y niñas con discapacidad escolarizados en escuelas regulares.

En la actualidad no se cuenta con datos precisos de personas con discapacidad incluidas en el mercado laboral, sin embargo, se evidencia un bajo acceso al empleo, tanto en el empresariado público como en el privado, principalmente por el desconocimiento de la normativa que protege los derechos de las personas con discapacidad y por la imagen negativa que se ha construido socialmente de la discapacidad como una “enfermedad” o “una limitación”, lo que genera todavía actitudes de rechazo<sup>6</sup>.

En cuanto a la normativa existente, en los últimos 15 años se han dado significativos avances en la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad en Bolivia. En 1995, se promulga la Ley 1678 que establece el Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS) a nivel nacional, y en cada departamento, siendo la entidad más importante dentro del Estado para coordinar, orientar, controlar y asesorar en políticas y acciones en beneficio de esta población.

El año 2006, se aprueba el Decreto Supremo N° 28671, que establece el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para PCD (PNIEO), que

<sup>4</sup> Lic. Takako Kamijo, Voluntaria Senior de JICA, Estudio Estadístico de la Población con NEE que asiste a Centros de Educación Alternativa, La Paz - Bolivia, 2006.

<sup>5</sup> <http://siprunpcd.sns.gob.bo/pdf/PRESMM.pdf>

<sup>6</sup> Ministerio de producción y microempresa, Memoria Taller Construcción participativa de las políticas laborales, productivas y de microempresariales para Personas con Discapacidad, Cochabamba-Bolivia, 2008

brinda lineamientos básicos para que las instancias estatales y sociales aporten responsablemente en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y humana para las personas con discapacidad.

La aplicación de ambas normativas en el país ha sido muy baja por dos razones, por un lado la insuficiente difusión, así como la débil apropiación por parte de la misma población en situación de discapacidad, todo ello contribuyó a su incumplimiento.

El año 2010 se promulga la Nueva Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez<sup>7</sup>, que establece en sus bases que la educación es “inclusiva porque asume la diversidad de grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofreciendo una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes de Estado Plurinacional”.

En los objetivos de la educación contemplados en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial de dicha ley se “garantiza que las personas con discapacidad, cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes y programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos”. Por lo tanto, se cuenta con un marco educativo inclusivo que garantiza el acceso a la educación en todo el sistema educativo boliviano.

El año 2011, las organizaciones de personas con discapacidad inician una marcha de más de 60 días en reclamo al actual gobierno por la ausencia de acciones y políticas concretas, marcha que logró la aprobación de un bono para las personas con discapacidad severa y la promulgación de un nuevo régimen<sup>8</sup> que entra en vigencia este año 2012.

A pesar de los cambios realizados en las normativas legales que permiten contar con un contexto legal favorable, la participación e inclusión de las personas con discapacidad a la educación y el trabajo es limitada, todavía en la actualidad, se mantienen prejuicios que restan oportunidades y refuerzan modelos de vida sumidos en la dependencia y sin posibilidad de mejorar su calidad de vida.

La situación socio laboral de las personas con discapacidad responde al siguiente contexto:

1. La ausencia o insuficiencia de propuestas y programas educativos que impulsen el desarrollo de habilidades técnicas, laborales y productivas.
2. La desinformación y el manejo comunicativo distorsionado de la discapacidad, genera y refuerza los prejuicios negativos de la sociedad y sobre

<sup>7</sup> Estado Plurinacional de Bolivia- Ministerio de Educación “Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N.070 La Paz, 20 de Diciembre de 2010.

<sup>8</sup> <http://www.informador.com.mx/internacional/2012/361152/6/promulgan-ley-preferente-para-personas-con-discapacidad-en-bolivia.htm>

todo en el empresariado respecto a la población con discapacidad y sus capacidades.

3. El incumplimiento de la norma tanto en la empresa privada y en la pública, que establece que el 4% del personal contratado debe ser personas con discapacidad.

### ★ El papel de Fe y Alegría

Fe y Alegría concibe la educación como un instrumento capaz de generar condiciones que permitan a los sectores populares alcanzar y hacer realidad sus proyectos de vida, por lo tanto los servicios educativos deben estar orientados a incidir en mejorar la calidad de vida de las personas<sup>9</sup>.

Según el P. Jorge Cela S.J. “La educación es la entrada principal al mundo de las oportunidades en la sociedad del saber, la relación es a menor educación mayor pobreza, son los hijos de pobres extremos los que menos asisten a la escuela, los que más repiten y los que más pronto desertan. Los más pobres no sólo tienen dificultades de acceso, tienen más altas probabilidades de nacer o adquirir alguna discapacidad, y por eso la creciente atención de Fe y Alegría<sup>10</sup>”

Desde la educación popular Fe y Alegría asume un compromiso por los más pobres y excluidos, en el proceso de lucha por los derechos humanos, el derecho a la educación como un derecho fundamental y básico de todas las personas, un derecho vinculado a la dignidad, a la igualdad entre hombres y mujeres, al ejercicio de la ciudadanía y la transformación social. Y sobre todo como instrumento para erradicar la pobreza.

La Educación Inclusiva lleva la premisa de una “educación para todos y todas sin ninguna discriminación y exclusión”, asumiendo la diversidad como una riqueza social, en busca de generar mayor acceso y mejores oportunidades, por lo tanto la educación popular promueve una educación inclusiva y la educación inclusiva promueve una educación popular de calidad.

En este camino Fe y Alegría Bolivia, institucionaliza el Programa de Educación Especial el año 1997, con el propósito de recoger la experiencia adquirida en los Centros de Educación Especial<sup>11</sup> y la iniciativa de algunas escuelas que abrieron

<sup>9</sup> Fe y Alegría, Marco de Referencia, 1995

<sup>10</sup> Fe y Alegría expandiendo las oportunidades de calidad en América Latina- Seminario Fe y Alegría-Banco Mundial- Magis América. Lima, 2009.

<sup>11</sup> El Área de Educación Especial nace en Fe y Alegría Bolivia con la fundación de sus Centros de Educación Especial desde: 1957 Instituto de Audiología (IDA) en Cochabamba, 1980 Programa de Educación Especial Fe y Alegría (PREEFA) en Santa Cruz, 1983 Instituto de Rehabilitación San Juan de Dios en Potosí, 1988 Programa de Educación Especial Fe y Alegría (PREEFA) en Cochabamba

sus aulas para recibir niños y niñas con discapacidad y trabajar con dificultades de aprendizaje, para aunar esfuerzos y marcar objetivos comunes<sup>12</sup>.

Los Centros de Educación Especial de Fe y Alegría vienen funcionando con el apoyo y reconocimiento del Estado como centros de educación pública de convenio para población con deficiencia intelectual y auditiva, lo que ha permitido desarrollar servicios de Estimulación Temprana, Inicial y primaria Especial, así como, el Bachillerato para sordos desarrollado en uno de los centros de Cochabamba y los talleres de Formación Ocupacional.

Los Centros de Educación Especial han funcionado sin normativas y reglamentaciones claras que orienten su organización curricular, esto ha generado que exista una diversidad de edades y niveles de discapacidad (desde los más leves hasta los más profundos), lo que ha generado la repetición de niños, niñas y jóvenes en los mismos grados y en tiempos prolongados.

La oferta de especialidades de los talleres de Formación Ocupacional no tenían relación con las demandas del mercado laboral, lo que reforzaba la rotación interna y limitaba la promoción de los jóvenes, a esto se sumaron las características del propio proceso de formación realizado en los centros de educación especial que no desarrollaron habilidades adaptativas de la vida diaria en los jóvenes<sup>13</sup>.

Por estas razones, los adolescentes y jóvenes formados en los centros, crecen y se hacen adultos, permaneciendo más tiempo del que su formación requiere, sólo para evitar que “sean encerrados en sus hogares”.

Según los registros documentales, en el año 2003, Fe y Alegría Bolivia fue invitada a participar de una reunión organizada por la agencia de cooperación CBM<sup>14</sup>, donde participaron otros Centros de Educación Especial a nivel nacional y se abordaron temáticas sobre discapacidad. Producto de este primer contacto, el mismo año, la institución es nuevamente convocada a participar de un Taller sobre “Colocación Laboral” en la ciudad de Tarija, donde CBM le plantea el interés de elaborar y financiar un proyecto de Integración Laboral.

Es así, que Fe y Alegría acepta el desafío y con el asesoramiento de CBM trabaja el proyecto “Integración de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales a los ámbitos de Educación Técnica y Laboral” constituyéndose a nivel institucional en una experiencia piloto a desarrollarse en la ciudad de Santa Cruz, en el Programa de Educación de Fe y Alegría (PREEFA), donde se plantea construir un modelo base que oriente procesos similares en otros Centros de Educación Especial de Fe y Alegría Bolivia, y al mismo tiempo, se constituya en un referente nacional con

<sup>12</sup> Se asume un enfoque social de la Discapacidad, donde se deja de centrar la mirada y concepción de la Discapacidad como una “limitación en la persona”, si no cambia la mirada hacia el contexto que limita el desarrollo de una persona con alguna deficiencia intelectual, física, o sensorial. Es decir, un entorno que tiene barreras sociales, comunicacionales, físicas y arquitectónicas genera una Discapacidad.

<sup>13</sup> Fe y Alegría Bolivia, Sistematización Formación Ocupacional, La Paz - 2009

<sup>14</sup> Cristoffel Blindem Mission CBM - <http://www.cbm.org/>

estrategias para la integración tanto a escuelas técnicas como al mercado laboral de jóvenes con discapacidad.

Fe y Alegría asume el enfoque de integración basados en la Ley de Reforma Educativa 1565 vigente en ese entonces, la cual a su vez se fundamenta en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en 1994 en Salamanca, España<sup>15</sup>, que invita a los gobiernos a “dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” en base a tres principios:

- Normalización, entendida como el acceso a formas de vida y condiciones de existencia tan parecidas como sea posible, a las circunstancias habituales del grupo social y comunidad al cual pertenecen las personas en situación de discapacidad.
- Sectorización, como aquel modo de escolarización que trata de dar respuesta educativa al educando en su medio ambiente natural, es decir, en el barrio o en la comunidad donde vive.
- Integración social, como la acción de incluir a las personas con discapacidad en la sociedad con los mismos derechos y obligaciones que el resto de sus miembros. En cuyo seno se encuentra la integración escolar entendida como un proceso de educar juntos a los educandos con necesidades educativas especiales y a los que no las tienen.

### ★ Desde el oriente boliviano

La experiencia sistematizada se desarrolla en la ciudad de Santa Cruz que se ubica en la zona oriental del país, siendo el departamento más extenso con 370.621 km.<sup>2</sup> (34% del territorio nacional), y 2.388.799 habitantes que representan al 25% de la población total del país.

Las características económicas del departamento de Santa Cruz están fuertemente impulsadas por la agricultura, agroindustria, minería e hidrocarburos y la ganadería. Es la ciudad más industrializada y principal centro de consumo nacional.

Es importante mencionar que uno de los criterios fundamentales que ha primado en la selección de esta ciudad como escenario de implementación de esta experiencia piloto, es que ha desarrollado un mercado económico dinámico y amplio, en consecuencia, allí se encuentra el grupo empresarial más fuerte y con gran incidencia política en el resto del empresariado boliviano, aspectos que se vieron como favorables para irradiar nuevos modelos y aprendizajes hacia el resto del país.

<sup>15</sup> DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCION SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad. Salamanca, España. Del 7 al 10 de junio de 1994.

El equipo ejecutor está conformado actualmente por los siguientes perfiles profesionales:

**Responsable Educación Especial Santa Cruz**, profesional en Psicopedagogía, es la persona encargada de coordinar el proyecto localmente por lo que debe tener conocimiento en las políticas y normativas referidas a discapacidad, establecer los lazos de trabajo con otras instituciones afines y establecer redes interinstitucionales en el tema, coordina con instancias de decisión y empresas, acompaña todo el proceso y difunde la experiencia. El cargo demanda habilidades de liderazgo y promueve el trabajo en equipo.

**Evaluadora ocupacional**, profesional en Psicología encargada de aplicar una batería de instrumentos para elaborar el perfil del joven varón y mujer con deficiencia intelectual que se va a incluir en una escuela técnica o en un puesto de trabajo. Además hace el trabajo de apoyo psicosocial con las familias de los y las jóvenes. El puesto demanda capacidad para establecer relaciones empáticas a fin de lograr un ambiente de confianza de trabajo con los jóvenes y sus familias.

**Educadora integradora**, profesional en Psicopedagogía encargada de apoyar a los educadores de Escuelas Técnicas de Adultos para la provisión de apoyos en los talleres de especialidad y adecuar sus propuestas curriculares de acuerdo a las necesidades de los y las jóvenes. Debe ser una persona con capacidad de trabajo en equipo para dinamizar el proceso en el centro técnico.

**Colocadora laboral**, profesional en Derecho, con conocimiento en la normativa sobre derecho laboral, es la persona que establece el contacto y abre las posibilidades con las empresas, las familias y los jóvenes que se van a incluir, debe ser una persona con capacidad de negociación desde un enfoque de derechos y conocimiento en las políticas laborales vigentes.

El equipo manifestó que desde el inicio el proyecto, *“se lo asumió con mucha responsabilidad y compromiso, contribuyendo a la justicia social, bajo la premisa “No buscamos que nos hagan el favor, sino que se dé la oportunidad a una persona con discapacidad de demostrar lo que es capaz de hacer, fue un reto apuntando a la construcción de un modelo de integración socio - laboral para personas con discapacidad como experiencia pionera en el país, colocando a Fe y Alegría a la vanguardia de otros países de Latinoamérica”<sup>16</sup>.*

Han sido muchos los y las profesionales que han acompañado la experiencia tanto en su primera fase como en la segunda, dejándonos sus aprendizajes, aportes, riqueza profesional y entrega personal. Recordamos con cariño y agradecimiento al compañero Juan Janko que ha sido parte de este equipo y que ahora se encuentra al lado de Dios.

<sup>16</sup> Fe y Alegría Bolivia, Sistematización Formación Ocupacional, La Paz – 2009

## ★ Actores

### Programa de Educación Especial Fe y Alegría (PREEFA)

Centro de Educación Especial fiscal de convenio, fundado un 3 de marzo de 1980 en la ciudad de Santa Cruz por las Hermanas Franciscanas de los Sagrados Corazones, nació con la inquietud de promover una educación de calidad a los sectores con Necesidades Educativas Especiales para transformar su realidad personal, familiar y social a través de la aceptación de la diversidad.

Con más de 30 años de servicio, brinda atención educativa a niños/as, adolescentes y jóvenes con deficiencia intelectual.

El centro brinda servicios de:

• Educación Inicial Especial con Estimulación Temprana, para niños de 2 a 4 años
• Educación Primaria Especial: 1° - 8° con preparación a la Integración Escolar
• Formación Ocupacional: En diferentes especialidades a partir de los 14 años
• Apoyo Psicopedagógico
• Dinamización Familiar

Los talleres de Formación Ocupacional, cuentan con 150 educandos<sup>17</sup> quienes reciben formación en las diferentes especialidades tal como se detalla en la siguiente tabla N°1.

**Tabla 1. Estadísticas Talleres FO al 2010**

Talleres Formación Ocupacional	PREEFA "A" Turno Mañana		PREEFA "B" Turno tarde	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Taller de orientación			11	6
Taller inicial de cocina	7	7	9	5
Taller inicial de manualidades			7	8
Taller Pintura	4	10	5	11

<sup>17</sup> Dato extraído del proyecto "Integración de Jóvenes con NEE a los ámbitos de educación técnica y laboral".

Taller Costura	4	8	1	17
Taller Panadería			12	3
Taller Carpintería			15	0
Totales	15	25	60	50

Fuente: Registros estadísticos propuesta Formación Ocupacional

El PREEFA inició su trabajo con Fe y Alegría desde su fundación, cumpliendo casi 30 años de servicio, el año 2011 la congregación Franciscana propone hacerse cargo de todo el Centro Educativo San Antonio al que pertenece PREEFA, por lo que decide salir del Movimiento de Fe y Alegría.

A la actualidad el proyecto de Fe y Alegría Santa Cruz sigue vinculado y coordinando acciones con PREEFA a través de un convenio interinstitucional, para darle continuidad a las acciones desarrolladas.

## Jóvenes con deficiencia intelectual

Son adolescentes y jóvenes con deficiencia intelectual<sup>18</sup> en diferentes niveles: leve, moderado, severo y profundo, algunos asociados a parálisis cerebral, autismo o síndrome de down que son derivados de centros de educación especial o unidades educativas, cuyas edades oscilan entre los 14 a 26 años. Proviene de hogares de condición media baja, algunos son de familias migrantes del área rural con características multiculturales y bilingües.

Desde el inicio de la experiencia estos jóvenes varones y mujeres han sido los más motivados e interesados por los procesos de inclusión a Escuelas Técnicas y al mercado laboral, haciendo sus preguntas al equipo técnico y mostrando siempre su entusiasmo por ese mundo nuevo que van a conocer y vivir.

En algunos casos se ha evidenciado el desinterés, la falta de responsabilidad y compromiso por parte de algunos jóvenes que son incluidos laboralmente, lo cual ha dificultado el desarrollo de la experiencia.

## Padres y Madres de Familia

Son muchas las historias que el equipo técnico ha escuchado de cómo los padres y madres de familia han recibido la noticia de que su hijo o hija tiene una deficiencia<sup>19</sup>, tal como se recoge en el relato de una madre de familia de un joven que

<sup>18</sup> Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Asociación Americana de Retraso mental, 2002)

<sup>19</sup> Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDM)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980) una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, una discapacidad es toda

actualmente trabaja en la empresa Simer, ella nos dice: *“Cuando él era más niño, yo tenía el temor que no sirviera para nada, yo sufría al saber que a mi hijo “algo le falta”, que no va a ser como cualquier muchacho, uno sufre al saber que su hijo “no va a servir para nada”, toda madre guarda una esperanza, decía que mi hijo sirva para algo, las profesoras me lo rechazaban, me decían que lo lleve a una escuela especial, yo lo lleve al médico y el Dr. me dijo que era mongolito, yo decía ¿qué va a ser de él?”*<sup>20</sup>.

Son historias que vienen con mucha carga emocional de felicidad, dolor y miedo, es una mezcla de emociones que los padres y madres no logran superar y esto se constituye en una barrera que puede obstaculizar el apoyo al hijo o hija en situación de discapacidad.

Los bajos niveles educativos de los progenitores permiten afirmar que la población a la que se atiende pertenece en su mayoría a hogares carentes de recursos económicos, sociales y culturales. Los padres y madres de familia tienen como principal actividad el comercio informal, buscan el sustento familiar como vendedores ambulantes. Otro sector de los padres trabaja en el área de construcción como albañiles, ayudantes y servicio doméstico. Algunas familias cuentan con la presencia de ambos progenitores, otras son uniparentales con la madre a la cabeza, en otros casos los abuelos se hacen cargo de los hijos e hijas por la migración de sus padres al exterior.<sup>21</sup>

Los padres y madres de familia de los infantes y jóvenes en situación de discapacidad, han visto limitada su formación para contribuir a mejorar el desarrollo educativo de sus hijos e hijas, reconocer sus potencialidades y defender sus derechos como ciudadanos. El entorno de pobreza y marginalidad de los progenitores determina, en gran medida, una actitud “pasiva” y de “resignación”.

### Escuelas Técnicas de Adultos (ETA's) de Fe y Alegría

Se seleccionaron tres Escuelas Técnicas: **Escuela Técnica 1ro. de Mayo, Escuela Técnica América, Escuela Técnica San Alonso Mujeres**, ubicadas en zonas periféricas del centro de la ciudad para iniciar el proceso de inclusión educativa

restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano y una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

Una deficiencia puede producir una discapacidad y la minusvalía puede ser causada por cualquiera de las dos anteriores. Dicha causalidad y linealidad en el planteamiento de la CIDDMM ha sido de los extremos más criticados de la misma.

Pese al indudable empeño puesto por la OMS en la CIDDMM para que los términos de la misma fueran positivos, han sido muchas las voces que se han alzado en contra de una Clasificación que enumeraba las situaciones limitantes, restrictivas y de desventaja.

<sup>20</sup> Entrevista realizada a una madre de familia de la experiencia

<sup>21</sup> Fe y Alegría Bolivia, Sistematización Formación Ocupacional, La Paz - 2009

de jóvenes con discapacidad, que ofrecen especialidades técnicas como: Corte y confección Belleza, Artesanía, Lapidación de Piedras, Computación, Electricidad, Repostería-Cocina y Mantenimiento de Computadoras, para que los jóvenes desarrollen competencias técnicas en ambientes prácticos a partir de situaciones de enseñanza - aprendizaje reales.

El primer criterio de selección es la predisposición positiva de ser parte de la experiencia desde el inicio ha sido, y el segundo, la diversidad de especialidades que ofertan.

Los estudiantes de Escuelas Técnicas y los docentes demostraron una actitud positiva alentando la inclusión de las personas con discapacidad, entre los comentarios de los estudiantes se rescatan: *“Todos necesitamos ser capacitados”, “Que las personas con discapacidad vayan adelante”, “Tenemos interés en apoyarlos”, “Existe respeto hacia estas personas”, “Que las personas con discapacidad no se den por vencidas”*<sup>22</sup>.

## Empresas

El sector empresarial es un grupo que por mucho tiempo ha desconocido los derechos y las leyes que protegen a las personas en situación de discapacidad, por lo tanto “no los acepta o duda en aceptarlos como trabajadores en sus empresas”, en su mayoría tienen una visión prejuiciosa y de desvalorización.<sup>23</sup>

La experiencia tomó contacto con 109 empresas del mercado formal e informal de Santa Cruz en diferentes rubros empresariales, los cuales se detallan a continuación en la tabla N°2.

**Tabla N°2. Empresas del mercado formal e informal SCZ**

Rubro empresarial	Cantidad de empresas contactadas
Industrias del mueble	12
Confecciones	12
Artesanías	6
Panaderías	2
Fábricas	21
Petroleras	3
Comerciales	14

<sup>22</sup> Fe y Alegría Bolivia, Sistematización Formación Ocupacional, La Paz - 2009

<sup>23</sup> Colocación Laboral, Informe Sondeo de Mercado, Proyecto FO, Fe y Alegría – Santa Cruz, 2006.

Servicios	23
Restaurantes	14
Hoteles	2
TOTALES	109

Fuente: Registros estadísticos propuesta Formación Ocupacional

En esta etapa inicial, Modesta Escoba, - Responsable de Educación Especial Santa Cruz, comenta que ayudó mucho el contacto personal a través de amigos y familiares, quienes abrieron la posibilidad de establecer relaciones con las empresas y que durante el proceso ayudaron en la toma de decisiones a favor de la inclusión laboral de los y las jóvenes en la empresa.

Al principio el empresariado muestra dudas, incertidumbre y temores hacia la apertura laboral de sus empresas a personas en situación de discapacidad, tal como lo relata la Lic. Adriana Esquitín - Directora de la Guardería Mundo Infantil que tiene a una joven señorita como ayudante de guardería: *“Yo pensaba en los padres de familia, si va haber un buen desempeño de parte de Silvia en el Kinder, me hacía muchos cuestionamientos... ¿Cuál fue mi sorpresa?.. Pasó el tiempo y me di cuenta que Silvia tenía muy buen desempeño, grandísimo, lo que más me llamó la atención fue la responsabilidad de Silvia”*<sup>24</sup>.

### **Primera Fase de experiencia: *Abriendo puertas***

La experiencia se inició en mayo del año 2005 y culminó en 2009. Para arrancar con los procesos de inclusión a educación técnica y laboral las acciones se concentraron en el PREEFA como centro de educación especial que inició la identificación de sus adolescentes y jóvenes potenciales a partir de los 15 años tomando en cuenta las habilidades desarrolladas, el nivel de discapacidad y la predisposición de la familia a acompañar el proceso. La inquietud principal fue manifestada por algunos padres y madres de familia, preguntándose *¿Es posible encontrar trabajo para nuestros hijos e hijas?*, generándose un temor natural ante los posibles riesgos o accidentes que pudieran producirse en estos espacios que están fuera del Centro de Educación Especial.

En el mismo PREEFA, surgieron algunas actitudes de resistencia expresadas en frases como: *“Mi alumno, aún con más de 15 años de formación y permanencia en el centro, no está listo para salir a trabajar porque el mundo no lo comprende y el resto de las personas no lo conoce tanto como nosotros”*<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Entrevista realizada para el video institucional de Formación Ocupacional ,Santa Cruz -2009

<sup>25</sup> Fe y Alegría Bolivia, Sistematización Formación Ocupacional, La Paz – 2009

Rosse Mary Álvarez, evaluadora ocupacional identifica algunos aciertos de la educación especial que contribuyen en la formación de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, “caracterizándola como una educación que se adecúa a las necesidades educativas de la población con la que trabaja lo que permite que se formen de acuerdo a sus habilidades y capacidades para explotar al máximo sus potencialidades, sus maestros están muy sensibilizados en el área, lo que apoya a un desarrollo más integral<sup>26</sup>”.

Filomena Cabrera educadora de la Escuela Técnica San Alonso Mujeres<sup>27</sup> reconoce como una fortaleza de los centros de educación especial que los docentes que trabajan en educación especial “*se entregan a esa labor y lo hacen con mucho cariño, eso hace que se logren los objetivos que se proponen con los niños y jóvenes en situación de discapacidad*”.

Otro ámbito importante en los primeros pasos de la experiencia estuvo centrado en buscar acercamiento y un mayor conocimiento de las demandas del mercado laboral de la región, a través de un sondeo realizado a 109 empresas del mercado formal e informal cruceño. Este sondeo permitió identificar que el 87% de las empresas encuestadas demandan mano de obra especializada en tareas como acabado fino en carpintería, pintura y costura. Asimismo, el 93 % afirmaba que las competencias más apreciadas por los empleadores son valores como: la honestidad, responsabilidad y puntualidad.

Esto motivó a que el equipo del PREEFA y el equipo técnico del proyecto, organizaran espacios participativos con los otros Centros de Educación Especial de Fe y Alegría para la revisión y reflexión de los objetivos, competencias, carga horaria, perfiles y acreditación de la propuesta curricular de Formación Ocupacional (FO) con la que venían trabajando desde hacía 5 años atrás y se le diera un nuevo rumbo, cambiando su objetivo de formación hacia uno que respondiera a brindar una formación técnica que le permita al joven en situación de discapacidad desarrollar habilidades para el trabajo<sup>28</sup>.

Tatiana Delgado Responsable Nacional de Formación Ocupacional de ese entonces, concluyó que la propuesta curricular debía estar centrada en las personas, por ello, la importancia de que los educadores estén en permanente actualización a nivel de contenidos curriculares para responder a las diferencias (no sólo de capacidades, sino de género, generacionales, de experiencias de trabajo, culturales, etc.) de todos sus educandos y a las exigencias de un mundo laboral cambiante y competitivo.

Con el aporte y ajuste de los equipos departamentales en esta revisión de la propuesta curricular Formación Ocupacional, se implementó nuevamente la propuesta orientada al mercado laboral en los Centros de Educación Especial, princi-

<sup>26</sup> Entrevista realizada al Equipo FO Santa Cruz, 2012

<sup>27</sup> Entrevista realizada a la Educadora de la Escuela Técnica San Alonso Mujeres Santa Cruz , 2012

<sup>28</sup> Propuesta Curricular ajustada Formación Ocupacional, Fe y Alegría 2006

palmente en el PREEFA Santa Cruz, donde se reorganizaron los talleres y grupos de adolescentes y jóvenes de acuerdo a sus edades y habilidades para alcanzar las competencias requeridas en mano de obra calificada u operario, se abrieron nuevas especialidades, tales como servicios generales, y se cerraron otras como jardinería, incorporando en la carga horaria curricular las prácticas laborales como parte de la formación y la promoción de los jóvenes de los talleres de formación ocupacional.

Las prácticas laborales surgen como una estrategia primero para conectar la formación brindada en el Centro de Educación Especial con el mercado laboral y segundo, para cambiar las posibles actitudes de rechazo en el empresariado, de esta manera la empresa puede apreciar de forma directa el desempeño laboral del joven o la señorita en situación de discapacidad, siendo este paso muy favorable para la empresa porque permite valorar la mano de obra de la persona.

Todos y todas las jóvenes identificadas como potenciales a inclusión laboral, sean de un centro de educación especial o de la escuela técnica empiezan con una práctica laboral previamente a la contratación, este proceso dura aproximadamente entre tres a cuatro semanas, se cumplen jornadas de medio tiempo hasta llegar a cubrir un tiempo completo. La colocadora laboral coordina y acompaña, junto con el responsable del área de trabajo, el desempeño de la persona; este acompañamiento oscila entre el 50 al 80% del tiempo de trabajo, por un lado viendo el cumplimiento de la asistencia al puesto, acompañando la buena relación con los compañeros de trabajo y, lo más importante, retroalimentando al y la joven para que el proceso avance positivamente.

Este acompañamiento es importante porque disminuye el temor o inseguridad que esta nueva etapa significa para él y la joven, es importante tener una persona de referencia y cercana en el puesto de trabajo quien los apoye mientras se adaptan al entorno laboral. Por lo tanto, en este proceso de práctica laboral, se deben fortalecer los lazos de amistad con los compañeros de trabajo, con la finalidad de que éstos se constituyan en el punto de referencia al momento de evaluar el desempeño laboral del practicante; en síntesis, los compañeros son importantes porque se convierten en guías y apoyos para que el proceso de inclusión sea exitoso.

La etapa de identificación de los jóvenes para derivarlos a la inclusión en la educación técnica o laboral ha sido una de las más difíciles para las directoras y educadores del PREEFA, lo que ha generado baja cantidad de jóvenes que cumplieran con los criterios para incluirse por su edad avanzada y situación de discapacidad severa a profunda.

Un tercer ámbito importante en la experiencia ha sido la creación de condiciones en las tres Escuelas Técnicas de Adultos de Santa Cruz para incluir jóvenes en situación de discapacidad en diferentes especialidades. Por un lado se acondicionó la infraestructura, se construyeron rampas de acceso y se colocaron señalizadores en los pasillos y por otro lado, se desarrollaron procesos de sensibilización y capacitación a docentes y estudiantes con el asesoramiento y acompañamiento permanente de la educadora integradora.

En la siguiente tabla N°3 se muestran las estadísticas de jóvenes mujeres y varones incluidos en Escuelas Técnicas de Adultos que se va incrementando con los años.

**Tabla N°3 Jóvenes incluidos a Escuelas  
Técnicas de Adultos hasta 2008**

Año	Especialidades	Jóvenes mujeres y varones en formación técnica en ETAs	Jóvenes mujeres y varones promocionados en ETAs
2006	- Artesanía - Pulido de piedras preciosas	2	-
2007	- Computación - Electricidad - Artesanía - Mecánica - Pulido de piedras preciosas - Puericultura - Corte y confección	11	4
2008	- Puericultura - Electricidad - Operador de computadoras - Costura - Belleza - Corte y Confección	12	6

Fuente: Registros estadísticos propuesta Formación Ocupacional

Como se puede observar en la tabla N°3, la cantidad de jóvenes promocionados es baja al principio porque el tiempo de formación establecido en una ETA es de 3 semestres, la mayoría de los y las jóvenes logran cumplir su formación en un año acreditados como Técnico Auxiliar.

Para continuar abriendo oportunidades a los jóvenes, se construyó y desarrolló la estrategia de colocación laboral basada en el enfoque del consumidor, la cual se centra en lograr un cambio de percepción en el empresariado respecto a la mano de obra y trabajo de los jóvenes en situación de discapacidad, mostrando a trabajadores y trabajadoras capaces de desarrollar todo su potencial en un puesto laboral.

Se abrió el contacto con el empresariado del mercado formal e informal para la identificación de puestos de trabajo y se desarrollaron las actividades de sensibilización e información al personal y los supervisores de recursos humanos. Para ello se utilizaron carpetas institucionales, trípticos, boletines que describen la labor de Fe y

Alegría en Bolivia, el trabajo que desarrolla PREEFA, los Derechos de las Personas con Discapacidad y algunos souvenirs atractivos con mensajes sensibilizadores para las empresas, tales como: almanaques, mouse pads, etc. que han permitido sentar presencia en la empresas contactadas.

El colocador laboral, de ese entonces, Julio Rojo, profesional en Administración de Empresas, comparte que en la búsqueda de empleos potenciales para las personas con una deficiencia intelectual, se tiene especial interés en identificar puestos operativos en los que se requiera el desarrollo de destrezas manuales. Esto se debe a que el desarrollo de sus habilidades cognitivas y adaptativas se ve limitado, por lo tanto, los jóvenes desarrollan más habilidades en la parte práctica de ejecución de tareas, evidenciándose así que en la realización de este tipo de trabajos los jóvenes muestran mayor potencial.

En la siguiente tabla N°4 se exponen las empresas y actividades laborales en las cuales los jóvenes varones y mujeres se han desempeñado haciendo sus prácticas laborales o inclusión laboral.

Tabla N°4 Jóvenes incluidos a Escuelas Técnicas de Adultos hasta el año 2008

Años	Prácticas laborales		Inclusión laboral		Cantidad de jóvenes
	Empresa	Actividad laboral	Empresa	Actividad laboral	
2006	P y P	Tejido artesanal	P y P	Tejido artesanal	1
	La Cuisine	Lijado	La Cuisine	Lijador	2
	Toby Express	Atención en sala	Toby Express	Atención en sala	1
	Total		Total		4
2007	SOMAIN	Lijador	Somain	Lijador	2
	Servicios técnicos de computadoras	Ayudante	La Cuisine	Lijador	4
	Pollo Campeón	Personal de apoyo	Kinder Mundo Infantil	Ayudante de guardería	1
	Bio Centro Guembé	Ayudante jardinería	Toby Express	Atención en sala	1
	Total		Total		8
2008	Confeciones Litoral	Ayudante	Confeciones Litoral	Ayudante	1
	Supermercados Fidalga	Embolsador	Supermercados Fidalga	Embolsador	4
	Diseño jardín, Limpio y verde	Ayudante de jardinería	Diseño jardín y Limpio verde	Ayudante de jardinería	6
	Biocentro Guembé	Ayudante de cocina	Biocentro Guembé	Ayudante de cocina	1
	Empresa Francis	Embolsador de tarjetas	Empresa Francis	Embolsador de tarjetas	1
	Confeciones Litoral	Ayudante de bordado	Confeciones Litoral	Ayudante de bordado	1
	IL Borgo	Ayudante de cocina	IL Borgo	Ayudante de cocina	1
	Hospital SERBEN	Operador de limpieza	Hospital SERBEN	Operador de limpieza	2
	Chef Luchin	Personal de apoyo área de producción	Chef Luchin	Personal de apoyo área de producción	2
	Editorial Comunicarte	Personal de apoyo área de producción	Editorial Comunicarte	Personal de apoyo área de producción	2
	Impresiones Anda Luz	Ayudante Imprenta	Impresiones Anda Luz	Ayudante Imprenta	1
	Total		Total		22
					21

Fuente: Registros estadísticos propuesta Formación Ocupacional

Modesta Escobar – Responsable de Educación Especial en Santa Cruz comparte *“Los jóvenes varones y mujeres con discapacidad límite o moderada han sido insertados a puestos de trabajo en el mercado laboral abierto (empresas del medio) y se han utilizado los apoyos de acuerdo a las necesidades para que el proceso prospere satisfactoriamente. Mientras que las personas con discapacidad severa (con mayores necesidades de apoyo) han sido orientadas hacia otras alternativas laborales que se ha intentado dinamizar a través de cooperativas sociales de trabajo, por ejemplo, embolsando tarjetas de teléfono”.*

Se estableció una estrategia de sensibilización social contando con el apoyo profesional de una comunicadora social, que sirvió de base a toda la experiencia. A través de acciones concretas para concientizar e informar a las personas con capacidad de contratación laboral de las empresas identificadas como potenciales, a autoridades departamentales, a organizaciones de personas con discapacidad, a medios de comunicación, a líderes de opinión, a sociedad civil y comunidades educativas vinculadas a Fe y Alegría fue posible desarrollar un enfoque comunicacional positivo, resaltando las capacidades de las personas con discapacidad y las experiencias exitosas a fin de demostrarle a la sociedad que la inclusión socio-laboral es posible y positiva.

Bajo estos objetivos se produjeron materiales de sensibilización y de información a fin de dar a conocer la experiencia y generar contactos con actores sociales y actores clave que la apoyaran. Se logró iniciar vínculos de trabajo interinstitucionales con el Comité Departamental de Personas con Discapacidad, la Federación Cruceña de Personas con Discapacidad, el Defensor del Pueblo, la Asociación de padres de familia de Niños con Impedimento Sensorial, etc. para generar el desarrollo de actividades conjuntas de difusión, talleres, seminarios, etc.

Por lo tanto, en esta primera fase de 5 años se logró la construcción y validación de las estrategias de evaluación ocupacional, de inclusión a las escuelas técnicas y de colocación laboral que hacen al modelo de inclusión educativa y laboral del proyecto.

## **Segunda fase de la experiencia: *Dando paso a la inclusión***

Dando continuidad a este proceso se ingresa a una segunda fase de implementación con el apoyo y asesoramiento de Christoffel Blindenmission – CBM, Alemania. que va desde el año 2010 al año 2012 y pretende consolidar una de las experiencias más significativas de Fe y Alegría Bolivia y de las más novedosas en el país que ha permitido la creación de un modelo de inclusión educativa y laboral para jóvenes con discapacidad.

En esta fase se espera la consolidación e implicará además cualificar las oportunidades educativas en las Escuelas Técnicas de Adultos y en los Centros de Educación Especial de los jóvenes varones y mujeres con discapacidad, profundizar y ampliar sus oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo formal e informal, en el marco de la defensa de sus derechos como ciudadanos y ciudadanas bolivianas.

Una de las dificultades en la primera fase ha sido la derivación de jóvenes de PREEFA la cual ha sido baja, ante este eventual vacío en la derivación se decide junto a la asesora de CBM Alexandra Jaramillo y el equipo técnico de Fe y Alegría ofertar los servicios de colocación laboral y de evaluación ocupacional a otros centros de educación especial con formación ocupacional, centros como: El Taller<sup>29</sup>, Julia Jiménez<sup>30</sup> y APRECIA<sup>31</sup> de Santa Cruz se suman a la experiencia.

Por lo tanto, el accionar del equipo técnico de Santa Cruz amplía el servicio de colocación a otras discapacidades asociadas a deficiencias sensoriales como la auditiva y la visual, esto implica desarrollar nuevas competencias de apoyo, promoviendo la comunicación en lengua de señas, el uso del sistema braille, conociendo las necesidades de apoyo y las expectativas laborales de esta población.

En esta fase, institucionalmente se asume un enfoque social de la discapacidad enmarcado en la misión y visión institucional<sup>32</sup> que busca la construcción de una sociedad inclusiva, justa y equitativa, en la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional que reconoce y valora la diversidad de poblaciones existentes en el país y en la Convención Internacional de los derechos Humanos de las personas con discapacidad<sup>33</sup>, que busca el respeto y cumplimiento de los derechos humanos.

La Discapacidad, desde el enfoque social es concebida como el resultado de la relación que existe entre la persona con su entorno, dejando atrás la concepción de la discapacidad centrada en la persona como portadora de una limitación que le causa un problema. Cambia la mirada hacia el entorno, muchas veces este entorno desarrolla barreras de tipo social, relacionadas a los prejuicios que se construyen socialmente, comunicacionales que limitan la interrelación, y físicas, que generan obstáculos en la participación de una persona con alguna deficiencia y su entorno<sup>34</sup>.

La discapacidad llega a ser un problema social, por lo tanto, el entorno, es el lugar donde se deben generar los cambios, creando las condiciones que permitan

<sup>29</sup> El Taller - Centro de capacitación para personas con discapacidad intelectual, fundado el año 1989, es privado que atiende a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, cuyo objetivo es formar en el área laboral a jóvenes y adultos en talleres de trabajos en madera, metales, jardines, carpintería, cerrajería, corte, confección y pintura.

<sup>30</sup> Julia Jiménez es un Colegio para niños sordos, fundado el año 1972, de convenio que atiende a niños y adolescentes con discapacidad auditiva. Cuenta con talleres de gastronomía, belleza integral y computación.

<sup>31</sup> APRECIA- Agrupación para la rehabilitación y educación del ciego y el ambliope, fundado el año 1976, es un centro de convenio que atiende a niños y adolescentes con discapacidad visual.

<sup>32</sup> Planificación Estratégica Fe y Alegría Bolivia 2011-2016

<sup>33</sup> La Convención Internacional de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, adoptada en Diciembre del 2006, a la cual Bolivia se ha ratificado como país el año 2011 tiene el propósito de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

<sup>34</sup> Naciones Unidas -Vigilancia del cumplimiento de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York 2010

el acceso y la participación de todas las personas, respetando sus capacidades y limitaciones. Por ello, la situación de discapacidad podrá ser pasajera o permanente, dependiendo de las respuestas o cambios que se generan en el entorno.

En ese sentido institucionalmente se asume la denominación “persona en situación de discapacidad” porque los cambios se deben generar en el entorno y no en la persona.

## De la integración a una educación inclusiva

La educación inclusiva<sup>35</sup> nace en la educación especial, como un movimiento promovido por los mismos padres y madres de familia que estaban en contra de una “educación excluyente” para sus hijos e hijas con discapacidad. Inició con los cambios que surgieron a partir del enfoque de las Necesidades Educativas Especiales<sup>36</sup> con el propósito de eliminar etiquetas diagnósticas y donde los centros de Educación regular se abren a la Integración.

La Integración asume la existencia del “diferente o distinto” colocando los medios para que ingrese en el sistema que está hecho para los que son “iguales”. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en la integración no se han podido generar los cambios esperados en la educación, en el plan de estudios, en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje ni en las actitudes de los y las educadoras, por lo que el desafío actual es avanzar pasando de la integración a la inclusión; es decir, generando cambios en la práctica y cultura para que se vuelva inclusiva.

Fe y Alegría participó en diferentes espacios de construcción y revisión de la Nueva Ley Educativa 070 Avelino Sinañi y Elizardo Pérez<sup>37</sup>, junto a otras instituciones de la Red Equidad<sup>38</sup>, logrando incidir para que se incorporara el enfoque inclusivo en las bases, fines y objetivos de la ley de educación.

<sup>35</sup> Informe Mundial Mejor Educación para Todos, INCLUSA 2009

<sup>36</sup> **La Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:** Acceso y Calidad, celebrada en 1994 en Salamanca, España, da un paso más y urge a los gobiernos a “dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales”.

El **informe Warnock** en 1978 plantea el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* donde reconoce que al agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso para los niños, para los maestros ni para los padres.

El enfoque de las necesidades educativas especiales no se restringe a determinados tipos de discapacidades por el contrario abarca todas aquellas situaciones en las que se encuentran los educandos que necesitan de una **respuesta educativa especial** para acceder al currículo con independencia de que esas dificultades deriven de factores orgánicos y/o ambientales.

<sup>37</sup> <http://www.gobernabilidad.org.bo/images/stories/documentos/leyes/070.pdf>

<sup>38</sup> Red Equidad, conformada por más de 30 asociaciones y familias de personas con discapacidad, instituciones, personas particulares que trabajan en pro de la inclusión social de personas con discapacidad en la ciudad de La Paz, desde el año 2003.

Desde la mirada del enfoque inclusivo se asume “la diferencia” como una cualidad común, no extraordinaria, “todos y todas somos diferentes”, desaparece el concepto de “el diferente” y aparece la “educación diferente para todos y todas o educación en la diversidad”.

La educación inclusiva es aquella en la que todos y todas “incluso quienes tienen alguna deficiencia intelectual, física o sensorial” asisten a escuelas regulares, junto a pares de su edad. Por lo tanto, no se centra sólo en población con alguna deficiencia o con dificultades de aprendizaje, sino también contempla otras poblaciones excluidas del sistema educativo, por su cultura, lengua, condición social de pobreza, etc.

En esta fase se recogen importantes avances para consolidar los procesos de inclusión a la educación técnica, tal como nos comenta Elena Montaña colocadora laboral: *“Cuando un joven con discapacidad ingresa a una escuela técnica se adapta a un ambiente menos protegido, como es habitualmente el centro de educación especial, aumentan las interrelaciones con personas de diferentes edades y aprenden a dominar ciertas situaciones de la vida cotidiana, eso se puede ver claramente al momento de incluirlos laboralmente porque tienen más seguridad en sí mismos y mismas, y dominan mejor los instrumentos en el área que se han especializado técnicamente”*.

Son muchas las historias de los jóvenes, varones y mujeres, que se han incluido laboralmente como la historia de Fernando Luis Aragón Mamani que tiene 21 años y fue entrevistado por la televisión boliviana por haber sido nominado por sus compañeros de trabajo como un “Cruceño de Oro”. Fernando, nació con una enfermedad que le afectó la vista y su capacidad motora, trabaja desde hace 3 años como ayudante de producción en la Editorial Comunicarte y fue colocado laboralmente por Fe y Alegría. Empezó con tareas sencillas y ahora es encargado de una máquina de pliegos que maneja a la perfección. Él nos manifiesta cómo se siente en su trabajo: *“Mejorando poco a poco desde que entré, ya aprendí a manejar esta máquina aquí, uno aprende, aprende y así, poco a poco uno aprende todo tiene su tiempo,.....con lo que gano guardo y me compro las cosas que tengo, ayudo a mi hermana menor....., Mi sueño es ser un vendedor, poco a poco es un procedimiento....”<sup>39</sup>*

Sus colegas de trabajo se emocionan al ver el esmero que le pone a trabajar, *“es un buen muchacho, trabajador, estoy sorprendida de su trabajo, él entró como una persona callada y sencilla, pero siempre con esa curiosidad de aprender manejar una máquina y lo logró”*

Estefani Bespa una joven mujer de 22 años con deficiencia intelectual ha tenido varias experiencias de trabajo, se ha casado y ha tenido su primer bebé, ha trabajando en la Guardería Carrusel cuidando y haciendo la limpieza, en la Casa del Camba lavaba los vasos y trabajó en una Peluquería. Comparte *“Tuve que dejar la guardería porque estaba embarazada, no hay quien cuide a mi bebida, voy a esperar que tenga uno o dos años para trabajar..... Mi mamá me apoya, le compra pañales a mi hija..... Mi marido me trata bien”*

<sup>39</sup> Entrevista realizada por UNITEL- Televisión Boliviana a joven incluido por el Equipo de Colocación laboral de Fe y Alegría Santa Cruz, 2012

Un aspecto que favorece la inclusión socio laboral de los y las jóvenes, es el acompañamiento de los padres y madres de familia quienes constituyen una importante fuente de información y de apoyo durante todo el proceso respecto al:

- Uso del dinero (salario del y la joven incluidos).
- Comportamiento del hijo e hija en relación al trabajo y la familia
- Socialización
- Participación en grupos informales
  - Apoyo y motivación para mantener el trabajo con un buen desempeño

Los y las jóvenes que se incluyen presentan muchas dificultades en áreas de desempeño adaptativo como son: la autodirección, las habilidades sociales y el conocimiento de la comunidad originados por el temor de los mismos padres y madres que prefieren tenerlos en casa, les restan posibilidades para que puedan desarrollar un comportamiento más independiente y autónomo. Elena Motaño resalta que *“la ausencia de la familia o cuando la familia no apoya es difícil el control, la asistencia, la higiene que es fundamental para una buena inclusión laboral.”*

María Lourdes Montaña Educadora integradora comparte *“Es importante brindar a los padres y madres de familia orientaciones acompañadas de tareas o actividades puntuales que ellos pueden realizar en la casa para apoyar el aprendizaje y desarrollo de hábitos, actitudes, etc., todo aquello que apoye que consolide el crecimiento integral de la y el joven con discapacidad”*<sup>40</sup>

Las sesiones que se llevan a cabo con los padres y madres de familia se constituyen en el escenario apropiado para expresar sentimientos, dificultades, expectativas y sueños que alimenten y mantengan una actitud más comprometida y de apoyo permanente a sus hijos e hijas. Estas sesiones los ayudan a sentirse acompañados al contar con personas del equipo integrador que están pendientes de las necesidades y dificultades de la familia, manteniendo una buena y oportuna comunicación para establecer acuerdos y desafíos conjuntos.

## Reconociendo a las empresas

Desde el inicio de la experiencia hasta esta segunda fase, cada dos años se realizan actos de reconocimiento a las empresas que son parte de esta vivencia a fin de consolidar su relación con Fe y Alegría, así como el proceso de toma de conciencia de que forman parte de un conjunto de empresas que están aportando para lograr un importante cambio social.

<sup>40</sup> Entrevista realizada a Educadora integradora Equipo Formación Ocupacional - Santa Cruz, 2012

Modesta Escobar comparte que el último evento de gran realce se realizó en el Palacio de la Gobernación de Santa Cruz el año 2011, en el marco de las actividades de la “Semana de las Oportunidades”, contando con la presencia de más de 150 personas en su mayoría padres de familia, jóvenes con discapacidad, profesores y directores de colegios inclusivos, representantes de las diferentes instituciones que trabajan en apoyo a las personas con discapacidad, el equipo departamental de Fe y Alegría, el equipo de la Prefectura y del Comité Departamental de la Persona con Discapacidad, miembros de las diferentes instituciones que representan a las personas con discapacidad y algunos funcionarios de las diferentes empresas que asistieron apoyando a sus instituciones. Se hicieron acreedoras del reconocimiento empresas como: “BELCORP”, “EDITORIAL COMUNICARTE”, “CARRUSEL”, “CHRISS”, “CADENA DE SUPERMERCADOS FIDALGA” etc. Asimismo, se reconoció a las “Instituciones inclusivas orgullo departamental” que brindan su permanente apoyo “MULTI SERVIS”, “SOBOCE”, “UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO”, “CINE CENTER”, “IGLESIA LA MERCED”, “FE Y ALEGRÍA”, y mención especial al Honorable Alcalde Municipal y al Gobernador del Departamento de Santa Cruz.

### **Posicionando a Fe y Alegría en la educación inclusiva**

Con el fin de posicionar a Fe y Alegría a nivel nacional en la inclusión educativa y laboral de personas con discapacidad, Fe y Alegría Santa Cruz junto a otras organizaciones e instituciones organiza el Primer Congreso Nacional de Educación Inclusiva en la ciudad de Santa Cruz, conmemorando el “Día Internacional de la Persona con Discapacidad” (3 de Diciembre). Este evento permitió analizar la situación y las necesidades de las personas con discapacidad, así como las políticas públicas desarrolladas en Países como: Argentina, Costa Rica, Colombia, España y Bolivia.

Se contó con la participación de tres Ministerios: Educación, Salud, Trabajo y Justicia, la participación de 280 personas y un equipo de más de 80 personas de apoyo en la construcción de una agenda de necesidades de la población con discapacidad cruceña.

Este espacio permitió reafirmar nuestra posición institucional frente a la educación inclusiva entendiéndola como un proceso y donde se visibilizó la importancia de continuar fortaleciendo el trabajo de red para coadyuvar en los apoyos y lograr una atención más integral e intersectorial.

Ha sido muy importante la participación de asociaciones de familias y organizaciones de personas con discapacidad, donde Fe y Alegría valoró su participación, motivación y presencia, reconociendo el lema de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad “Nadie sobre nosotros, sin nosotros”, siendo los principales actores impulsores de este cambio, camino a una sociedad más inclusiva.

## 1. NUESTROS APRENDIZAJES

Implementar el enfoque inclusivo significa asumir un cambio de actitud, de mirada y de discurso frente a la diversidad por parte de los técnicos y técnicas que acompañan la experiencia, es un proceso de aprendizaje personal y profesional que pretende dinamizar y generar estos cambios en los diferentes entornos educativos y sociales donde trabaja Fe y Alegría.

La experiencia ha permitido ampliar la mirada y mejorar la práctica de los educadores de PREEFA a través de la utilización de recursos didácticos u otros recursos que impulsen una formación técnica de calidad, generando mayores oportunidades de aprendizaje con características lo más cercanas a situaciones de la vida cotidiana de los y las jóvenes para impulsar el desarrollo de competencias y hábitos para que logren un manejo independiente y más autónomo de sus vidas.

La inclusión laboral de personas con discapacidad es un trabajo que requiere mucha persistencia para sensibilizar a la comunidad y encontrar empresas que abran sus puertas y oportunidades de trabajo para este sector.

Para favorecer en una empresa la inclusión de jóvenes con discapacidad es indispensable tener bien identificado el puesto de trabajo apropiado a las competencias de la persona que se va a colocar, de lo contrario la inclusión laboral no perdura, es de corto tiempo.

Algunas de las barreras que se han identificado en las empresas para impulsar positivamente la inclusión de los jóvenes han sido el desconocimiento del personal sobre la deficiencia que tiene la persona, por otro lado cuando la empresa no impulsa un trabajo en equipo, no permite generar los apoyos necesarios hacia la inclusión de los jóvenes.

Dentro las empresas, es importante que los empleados conozcan el trabajo que realiza Fe y Alegría a través de la propuesta Formación Ocupacional y que desde su participación dentro la empresa como en la comunidad puedan apoyar la inclusión socio-laboral de los y las jóvenes.

La implementación de una estrategia de comunicación permite establecer alianzas con los medios de comunicación al momento de informar, socializar, comunicar y/o sensibilizar, factor que asociado a la elaboración y difusión de materiales impresos refuerza las acciones de sensibilización y de difusión de experiencias.

Lograr alianzas con instituciones afines con las cuales se pueda incidir en políticas públicas que apoyen el respeto y cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Finalmente el equipo técnico manifiesta: *“...son muchas las satisfacciones personales recibidas en este tiempo: las muestras de agradecimiento de parte de los padres y madres de familia, el ver una mejor calidad de vida de los y las jóvenes en situación de discapacidad, el apreciar cómo estas personas forman parte de grupos de trabajo, de amistades dentro y fuera de las empresas y principalmente ver cómo las personas con dis-*

*capacidad llegan a desarrollarse mucho más a medida que la sociedad los acepta y valora el potencial que tienen” para llegar a esto se ha seguido todo un proceso de aprendizaje.<sup>41</sup>*

## 2. ALGUNAS CONCLUSIONES

Fe y Alegría ha iniciado este proceso como un desafío, generando nuevos aprendizajes institucionales que han permitido reorientar la educación especial hacia un camino de inclusión, como un proceso de cambio que debe ir dándose paso a paso. Ha sido valiosa la experiencia al ser piloto porque valida estrategias que luego podrán ser replicadas en otros centros de educación especial que visualicen como meta la inclusión socio-laboral de sus jóvenes y sus proyectos de vida desde los niveles básicos de su formación.

El empresariado cruceño ha empezado este proceso con buen ánimo de contratar a las personas con discapacidad en el ámbito de la “responsabilidad social”; sin embargo, a largo plazo eso se constituye en una limitante porque no se cumple con la normativa vigente, no se lo asume como el cumplimiento de los derechos económicos que tienen las personas en situación de discapacidad.

Se consolida la práctica laboral como la mejor modalidad para que el empleador pueda conocer y valorar las potencialidades laborales que tienen los y las jóvenes con deficiencia intelectual. En ese sentido, las orientaciones del currículo de formación técnica aplicado en centros de educación especial definen claramente la necesidad de realizar prácticas. Esta medida se constituye en la modalidad concreta para que los y las jóvenes pongan en juego sus potencialidades técnicas y personales, y de esta forma, se preparen adecuadamente para la salida laboral.

Reforzando esta idea la colocadora laboral Elena Montaña desde su experiencia nos manifiesta que *“el sistema de educación especial debe priorizar en su formación el manejo de herramientas, instrumentos o máquinas con las que se va a desempeñar un joven, por ejemplo, en repostería, es importante que maneje la licuadora, el fuslero, la batidora, en lugar de aprenderse de memoria la receta del queque, porque si va a trabajar a una pastelería no necesariamente le van a pedir que elaboré empanadas, pueden pedirle que realice otras recetas”.*<sup>42</sup>

Es importante lograr el compromiso de manera clara y precisa con la familia de los y las jóvenes que realizarán sus prácticas e inclusión laboral sobre los apoyos necesarios en temas de: horarios, puntualidad, asistencia, presentación personal, administración de sus recursos, etc. Esto con el objetivo de que el y la joven se ajuste a la dinámica laboral de la empresa, *“No por ser personas con alguna deficiencia se va a exigir consideraciones, se busca la equidad de condiciones como cualquier persona que opta por un trabajo digno”*, por lo tanto, los y las jóvenes candidatas a la inserción

<sup>41</sup> Fe y Alegría Bolivia, Sistematización Formación Ocupacional, La Paz - 2009

<sup>42</sup> Entrevista colocadora laboral Equipo Formación Ocupacional Santa Cruz

laboral deben asumir responsabilidades y obligaciones al igual que otro ciudadano con o sin discapacidad.

Tal como nos expresa la madre del joven Jesús Arnoldo que trabaja en Simer *“Mi deseo es que sea un muchacho profesional, que aprenda a ser alguna cosa técnica que pueda hacer con sus manos, él no es inútil, debe madurar y ser responsable. A mí me gusta que esté ocupado trabajando, que no esté como otros muchachos en la calle..... Mi deseo siempre es que siga adelante que no se quede ahí, tuvimos que llegar acá para que su vida cambie”*<sup>43</sup>

Actualmente, de un total de 28 jóvenes con discapacidad incluidos laboralmente, 22 jóvenes obtuvieron evaluaciones de desempeño satisfactorias por parte de sus supervisores en las empresas donde trabajan, en la mayoría de los casos destacan *“el compromiso con el trabajo, el cumplimiento de horarios, su conducta amigable, su espíritu colaborador y en especial su alegría”*, jóvenes como Elvia Uñó de la imprenta “El País” ha ganado un reconocimiento como la empleada mas colaboradora dentro su empresa, Juan Antonio Arias en la empresa “Belcorp” recibió diferentes regalos por ser un empleado modelo de cumplimiento en el trabajo<sup>44</sup>.

Los 28 jóvenes mujeres y varones incluidos laboralmente reciben remuneración con seguridad social y acorde a su puesto de trabajo. Han logrado crear un buen clima de trabajo con sus compañeras y compañeros, siendo condiciones favorables que coadyuvan al desarrollo de un buen desempeño laboral. Por su parte, los 8 jóvenes mujeres y varones restantes cuentan con puestos de trabajo adecuados, pero no están asegurados ni aportan a la AFP, son remunerados semanalmente o por propina, tal es el caso de los embolsadores de supermercados.

Existe poca coordinación interinstitucional con instancias gubernamentales involucradas en la temática de discapacidad (Ministerio de Trabajo, Ministerio de Salud, etc.). La participación y acciones concretas de estas instancias son fundamentales para garantizar las condiciones de integración y construcción de una sociedad inclusiva.

Las alternativas de generación de empleo a través de microempresas familiares, cooperativas sociales y centros especiales de empleo, que se constituyen en espacios laborales más protegidos para personas con discapacidad bajo la responsabilidad de las familias y colectivamente. Fe y Alegría asume el reto de iniciar, a futuro, la experiencia de un Centro Especial de Empleo que dé respuestas a los más necesitados entre la población de personas con discapacidad específicamente con aquellos que por su nivel de discapacidad presentan mayores necesidades de apoyo .

“Valoramos la diversidad porque la diferencia nos enriquece”

Fe y Alegría Bolivia

<sup>43</sup> Entrevista realizada a madre de familia de un joven incluido laboralmente por el Equipo de Fe y Alegría Santa Cruz

<sup>44</sup> Datos del último informe de seguimiento semestral a CBM 2012

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PUEBLO MAYA

Experiencia de Fe y Alegría Guatemala

## INTRODUCCIÓN

Yo no fui ni un día a la escuela, porque mis papás me escondían cuando los maestros salen de casa en casa a inscribir los alumnos... Yo sufro porque no sé leer ni escribir sólo se hablar; me daba cuenta de lo importante que es ir a la escuela, ya que en ella se aprenden muchas cosas. Por eso ahora mis hijas e hijos los mando a la escuela, ellos aprenden a leer y escribir en los dos idiomas y castilla (español), para que no pasen como me sucede a mí.

Ana Victoria Luis de la Cruz (madre de familia).

La presente sistematización surgió, inicialmente, como una sugerencia de la Federación Internacional de Fe y Alegría con el fin de socializar las acciones y la metodología utilizada en Guatemala para brindar una educación inclusiva, bilingüe e intercultural a pueblos mayoritariamente indígenas. A medida que se fue avanzando en el proceso, los miembros del equipo sistematizador nos fuimos empoderando y descubrimos la importancia de recuperar los saberes y aprendizajes generados por la práctica de una educación intercultural. Al mismo tiempo, fuimos recibiendo muchos y grandes aportes por parte de todas las personas involucradas en el proceso y se tomó la decisión de redactar una propuesta de Educación Intercultural-Bilingüe a partir de los aprendizajes logrados con la sistematización.

Este documento ha sido elaborado con la participación de los principales actores de la experiencia: docentes, estudiantes, directores y coordinadores pedagógicos, padres y madres de familia pertenecientes a la etnia K'iche' que viven en los municipios de Santa Lucía La Reforma y Zacualpa en los departamentos de Totonicapán y El Quiché. Ellos dieron sus testimonios y relataron los cambios que sus familias y sus comunidades han alcanzado. Posteriormente, los miembros del equipo directi-

vo, director y coordinador pedagógico de esta zona, lo han plasmado en un escrito y lo han socializado con otros.

El relato está organizado de la siguiente forma: una breve descripción situacional sobre los acontecimientos históricos que han ido generando un sistema de exclusión en la República de Guatemala. Luego, una descripción de las condiciones socioeconómicas de los municipios en cuestión, los cuales pertenecen al Pueblo Maya- y donde tiene presencia el Movimiento de Educación Integral y Promoción Social Fe y Alegría. Seguidamente, se empiezan a describir las acciones concretas que se realizan para romper con el círculo de la exclusión, valorando la propia cultura, promoviéndola y haciendo una escuela donde el contexto y la realidad son invitadas día a día. Al final del documento se describen algunas lecciones aprendidas, se plantean nuevos retos y se hacen algunas recomendaciones para quienes trabajan en contextos similares.

## 1. OBJETIVOS DE ESTA SISTEMATIZACIÓN

### Objetivo general

Compartir la experiencia de la **sabiduría** y el aprendizaje, generados por la práctica de una educación intercultural de Fe y Alegría en el pueblo Maya.

### Objetivos específicos

- a) Socializar las prácticas que conllevan la valoración y fortalecimiento de la cultura Maya.
- b) Compartir la sabiduría de la Educación Bilingüe Intercultural en las comunidades de Santa Lucía La Reforma en Totonicapán y Zacualpa en el Quiché.

## 2. CONTEXTO

### Historia Nacional:

Guatemala (náhuatl, **Quauhtlemallan**, y éste del : K'iche', **lugar de muchos árboles**) —oficialmente, República de Guatemala— es un país situado en el extremo noroccidental de América Central; posee una amplia cultura autóctona producto de la herencia maya y la influencia española durante la época colonial, por lo que es considerado un país multicultural, multilingüe, multiétnico, además de rico en vida natural.

A pesar de su pequeña extensión territorial, 108,889 Km<sup>2</sup>, Guatemala cuenta con una gran variedad climática, producto de su relieve montañoso que va desde el nivel del mar hasta los 4.220 metros sobre ese nivel. Esto propicia que en el país existan ecosistemas tan variados que van desde los manglares de los humedales del Pacífico hasta los bosques nublados de la alta montaña.

Guatemala se destaca entre los países latinoamericanos por su diversidad natural y cultural. En su territorio conviven 25 comunidades lingüísticas; de ellas 22 pertenecen al Pueblo Maya, siendo mayoritarias las comunidades lingüísticas K'aqchikel, Q'eqchi' y Mam. Éstas constituyen el 81% de la población Maya. Las comunidades lingüísticas, además de identificarse con su idioma, tienen raíces culturales diferentes, que reflejan conocimientos y saberes propios que alimentan la riqueza cultural de Guatemala. Además del pueblo Maya se encuentran el Pueblo Garífuna, el Pueblo Xinca y los Mestizos o ladinos. Según el XI Censo de Población y VI de habitación realizado en el año 2001, el 17% de la población tiene edades que oscilan entre los 7 y 12 años, y de ellos el 43% es población Maya. Para el año 2004 se estimaba que el 51% de la población era de origen Maya<sup>1</sup>.

Grandes son los alcances que obtuvo la antigua civilización Maya, sobre todo en lo que respecta a Arquitectura, Astronomía, Matemática y Arte; sin embargo, después de la invasión europea y la colonización del continente, la población fue menguada, reducida, esclavizada y sus aportes en el ámbito científico fueron destruidos junto a la mayor parte de su literatura. Igualmente, luego de los movimientos liberales, continuaron siendo excluidos y durante los 36 años que duró el conflicto armado interno, las últimas cuatro décadas del siglo anterior, la principal población masacrada y desplazada fueron los grupos indígenas mayas (83% de las víctimas fueron de origen Maya<sup>2</sup>). Incluso, el 45% de las violaciones de derechos humanos y hechos de violencia se desarrollaron en el departamento de El Quiché<sup>3</sup>.

La percepción, por el Ejército, de las comunidades mayas como aliadas naturales de la guerrilla contribuyó a incrementar y a agravar las violaciones de derechos humanos perpetradas contra el pueblo maya, evidenciando un agresivo componente racista, de extrema crueldad, llegando al exterminio masivo de comunidades inermes, incluyendo niños, mujeres y ancianos, a las que se atribuía vinculación con la guerrilla y aplicando métodos cuya crueldad causó horror en la conciencia moral del mundo en general. Mediante las masacres y operaciones denominadas de tierra arrasada, planificadas por las fuerzas del Estado, se exterminaron por completo comunidades mayas, así como se destruyeron sus viviendas, ganado, cosechas y otros elementos de sobrevivencia. La Comisión para el Esclarecimiento Histórico registró 626 masacres atribuibles a estas fuerzas.

Durante el enfrentamiento armado también se violó el derecho a la identidad étnica o cultural del pueblo maya. El Ejército destruyó centros ceremoniales, lugares sagrados y símbolos culturales. El idioma, el vestido y los apellidos, así como otros elementos identitarios fueron objeto de represión. Mediante la militarización de las comunidades, la implementación de Patrullas de Autodefensa Civil y los comisionados militares, se desestructuró el sistema de autoridad legítimo, se impidió

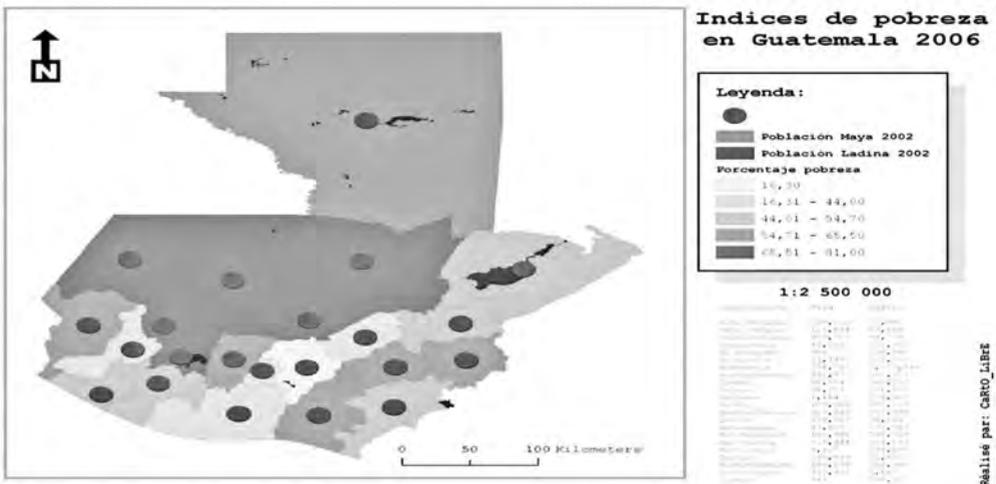
<sup>1</sup> Proyecto Educativo, Fe y Alegría Guatemala, p. 18

<sup>2</sup> Guatemala Memoria del Silencio, Conclusiones y recomendaciones, p. 84

<sup>3</sup> Ídem, p. 83

el uso de sus propias normas y procedimientos para regular la vida social y resolver conflictos; se dificultó, impidió o reprimió el ejercicio de la espiritualidad maya y la religión católica; se interfirió en el mantenimiento y desarrollo de la forma de vida y del sistema de organización social propio de los pueblos indígenas. El desplazamiento y el refugio agravaron las dificultades para la práctica de la propia cultura<sup>4</sup>. No fue sino hasta diciembre de 1996 cuando se estableció el cese del enfrentamiento armado, luego de nueve años de negociación, dentro de los cuales se establecieron acuerdos nacionales, tales como: los de Reforma Agraria, Reforma Educativa y el de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.

### Condiciones de Vida en Santa Lucía La Reforma



Santa Lucía La Reforma es un municipio que, cuenta con la cabecera municipal, una aldea, seis cantones y ochenta parajes, los cuales se encuentran localizados mayoritariamente al norte de la cabecera municipal. Su principal flagelo es la pobreza, según el INE para el año 2002 la pobreza general era de 94.53%. En el año 2009 había disminuido y se hallaba en un 60.92%. Para el año 2012 se calcula en un 55%<sup>5</sup> como resultado de una política de mayor asignación de recursos a los municipios más desatendidos y pobres, mayor inversión en salud y educación, mayor inversión de programas y proyectos orientados a las comunidades menos atendidas. No obstante, aún existe en el municipio la homogenización de la pobreza, pero además se ha creado un círculo vicioso caracterizado por escasos recursos económicos, desempleo generalizado, falta de créditos, mayormente si se trata de mujeres porque ellas no ofrecen las garantías que exigen los bancos; en consecuencia, producción

<sup>4</sup> Ídem, p 35, § 2, 3 y 5

<sup>5</sup> La pobreza está (sobre todo) en otra parte, María Belén García Aldana, <http://www.plazapublica.com.gt>

Realise par: CARO LIBRE

manual sin mayor generación de valor agregado, agricultura marginal de subsistencia, casi ninguna inversión en proyectos productivos de envergadura y estratégicos como el riego, invernaderos, agroindustria, y caminos principales. La municipalidad de Santa Lucía tiene exiguos ingresos con los que no se logran generar inversiones de impacto social y económico para sus habitantes.

Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano del PNUD 2002, el Índice de Desarrollo Humano del municipio está ubicado en 0.427%, dicho indicador está definido por otros tres indicadores: el de salud que es de 0.547%, el de educación 0.243% y el de ingresos económicos 0.492%<sup>6</sup>. En su conjunto y en coincidencia con el mapa de la calidad de vida, se refleja que dichas condiciones de vida son muy bajas y que una serie de condicionantes adversos no les permiten mejorar su calidad de vida. Ésta situación era aún más calamitosa en la década de los 80, pues el conflicto armado interno creó situaciones de exclusión, discriminación e injusticia, como se ha mencionado anteriormente.

El índice de pobreza es muy alto, puesto que solo el 15% de la población obtiene los suficientes ingresos para cubrir los gastos de la canasta familiar básica. Así, por ejemplo en el año 2004 se calculaba que para cubrir las necesidades básicas, una familia debía tener un ingreso superior a los dos mil quetzales; sin embargo la situación se veía así:

**Cuadro 6**  
**Municipio de Santa Lucía La Reforma - Totonicapán**  
**Ingresos de los Hogares por Área Geográfica según Rangos**  
**Año: 2004**

Rango Q.	Área Urbana	%	Área Rural	%	Totales	%
Total	21	100	265	100	286	100
0 - 500	0	0	86	32	86	30
501 - 900	5	24	69	26	74	26
901 - 1,500	11	52	71	27	82	29
1,501 - 2,250	2	10	26	10	28	10
2,251 a más	3	14	13	5	16	5

Fuente: Investigación de campo Grupo EPS., segundo semestre 2004

Otra característica muy particular de esta población es la dificultad que presentaba, en aquella época, para acceder al agua potable puesto que sólo existía un servicio de agua entubada que caía a la pila comunal, en el centro del pueblo. En las comunidades se valían de pozos artesanales para obtenerla o bien la acarreaban desde el río más cercano. Aún hoy existen comunidades con dificultades para satisfacer su demanda del vital líquido. Ello trae consigo falta de higiene y limpieza, y en consecuencia, problemas de salud y deterioro ambiental.

<sup>6</sup> Mapas Pobreza/SEGEPLAN, 2002

En las comunidades más retiradas del casco urbano las personas eran monolingües, solo se comunicaban en k'iche' y poseían casi nula oportunidad de acceder a la escuela. Quienes decidían estudiar debían recorrer enormes distancias, hasta 10 kilómetros para acceder al casco urbano, único lugar que prestaba este servicio para el año 1982. En aquella época el enfoque educativo se basaba solamente en la castellanización (aprender español).

Las principales fuentes de ingreso son el comercio y el cultivo de subsistencia, basado, sobre todo en el maíz y el frijol.

### CONDICIONES DE VIDA EN ZACUALPA.

La pobreza determina las condiciones de vida de una población. En el contexto departamental, el municipio de Zacualpa se encuentra entre los 15 municipios con porcentajes de pobreza más altos del Departamento de Quiché, esto debido a que la pobreza general es de 84.4%, la pobreza extrema es de 34% y el resto de los indicadores que tienen que ver con la calidad de vida se encuentran muy bajos. En el contexto nacional, el Departamento de El Quiché se sitúa en el tercer departamento con los porcentajes más altos de pobreza general, puesto que 19 de sus municipios se encuentran entre los 125 municipios, a nivel nacional, con los niveles más elevados de pobreza general y extrema<sup>7</sup>.

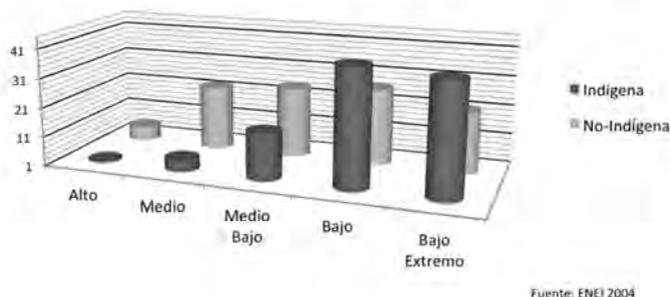
Durante la década de los ochenta Zacualpa fue uno de los municipios más golpeados por el conflicto armado interno, tal como aparece descrito en el informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico y en la recopilación de relatos **Guatemala Nunca Más**, constituyó uno de los pueblos más masacrados durante los 36 años que duró el conflicto. A semejanza de Santa Lucía La Reforma, éste es un pueblo mayoritariamente indígena, con apenas un porcentaje de 9% de población mestiza o ladina; quienes habitan, principalmente, en el casco urbano o cabecera municipal. La mayoría de la población se encuentra viviendo en las comunidades o aldeas; algunas tan distantes que se necesitan cuatro horas caminando para poder llegar de su casa al centro educativo de nivel medio. Tiene 27 centros poblados, de los cuales 6 son aldeas, 12 cantones, 3 caseríos y 5 parajes. La falta de empleo y la desigualdad de oportunidades han sido factores constantes de exclusión para los habitantes de esta región. Actualmente se han creado muchas escuelas primarias para atender las demandas de cobertura; sin embargo para el nivel medio, Fe y Alegría fue la única institución que ofreció acceso a este nivel educativo.

Esta realidad que golpea, cuestiona e interpela, no pasó inadvertida para el Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría, que en su ideario hace opción por los más pobres, por lo cual, a partir de las reflexiones sobre Educación Popular surgidas en los Congresos Internacionales XV y XVI celebrados recientemente en el país, asume el reto y el compromiso de hacer presencia en medio

<sup>7</sup> Censo, INE 2,002

del pueblo Maya. A continuación se detallan algunos de los enfoques y maneras que concretizan la pertinencia cultural de la Educación Pública de Fe y Alegría en las regiones de Totonicapán y Quiché

**Distribución de población Indígena y No-Indígena según estrato socioeconómico 2004**



### 3. PRESENCIA DE FE Y ALEGRÍA EN EL PUEBLO K'ICHE

“Cortaron nuestras ramas, arrancaron nuestro fruto pero no nuestras raíces”

(Pop Wuj).

En 1986 llega al municipio de Santa Lucía la Reforma, Departamento de Totonicapán, la primera escuela de Fe y Alegría, gracias a las gestiones del Sacerdote Diocesano Prudencio Rodríguez quien tenía buenas relaciones interpersonales con el reverendo Padre Fernando Duque S.J., director nacional de la Institución en aquella época. Para aquel momento sólo se contaba con la escuela urbana ubicada en el centro de la población y los niños provenientes de familias de áreas rurales caminaban muchos kilómetros para poder acceder a ella; el párroco que poseía una visión amplia de las necesidades de la gente y más aún, de sus carencias en el ámbito educativo, coordinó con Fe y Alegría la creación de una escuela que respondiera a las necesidades de la población.

Tras haber realizado varios análisis del contexto se llegó a la conclusión de que en dicho municipio existía un alto índice de pobreza, una población dispersa geográficamente y excluida de la educación, se consideró que era más que necesario la apertura de no una, sino de varias escuelas para atender a esta población olvidada. En concreto, Fe y Alegría, construyó 8 escuelas repartidas entre varios parajes y cantones quedando de la siguiente manera: Centro No. 13, Paraje Tzancorral; Centro No. 15, Cantón Gualtux; Centro No. 16, Paraje Pajumet; Centro No.17, Paraje Si- quibal; Centro No. 18, Paraje Parraxaj; Centro No. 19, Paraje Choalimón; Centro No. 20 Paraje Paxan y Centro No. 21 Cantón Chiguán.

Estos centros educativos fueron conocidos inicialmente como “escuelas unitarias”, lo que hacía referencia al hecho de que en una sola escuela y, bajo la tutela de un único profesor, se concentraban todos los alumnos y alumnas, independientemente de su edad y de su grado formativo. Esto se debió a que, en aquella época, la población escolar era muy escasa. Con el paso de los años, la población en estas zonas rurales ha ido creciendo y, paulatinamente, se han ido otorgando plazas a nuevos profesores y profesoras, pasando así del modelo “unitario” al “multigrado” en el cual, hay dos o más docentes atendiendo a varios grados. Incluso, se ha incluido el nivel pre primario.

Luego, en enero del año 2000 se inauguró, en el municipio de Zacualpa, departamento del Quiché el centro de educación secundaria “Ri Tinamit Kuwalsaj Rib” (Mi Pueblo se Levanta), Fe y Alegría No. 11. En este se atienden jóvenes de la cultura Maya y también mestizos o ladinos. Este centro educativo fue construido por los religiosos franciscanos Luis Rama y Atilio Prandina, ofm, ambos de origen italiano, quienes diagnosticaron que el servicio educativo que prestaba el Instituto por Cooperativa local no cumplía con las condiciones necesarias para atender a la población de las comunidades más distantes del casco urbano y especialmente por no poder brindar los servicios gratuitamente. Con fondos de la comunidad de Bardolino, Verona - Italia, fondos municipales y fondos gestionados por el comité local se construyó un edificio que luego pasaría a ser administrado por Fe y Alegría. En enero de 2000 se inaugura oficialmente el centro educativo con la celebración de una Eucaristía y también una ceremonia maya, agradeciendo a Dios por tener un centro para atender la población de nivel medio, de forma gratuita y con opción preferencial por los más pobres y excluidos<sup>8</sup>.

Guatemala es uno de los países de la región con mayor desigualdad económica y social, un país en donde la riqueza es distribuida de manera desigual, con muy pocos ricos concentrando la riqueza y muchos pobres viviendo en situación de escasez y miseria absoluta. Esta realidad se convierte en caldo de cultivo para la exclusión, que atraviesa todos los ámbitos de la sociedad, lo económico, lo social, lo cultural, lo político.

La falta de oportunidades económicas, por ejemplo, ha hecho que históricamente las familias guatemaltecas decidan cambiar la escuela para sus hijos o hijas, por lugares de trabajo que les permitan aportar al sustento de la familia y así mejorar sus precarias condiciones. En el ámbito político también históricamente en el país se ha excluido sistemáticamente al pueblo maya de la vida política y laboral. Sin embargo, se han dado cambios significativos que han permitido la participación comunitaria y se han ido ganado espacios donde la educación y la organización local han catapultado a líderes indígenas para que los cargos públicos sean ocupados en proporción similar a la cantidad de habitantes maya-hablantes de las comunidades.

<sup>8</sup> Proyecto Educativo Institucional (PEI), Centro 11, 2008. P. 7 a 9.

Valga de ejemplo el hecho que en los dos municipios, Santa Lucía La Reforma y Zacualpa, los alcaldes son pertenecientes al Pueblo Maya.

Fe y Alegría ha dedicado sus mayores esfuerzos a luchar contra la exclusión educativa ofreciendo una educación intercultural de calidad. Por tal motivo, promueve una educación inclusiva, **educación de calidad para todos**, donde deben tener acceso todos y todas sin distinciones de género, raza, sexo, cultura, lengua, religión, factores socioeconómicos, entre otros. Donde los alumnos adquieran sus aprendizajes desde la cultura de su comunidad para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, obtengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a crear sociedades justas y equitativas.

Según el ideario de nuestro Movimiento, se concibe la Educación Popular como un proceso histórico y social que, desde la inserción real en el medio popular y en un esfuerzo permanente por ir captando el momento preciso de sus necesidades, tiende a la promoción de las personas y las comunidades para que sean conscientes de sus potencialidades y valores, adquieran la capacidad de decidir sobre su vida y futuro y se constituyan así en protagonistas de su propio desarrollo.

Como proceso histórico de acompañamiento a los sectores populares, tanto en el campo como en la ciudad, la Educación Popular debe surgir desde la entraña del pueblo, de su vida, de sus valores y experiencias, de sus expresiones culturales y de sus luchas, para que asumiendo su propia historia y su propia organización, alcancen su realización como personas y como comunidad. Desde allí, desarrollarán su capacidad de ser dueños de esa historia para modificar el curso de los acontecimientos hacia su libertad y para lograr el equilibrio entre las posibles ayudas externas y su propia participación, evitando caer en el paternalismo.

Como proceso social, la Educación Popular acompaña las comunidades para que puedan tener voz dentro de su grupo y hacia otros grupos sociales y así, al expresarse y comunicarse, se personalicen con características propias, definan mejor su identidad social y asuman responsablemente su compromiso político como cristianos.

Este proceso educativo, así entendido, acentúa la intencionalidad de búsqueda y de crecimiento personal y comunitario, exige en, educadores y educandos, una modificación de actitudes, y supone un cambio de contenidos y metodologías en las actividades pedagógicas<sup>9</sup>.

Según esta declaración, se han tomado acciones que permitan al Pueblo Maya ser sujeto de su historia. A continuación se describe algunas de las estrategias utilizadas para promover una verdadera inclusión y práctica de la interculturalidad en los centros de Fe y Alegría.

<sup>9</sup> Ideario Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría.

#### 4. EDUCACION INTERCULTURAL-BILINGÜE

Fe y Alegría entiende por interculturalidad las relaciones existentes entre el ser humano y su medio físico y natural, apuesta por una convivencia libre de prejuicios y exclusiones en donde el respeto a las costumbres, tradiciones y formas de vida se complementan en el quehacer educativo. Su visión abarca no solo el aspecto cultural sino vivencial de la necesidad de una nueva forma de ver la vida en comunidad, con miras al cambio social.

Cuando una institución se declara como una Educación Bilingüe es un gran avance político y cualitativo para la Educación y para la atención de las niñas y niños Maya hablantes, y es de suma importancia para la valorización de lo nuestro y además es nuestra identificación, y nuestros abuelos y abuelas se alegran por no dejar de utilizar lo que nos identifica a nosotros como pueblo Maya.

José Sanic Chanchavac (Presidente de la Academia de Lengua Maya en ocasión de la inauguración del diplomado de a docentes de Fe y Alegría)



Al inicio de la experiencia, en Guatemala, aún se hablaba de **castellanización** como la metodología de trabajo a promover en las escuelas dentro de contextos geográficos predominantemente indígenas. Ello respondía a una visión multilingüe, la cual acepta

que hay diversos idiomas pero que por su diversidad no hace falta valorarlos.

En la segunda mitad de la década de los ochenta, ya desde su inicio, Fe y Alegría, comienza a hacer la diferencia, pues se da cuenta que para poder romper con el círculo de exclusión es necesario valorar el idioma materno, el k'iche' en este caso. A nivel de nación aún no se habían firmado los acuerdos de paz y el paso a la democracia se veía muy lejano. En 1984, se crea la unidad PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural) que solamente tiene un alcance de 400 escuelas sin cobertura en los municipios de Santa Lucía o Zacualpa. Solamente con la firma de los acuerdos de paz, en diciembre de 1996, se empieza a valorar la dignidad e igualdad de los cuatro grupos étnicos que conviven en el país (Garífunas, Mayas, Xincas y Mestizos o Ladinos), y se vislumbra el reconocimiento de cada comunidad. En el año 2003, se oficializan los idiomas mayas antes considerados en categoría de dialectos<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Decreto Ley 19-2003 del Congreso de la República de Guatemala.

Por ello, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en dos idiomas: L1 o idioma k'iche' y L2 o idioma español; poniendo principal énfasis en la valoración del propio idioma, la propia cultura y la promoción de la convivencia, el conocimiento y la comprensión. Así como enfatizando el compartir la tierra, el acceso a la educación, el poder local y la aceptación del otro con su propia cultura. A lo largo de estos años el gran reto ha sido favorecer en el contenido curricular, no sólo el conocimiento de las dos lenguas, sino de las culturas, es decir, de las concepciones distintas del mundo.

Últimamente se ha hablado mucho de la interculturalidad o de la Educación Bilingüe, tenemos que repasar que queremos decir con eso, la interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas de una forma respetuosa donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas, en las relaciones interculturales se establece una relación basados en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo.

Humberto Aq'ab'al (poeta Indígena guatemalteco)



Actualmente, en los centros educativos del departamento de Totonicapán, el 100% de los docentes son bilingües k'iche' -Español. El Consejo Escolar, padres y directivos, han establecido que un aspirante a docente, en las escuelas multigrado, debe dominar las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir en dos idiomas, k'iche' español. También debe cumplir la función de orientador por lo que debe conocer

su comunidad y la historia de ésta, debe respetar y fomentar los valores propios de la cultura. Se le pide ser activo y participativo en los procesos comunitarios, con capacidad de entablar diálogo para resolver las situaciones propias del contexto. En tal sentido, las escuelas ocupan un lugar predominante pues constituyen el espacio privilegiado en el cual ocurren encuentros comunicativos en condiciones igualitarias y se potencia el desarrollo socio afectivo y cognitivo de los niños y niñas que asisten a ellas.

En las escuelas de Fe y Alegría se concibe la Educación Intercultural Bilingüe como un modelo que respeta y dignifica los idiomas utilizados así como todas las manifestaciones culturales propias del pueblo maya, y donde aprender un segundo idioma, el español, sin implicación de sumisión o dominio constituye un acto comunicativo de encuentro y de mediación entre dos culturas.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan en forma creativa y recreativa, puesto que sólo a través de esta manera las y los estudiantes encuentran sentido al aprendizaje. Dentro del aula el idioma K'iche es valorado como Lengua Materna y es privilegiado desde el inicio de las etapas escolares: preprimaria y primaria. La metodología PLENITUD, propia de Fe y Alegría Guatemala, propone la participación activa de las y los estudiantes, por lo que las actividades del aula están rebosadas de juegos dirigidos, puesto que en la interacción hay mucho aprendizaje.



También se enseña la escritura en los dos idiomas: k'iche'-Español; esto contribuye a mejorar la comprensión, la retención y la aprehensión. El material didáctico que aparece en los muros está escrito en los dos idiomas para reforzar la utilización de ambos códigos. Dentro del horario de clases existe un tiempo definido para estudiar el L1 o idioma k'iche', sin embargo el hablar los dos idiomas, dentro del salón es una práctica

constante. Cuando al niño se le habla sólo en español no entiende y si se le habla sólo en k'iche' no podrá tener cercanía a los libros de texto o a otros niveles educativos en donde sólo se habla el castellano. Algunas de las actividades de aprendizaje que se utilizan son la descripción, la lluvia de letras y la lotería con letras. Por ejemplo, en la descripción se puede hablar de una flor, describirla y luego generar una cantidad de temas como los sustantivos, los elementos de la oración, los adjetivos, entre otros; luego se escribe en k'iche' y en español el fruto de la descripción, de la reflexión y de la discusión. La lluvia de palabras y la sopa de letras son actividades similares en donde se utilizan tarjetas con el abecedario en k'iche' o cartones para huevos; luego se van marcando las letras, se construyen palabras y luego oraciones, tanto en k'iche' como en español. Las tareas de casa subrayan el componente de **la lectura de la realidad**, luego los comentarios, **expresar la propia palabra** y las recomendaciones, **crear nueva historia**. También en los Centros Educativos de Santa Lucía la Reforma se imparte el idioma inglés como un L3, lenguaje 3.

Fomentamos el idioma a través de su empleo y la capacidad de comunicación entre alumnos, padres y maestros, también facilitando la comprensión y la adquisición de vocabulario. Las prácticas se realizan a través de actividades sugeridas por las guías de aprendizaje del método para alcanzar las competencias; luego se hace una exploración de los conocimientos previos de los niños y las niñas del entorno como: sonidos de la naturaleza, identificación de objetos y personas. Para retroalimentar los conocimientos se realiza un acercamiento más directo de su entorno. Luego se evalúa a través de ejercicios, preguntas orales, análisis y síntesis de los contenidos.

Gabriel Bernabé Castro Mejía (docente de la escuela Gualtux)

Aunque parezca contradictorio, ha sido al grupo de padres y madres a quienes ha costado más convencer de la importancia de ser bilingües. Ellos aún recuerdan lo traumático que significó ser perteneciente a una etnia **maya-hablante**, pues fueron víctimas de exclusión, de burlas y de marginación. De ello deriva que uno de los principales trabajos para con la comunidad educativa ha sido brindarles formación en torno a la auto aceptación y autovaloración de su ser K'iche y el no tener miedo a expresar sus costumbres y a utilizar su propio idioma. Dentro del perfil de los docentes que son contratados en las Escuelas Multigrado se les pide ejercer liderazgo para involucrarse dentro de los procesos de diálogo y construcción colectiva de la comunidad. La o él docente director se reúne asiduamente, una vez al mes o más, con el comité de la escuela, para tener charlas de orientación sobre temas educativos, de salud, ambientales o de la construcción de la calidad educativa. Así por ejemplo, en la comunidad de Parraxaj, centro 18, el comité de padres ha estado haciendo gestiones para mejorar el sistema de servicios sanitarios, la captación de agua de lluvia y la ampliación de la cocina. Este comité se encuentra muy comprometido en el programa de Escuelas Saludables, el cual brinda un tiempo de alimentación a las niñas y niños y también promueve formación sobre hábitos saludables y dietas balanceadas a partir de alimentos locales.

Al inicio de la experiencia la mayor parte de docentes, en el centro No. 11 de Zacualpa, El Quiché, eran monolingües y esto se valoraba como un motivo que fomentaba la deserción escolar, tal como se puede evidenciar en las estadísticas.

“Como se puede ver en las escuelas rurales, si un maestro es monolingüe, a los alumnos les costará mucho entenderle, es allí donde los niños se retiran y frustran su oportunidad de cambiar su condición en el futuro. En cambio si un maestro es bilingüe los estudiantes tienen más posibilidad de salir adelante, porque si no entiende en español se le puede explicar en su propio idioma”

Cesar Francisco Aguilar (Estudiante)

Los educadores constituyen uno de los pilares esenciales para el logro de una Educación Intercultural-Bilingüe de calidad; educadores que se mantengan en un proceso de formación permanente; dispuestos a reflexionar su práctica para transformarla, y competentes en la utilización de los dos idiomas que utilizan. Más aún es indispensable la presencia de educadores comprometidos con las causas de su pueblo, que valoren la diferencia y con conocimiento de la cultura K'iche, pero abiertos al progreso y a las innovaciones.

Fruto de la presencia de Fe y Alegría en el municipio de Zacualpa y de la metodología de trabajo, poco a poco se ha ido reclutando a más personal bilingüe, llegando a ser 44% en la actualidad; de tal manera que se logran establecer mejores niveles de comunicación y comprensión. Asimismo, los docentes de Santa Lucía la Reforma, se encuentran estudiando un diplomado en Educación Bilingüe Intercultural, en alianza con la Academia de Lenguas Mayas.

“Afortunadamente en nuestro medio se ha implementado el curso del idioma K’iche’. Este curso está fortaleciendo el idioma materno de nuestros estudiantes maya hablantes, exponen en su idioma, ya que por medio de este sistema el mensaje llega en su totalidad”.

Ricardo Semet Vielman (Docente Centro 11)

Uno de los grandes logros ha sido el poder implementar la ampliación del **continuo educativo** puesto que con el paso de los años se ampliaron los servicios educativos al nivel pre-primario, secundario y diversificado con énfasis en la educación intercultural-bilingüe y el enfoque de género, propiciando la oportunidad a esta población de acceder a la universidad. En el nivel medio, se ha conseguido establecer el idioma dentro del pensum de estudios, inclusive para quienes no son maya-hablantes. Así por ejemplo, se implementa el rescate de los saludos tradicionales en idioma k’iche’; también se busca que aquellos quienes sólo hablan el idioma aprendan a escribirlo. De igual forma se inició una escuela de formación a **Docentes de Educación Infantil Bilingüe Intercultural**”.



Por su parte, las y los estudiantes utilizan con mayor libertad su idioma materno, sin el estigma que produjo durante algunos años esta habilidad comunicativa. Es más, unos a otros se auxilian en su propio idioma, incluso en temas con jergas tan especializadas como lo son el álgebra o la trigonometría. Como ya se indicó anteriormente, en este nivel educativo se desarrolla el estudio de tres idiomas: el k’iche’, el Español y el Inglés. Esta modalidad

de trabajo, más contextualizada, es incluyente y brinda igualdad de oportunidades para todos.

Dentro del desarrollo del curso de k’iche’, el docente ha ido elaborando material multimedia para aprovechar los recursos digitales como medio para fortalecer el aprendizaje del idioma y la apreciación de la propia cultura.

Los mismos estudiantes crean material en idioma para sus exposiciones, elaborando carteles, canciones, juegos, diapositivas, entre otros. El acercamiento a la escritura del idioma incluye el aprendizaje de gramática, fonética, morfología, composición y etimología de las palabras.

Por otra parte, el ser funcionalmente bilingües (K’iche-Español) mejora la autoestima, es motivo de orgullo y empieza a ser muy cotizado en el mercado laboral. En el medio existe, cada vez más, la posibilidad de ocupar una plaza laboral o incluso un cargo público si se es totalmente bilingüe. Así por ejemplo, en la actualidad se realizan negociaciones con una empresa privada que pondrá un Call Center en San-

ra Cruz del Quiché y dará empleo a los egresados de Fe y Alegría que sean bilingües K'iche'-Español. Con la apreciación y valoración de la propia cultura y de la cultura vecina, K'iche'-s-Mestizos, se han tejido redes de cooperación escolar que trascienden a la comunidad y que tratan de crear una vivencia de tolerancia y armonía, las cuales fueron mermaidas por los años oscuros de nuestra historia nacional y local. El trabajar el bilingüismo con la seriedad que merece, pero también con la naturalidad de jugar, cantar, aprender, propician una convivencia más armoniosa que no agrede ni fuerza procesos de entendimiento, lo cual se traduce en una verdadera **educación intercultural-bilingüe**.

“Invito a los jóvenes a hablar en el idioma k'iche', para que no se avergüencen de su identidad cultural”

Zulma Yolanda Calachij (Estudiante)

Dentro de las más recientes experiencias, por demás significativas, ha sido la preparación de las clases totalmente en la lengua materna, con todos los elementos y herramientas necesarios para facilitar un momento de aprendizaje para estudiantes de pre escolar. Ahora mismo se encuentra en la etapa final la elaboración de las guías de aprendizaje para matemática y lenguaje en idioma que serán aplicadas.

## 5. APRECIANDO NUESTROS VALORES CULTURALES

“Fe y Alegría se preocupa en enseñar los valores culturales, está incentivando a los estudiantes para que no haya acepción de personas, la forma en que se deben aceptar el uno al otro, más allá de su cultura; en el municipio hay dos grupos, los indígenas y los mestizos, por lo tanto unos aprenden de otros y esto es bueno porque se está haciendo una mezcla que desde mi punto de vista significa unidad y no discriminación, no se separa a nadie”

Gregorio Chom Hernández (Padre de Familia).

La cosmovisión maya está basada en el Ruk'u'x Na'oj, es decir, **el corazón y energía del pensamiento y de la sabiduría**. Ruk'u'x Na'oj es el conjunto de valores que fundamentan la identidad de la persona en su convivencia social y su relación con la naturaleza; sustenta la vida de la familia y la comunidad, y motiva la actitud para crear, construir y resolver. El libro sagrado del Pop Wuj, **Libro de la Comunidad** expresa con relatos míticos e históricos la profunda unión del ser humano con la naturaleza. La mujer es analogía de la Madre Tierra, el hombre del Padre Cielo, aparecen vínculos con la abuela Luna, con el abuelo Sol y con otros elementos naturales como espíritus protectores, **Nawal**, entre los que se cuentan a los ríos, los

mares, los lagos, los vientos, los montes y los valles, los pájaros, los perros, los venados y los jaguares, el maíz y la caña. Se atribuye un carácter sagrado al universo, pues de él nos viene la fuerza de la existencia y somos parte de él, junto con toda la naturaleza. A Dios, **Ajaw**) también se le llama U'ku'x Kaj – U'ku'x Ulew **Corazón del cielo y corazón de la tierra**, Él es comunidad y es nuestra Madre, Padre, Creador y Formador. No es una visión teocéntrica, antropocéntrica ni tampoco animista; se concibe la vida como un don, como un complementario de todos los seres vivos. La limpieza de la vida significa relaciones de armonía y convivencia en el trabajo, en la comunicación, en el traje, en las costumbres y tradiciones.



En este sentido, la práctica de la escuela es invitar a una madre o un padre de familia a dialogar con las y los estudiantes en el aula sobre los valores propios de la cultura, desde su propia cosmovisión; así por ejemplo: el valor del respeto o el significado de los acontecimientos de la propia vida. Asimismo, se propone la práctica y vivencia de un valor diferente cada mes como lo son: el valor de la palabra, el saber escuchar, el ser solidario con los demás, la justicia, el respeto a las personas y el respeto a la naturaleza. También se promueve el uso de los calendarios mayas: El lunar y el solar.

El valor de la palabra, el saber escuchar, el ser solidario con los demás, la justicia, el respeto a las personas y el respeto a la naturaleza. También se promueve el uso de los calendarios mayas: El lunar y el solar.



Otra manera de fomentar las prácticas culturales son los bailes tradicionales propios de la comunidad, el uso del traje regional o típico, las celebraciones tradicionales de los abuelos como el día de los difuntos, de los santos, la celebración del año nuevo maya, el agradecimiento al Ajaw, el nawal de cada ser nato en ese día.

Una fortaleza consiste en que cuando los docentes son nativos y han crecido en ese mismo ambiente y cultura, no hace falta ser un especialista, pues las costumbres, tradiciones, idioma y cosmovisión en general han sido aprendidas desde el seno familiar.

Debido a la infortunada historia de dolor y de exclusión que hemos mencionado, se dio un movimiento grande hacia la ladinización o castellanización; ello aunado a la influencia de los medios de comunicación y al influjo de la globalización y la cultura post-modernista. Ante esta realidad, las escuelas de Fe y Alegría plantearon el fomento y la valoración de la propia cultura, acercándose a sus raíces, a su co-



nocimiento y a su vivencia. Las políticas y los principios que orientan en materia de bilingüismo, multilingüismo e interculturalidad a la nación en general aparecen declarados en la Reforma Educativa Nacional; sin embargo, se considera que el nivel de concreción y de contextualización que de ellos hacen los Centros Educativos de Fe y Alegría responde a la vinculación que se hace desde la propia comunidad. Coadyuva a obtener estos

niveles de alcance la participación en el Sistema de Mejora de la Calidad el cual parte de la lectura del contexto e involucra a todos los miembros de la comunidad educativa para que cada centro logre priorizar sus particulares líneas de mejora.

Algunos de nuestros docentes continúan preparándose en la Universidad para responder mejor a los retos de vivir en contextos de multiculturalidad e interculturalidad.

La cultura Maya, nos ha servido en la integración de los alumnos de acuerdo a su nawal y en el nawal verificamos la potencialidad de los alumnos, ya que los nawales indican si el niño o niña posee ciertas características o habilidades. Por ejemplo, una niña o un niño que nace en NO'J posee las siguientes características: La persona nacida en el ajaw No'j fue engendrada en el día Toj y su destino será regido por el día Kan. Es una persona con cualidades de sabiduría, inteligencia y poderes curativos, puede llegar a ser Ajq'ij **guía espiritual**. A este niño o niña, hay que darle seguimiento y ayudarle a descubrir estas potencialidades que posee, para que algún día sea un buen líder de su comunidad.

María del Carmen Jax Vicente (Docente).



También se fomenta al descubrimiento de los legados de la espiritualidad maya por medio del estudio y aplicación de las características de la personalidad a través del conocimiento de los Nawales o espíritus protectores, ello se evidencia en la hoja de vida de cada estudiante, donde aparece descritas las características personales en concordancia a su ch'imilal **estrella**; tal cual se ha dicho en armonía

con los ciclos del universo y de la vida en nuestra madre tierra.



Se fomenta la visita a los sitios arqueológicos, a los centros ceremoniales de rito Maya, así como el rescate de los alimentos tradicionales y de los relatos orales (cuentos, anécdotas e historias). En el área de expresión artística se procura rescatar las artesanías, bailes, música e, incluso, el tallado en madera y piedra. En el área de ciencias naturales se fomenta e investiga la medicina natural tradicional; así por ejemplo, se hace una investigación entre

las abuelas y abuelos de qué plantas pueden ayudar a mejorar nuestra salud, luego se exponen y se realizan compendios del conocimiento colectivo. Es más, nuestros abuelos y aq'ij de las comunidades locales consideran que la sensatez que provee al mundo la visión Maya de **armonía con el universo** puede dar armonía a nuestra agitada y utilitarista vida moderna.

Algunos de los valores que se promueven desde la espiritualidad maya son el Tob'anik, **la solidaridad**, el Tz'aqat, **la complementación, complemento o complementariedad**, Nimanik, **el respeto**, Loq'onik, **lo sagrado de la naturaleza**, universo y vida y el Matyoxinik, **el agradecimiento**; entre otros. Valores que se contraponen a una cultura solipsista impuesta por los medios de comunicación, por la sociedad de consumo y aquellas personas que se han alienado con costumbres ajenas a sus raíces.



De una manera sistemática se promueve el estudio de los acuerdos de paz, en especial del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, pues se considera que más allá de los sensacionalismos se hace necesaria una perspectiva de investigación intelectual para mejorar las condiciones de salud, económicas y alimentarias de la vida individual, pero sobre todo de la comunitaria. La lectura de la realidad cuestiona el status quo de la sociedad, reflexiona sobre las raíces de

la inequidad y la exclusión. Los mismos docentes se encuentran en formación y lideran estas reflexiones en sus escuelas y comunidades. Muy amplia es la gama de actividades que concretan esta fase de la metodología popular puesto que el método pedagógico PLENITUD incluye momentos de reflexión sobre el contexto de la comunidad y la expresión de la propia palabra.

## 6. PARTICIPANDO CON LA COMUNIDAD

Se ha creado una escuela de padres de familia, en el centro de Zacualpa, instancia desde la cual se fortalece la formación en valores; esta escuela se realiza en dos momentos, según la comunidad étnica a la que pertenezcan las familias; es decir k'iche' y Español. Este tipo de formación ha mejorado los vínculos de unidad y diálogo en las familias, incluso se han promovido las buenas prácticas culturales y se han cuestionado otras prácticas que no favorecen el desarrollo sano de los hijos, tales como los castigos humillantes o la falta de expresión de los afectos.

En cada uno de los ocho centros de educación primaria que se ubican en Santa Lucía La Reforma del departamento de Totonicapán se ha organizado un comité de padres de familia, los cuales son los encargados directos de velar por el buen funcionamiento de cada una de las escuelas. Son líderes comunitarios electos democráticamente que realizan gestiones de mejora para responder a las necesidades que se presentan en cada contexto particular. Desde esta perspectiva podemos ejemplificar diciendo que cada familia ha aportado trabajo, tiempo e incluso recursos económicos para concretizar la implementación de una escuela Fe y Alegría en su comunidad. En este sentido se han realizado mejoras en la infraestructura, remodelación de escuelas, construcción de muros perimetrales, mejoras a los servicios básicos de agua y electricidad. La Escuela reflexiona sobre el contexto de la comunidad y la comunidad apoya la escuela, con lo que se **transforma la vida y el entorno**, tal como lo concibe el método PLENITUD.

Este tipo de organización es conocido como **Modelo de Cogestión** y se aplica en todas las escuelas de Fe y Alegría en el país. Hay dos representantes de los padres y madres por cada aula, que son postulados para la Asamblea General y luego se elige la APAMCE, **Asociación de Padres y Madres del Centro Educativo** que en conjunto con el equipo directivo **Co-Gestionan**, deliberan, establecen alianzas y resuelven problemáticas que atañen a la vida de cada centro<sup>11</sup>. Los mismos estudiantes se van empoderando de la participación ciudadana por medio de las Juntas o Gobiernos Escolares, desde donde proponen, cuestionan y gestionan mejoras para sus compañeras y compañeros. Es lo que conocemos en la metodología de trabajo como **unir esfuerzos**.

Cabe mencionar una experiencia de participación que consiste en que algunos padres y madres, abuelas o abuelos visitan la escuela para narrar historias, hablar sobre valores, sobre creencias, sobre las expectativas que los adultos tienen hacia las nuevas generaciones, para transmitir sus conocimientos, hablar de su cosmogonía o de su manera de concebir a Dios. Otros más llevan a los niños a sus huertos familiares, a los ríos, cerros o barrancas para compartir el conocimiento oral que ha sido transmitido de generación a generación.

<sup>11</sup> Para obtener más puede consultarse el documento “Modelo de Co-gestión Fe y Alegría Guatemala”.

Las madres y padres también se han involucrado en la creación de los planes de mejora, en la evaluación y selección del personal, lo cual hace que su rol sea más protagónico y que pueda en verdad concebirse la escuela como una gran familia.



La pobreza existente en ambos municipios ha traído como consecuencia un problema muy serio en el aspecto nutricional<sup>12</sup>, puesto que muchos de las y los estudiantes padecen desnutrición crónica. Ante esta realidad, que cuestiona e interpela, la comunidad educativa ha visto como indispensable establecer estrategias que desarrollen programas nutricionales, puesto que una acción tan sustancial *mejora sig-*

*nificativamente* la retención, y la atención y rendimiento académico de las y los estudiantes. Así surgió el programa **Escuelas Saludables**, por medio del cual se han impartido formaciones dirigidas a las madres y padres para fomentar las medidas de higiene y promover menús alimenticios de bajo costo. También para los docentes ha existido formación por medio del programa. Para las familias no ha bastado con ser observadores pasivos, puesto que las madres de familia llegan a la escuela a preparar la refacción escolar. Con este fin han recibido capacitaciones de cómo mejorar la nutrición de sus hijos; luego esto ha provocado una mejora sustancial en la nutrición familiar que ha repercutido en un mayor índice de rendimiento, mayor participación, creatividad y dinamismo de las y los estudiantes.

La mejor nutrición facilita la mejora en el aprendizaje y hasta su aspecto físico se ve distinto: juegan más, hay más limpieza y lo que se aprende en la escuela sirve también para la casa. Otra feliz idea surgida en las Escuelas Multigrado ha sido la implementación del rincón de la salud, donde se encuentran instrucciones generales sobre medidas de higiene personal y comunitaria; también se hallan cepillos de dientes, toallas y otros insumos para el aseo personal. El resultado es evidente en el ánimo e interés de las y los estudiantes.

El rincón de salud, su función en las aulas, es garantizar que los estudiantes se apropien del hábito de higiene tanto bucal, de manos, de cabello y del cuerpo en general, ya que muchas veces en la familia no se le da la importancia a las normas de higiene, por tal razón las niñas y niños son propensos a cualquier enfermedad común, como el malestar estomacal, vómitos etc... También el rincón de salud es un espacio de auto aprendizaje y de investigación, de información sobre las

<sup>12</sup> Según el PNUD, en el año 2011 el índice de desnutrición infantil en el departamento de Toticapán era de 82%.

normas básicas de higiene. Además se realizan diversas actividades tales como: cepillado de dientes después de cada comida, lavado de manos antes de comer y después de ir al sanitario, lavados de frutas antes de comer, dar seguimiento en las prácticas de higiene en el hogar.

Juan Fermín Castro (Coordinador)

Todos estos resultados, repercuten en los índices de inscripción, promoción y retención que aparecen descritos en el siguiente apartado.

La Promoción de la Educación Intercultural-Bilingüe es una política de la institución y se ha concretado en el quehacer docente y la organización general de los centros Multigrado de Totonicapán y el centro de Educación Media de Zacualpa. La creatividad de docentes, equipo directivo y el apoyo de la comunidad educativa han hecho que los alcances sean notorios tanto cualitativa como cuantitativamente. A continuación se describen algunos datos estadísticos que confirman los logros y avances.

El siguiente cuadro muestra la cantidad de niñas y niños que fueron inscritos al inicio del funcionamiento de cada centro escolar y también ilustra el progreso de cobertura y cantidad de niños inscritos en las 8 escuelas de Santa Lucía La Reforma, Totonicapán. Puede observarse la cantidad de población estudiantil al inicio de cada escuela y el incremento que ha tenido hasta el año 2012. También puede equipararse la inclusión de género, lo cual es un indicador de que poco a poco las familias creen y apuestan por la educación de la niña y, por ende, de la mujer.

Cantidad de estudiantes inscritos, por género, al inicio de cada centro multigrado comparado con la matrícula actual *									
Centro	Aldea	Año inicial	Total	Niños	Niñas	Año actual	Total	Niños	Niñas
En el Centro No. 13	Tzancorral	1987	<b>32</b>	18	12	2012	<b>64</b>	32	32
En el Centro No. 15	Gualtux	1989	<b>45</b>	31	14	2012	<b>66</b>	32	34
En el Centro No. 16	Siquibal	1991	<b>28</b>	24	4	2012	<b>165</b>	87	78
En el Centro No. 17	Pajumet	1990	<b>30</b>	18	12	2012	<b>48</b>	23	25
En el Centro No. 18	Parraxaj	1991	<b>60</b>	38	22	2012	<b>123</b>	65	58
En el Centro No. 19	Choalimón	1989	<b>40</b>	29	11	2012	<b>125</b>	65	60
En el Centro No. 20	Paxán	1991	<b>38</b>	22	16	2012	<b>76</b>	42	34
En el Centro No. 21	Chiguán	1990	<b>56</b>	40	16	2012	<b>72</b>	39	33
			<b>329</b>	214	113		<b>739</b>	385	354



Total de estudiantes	637	226	260	486	71	80	151
				76%			24%

Es también muy oportuno describir los niveles de retención y promoción en los diferentes centros educativos presentes entre el Pueblo. A continuación vemos una gráfica que describe la retención:

Análisis descriptivo de Retención y Deserción, según género a julio de 2012 Departamentos de Totonicapán y Quiché							
Centro No.	NIVEL	RETENCIÓN Y DESERCIÓN POR GÉNERO					
		M		F		M/F	M/F
		% Retención Escolar	% Deserción Escolar	% Retención Escolar	% Deserción Escolar	% Retención Escolar	% Deserción Escolar
Escuelas Multigrado Totonicapán	Pre-Primaria	95.08	4.92	98.15	1.85	96.62	3.38
	Primaria	98.48	1.52	99.46	0.54	98.97	1.03
	<b>Total</b>	<b>96.78</b>	<b>3.22</b>	<b>98.81</b>	<b>1.20</b>	<b>97.80</b>	<b>2.21</b>
Centro 11, Zacualpa, El Quiché	Básicos	97.44	2.56	97.17	2.83	97.30	2.70
	Diversificado	94.74	5.26	91.38	8.62	93.06	6.94
	<b>Total</b>	<b>96.09</b>	<b>3.91</b>	<b>94.28</b>	<b>5.73</b>	<b>95.18</b>	<b>4.82</b>
<b>TOTALES Y MEDIAS</b>		<b>96.44</b>	<b>3.57</b>	<b>96.54</b>	<b>3.46</b>	<b>96.49</b>	<b>3.51</b>

Puede evidenciarse los altos índices de retención y los bajos de deserción. En las Escuelas Multigrado la retención promedia el 97.8% y 2.21% de deserción y en el Centro de Educación Media de Zacualpa el indicador muestra un porcentaje del 95.18% de retención y 4.82% de deserción. Esto en un país donde se promedia sobre diez puntos porcentuales de deserción en la educación pública. Como se ha dicho, tres son los factores que permiten tener estos alcances: la metodología Plenitud; la gestión participación de los Padres y Madres de los Centros Educativos en el proceso de Cogestión y el rol protagónico de la Comunidad, y la mejora nutricional que ofrece el Proyecto de Escuelas Saludables.

Año	Nivel	Lenguaje	Matemática
2000	Preprimaria	53.86	53.71
	Primaria	64.86	63.71
	Básico	73.34	66.48
		<b>64.02</b>	<b>61.30</b>
2009	Preprimaria	76.00	74.00
	Primaria	70.80	69.80
	Básico	70.32	62.90
		<b>72.37</b>	<b>68.90</b>
2010	Preprimaria	70.30	68.80
	Primaria	70.30	69.20
	Básico	71.33	70.53
		<b>70.64</b>	<b>69.51</b>
2011	Preprimaria	67.00	66.00
	Primaria	70.67	69.50
	Básico	71.55	69.88
		<b>69.74</b>	<b>68.46</b>

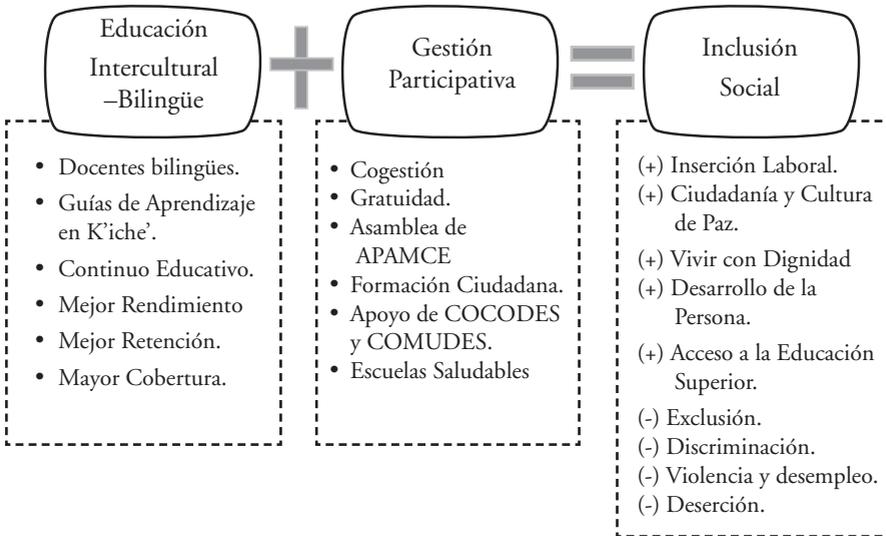


Puede constatarse cómo el índice de rendimiento presenta una mejora significativa del año 2000 al 2009 y tiende a estabilizarse en promedios que van de 68.46 a 72.37. Cabe mencionar en este punto que la nueva metodología didáctica, PLENITUD, propone que el énfasis pedagógico va centrado en la persona humana y en sus valores, relegando lo cuantitativo a un segundo plano. Sin embargo existe claridad que si mejora la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este debe también evidenciarse en indicadores de tipo estadístico.

## 7. APRENDIZAJES

Varios son los aprendizajes que como Movimiento de Educación Popular se ha obtenido a través de esta experiencia.

7.1 Fe y Alegría promulga una Educación de Calidad, compuesta por diversos elementos. En la presentación sólo se plantea cómo se consigue la inclusión social, ilustrado por la siguiente ecuación:



7.2 La presencia de Fe y Alegría en el municipio de Santa Lucía La Reforma ha brindado la atención, en **cobertura** de grupos mínimos de alumnos, de ocho a quince alumnos por grado, que el Ministerio de Educación no pudo ofrecer en su momento, puesto que antes de que se instauraran las escuelas, solo existía una en todo el municipio. Las Escuelas Multigrado permitieron dar atención educativa en zonas geográficas remotas e inaccesibles al transporte público. Con el agregado que la Educación Popular fo-

menta la participación comunitaria y el empoderamiento de la educación como un medio para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

- 7.3 El **continuo educativo** que se ofrece al Pueblo brinda la oportunidad de acceder a una educación inclusiva, transformadora, contextualizada y de calidad. Con el paso de los años se amplió los servicios educativos al nivel pre-primario, secundario y diversificado con énfasis en la educación bilingüe intercultural y el enfoque de género, propiciando la oportunidad a esta población de acceder a la universidad. La implementación del nivel diversificado, a través de una carrera de **Magisterio Infantil Bilingüe Intercultural** fue otra manera de promover la inserción laboral de sus egresados, la que se constituyó en la única oferta de formación a nivel secundario en el municipio de Zacualpa del departamento de Quiché.
- 7.4 Otro aprendizaje significativo fue la implementación del proyecto **Escuelas Saludables** como una manera de dar respuesta a la presencia de desnutrición crónica en estos departamentos. El proyecto permitió ofrecer una dieta nutritiva de bajo costo y con los requerimientos nutricionales diarios para minimizar los problemas de desnutrición de nuestros centros. La propuesta consiste en implementar diez menús distintos a base de proteínas, vitaminas y hierro, elaborado por los padres de familia, quienes se incorporan a un programa de higiene, tanto en sus hogares como en la comunidad y desarrollan proyectos productivos para la satisfacción de sus necesidades básicas.
- 7.5 El programa de **Escuela para Padres y Madres de familia** se implementó como un proyecto que favoreció la mejora de la comunicación entre los miembros de la familia, la satisfacción de necesidades psicológicas y sociales de sus miembros. Igualmente, facilitó la implementación de medios y técnicas para alcanzar el desarrollo integral de la **persona**, el desarrollo de la asertividad en las relaciones interpersonales y comunitarias, la generación de espacios de reflexión comunitaria para la negociación y resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad y el conocimiento de los derechos y responsabilidades de sus miembros. Así mismo, el proceso de cogestión en los Consejos Escolares favoreció el fortalecimiento de una Educación Intercultural-Bilingüe.
- 7.6 Nuestros estudiantes han aprendido a expresar lo que son, lo que piensan, lo que creen y lo que sienten con plena libertad; lo hacen con su lenguaje, con sus danzas, con sus relatos, con la experiencia milenaria de sus familias. La contextualización de la currícula y de las prácticas de aula han sido los medios para generar conocimientos significativos, que **permiten surgir la sabiduría colectiva** de las comunidades Maya. Se aprendió a vivir la interculturalidad en un país multiétnico, plurilingüe y multicultural.

7.7 **El idioma es básico para el entendimiento:** conforme los centros educativos han ido teniendo docentes verdaderamente bilingües, en esa medida el diálogo fue verdadero, sin prejuicios, sin condicionamientos. El idioma es un medio que genera confianza y mutua comprensión. No se puede expresar el sentido de las ideas cuando se hace en un código ajeno. Lo mismo, el idioma está cargado de sentidos y experiencias con el universo, con el Creador y Formador, con el U'ku'x K'aj – U'ku'x Ulew, con la naturaleza, con los ancestros. El saber hablar es una bendición, pero el saberlo leer y escribir una ventaja. Nuestros docentes de las Escuelas Multigrado son bilingües y en nivel medio alcanza un 44%. Gracias a ello es que existe una gran aceptación de la comunidad y se fortaleció una buena relación con los estudiantes.

7.8 Propuesta de la Política de Educación Intercultural para Fe y Alegría Guatemala

“La Política pretende lograr el respeto a las diferentes culturas y su cosmovisión, así mismo dar a conocer los valores y riquezas de cada cultura a través de la inclusión en tendidos curriculares y planes de trabajo, logrando que la misma se convierta en un eje transversal de la propuesta educativa de Fe y Alegría”<sup>13</sup>.

El objetivo estratégico que la institución se ha planteado reza: “Fomentar el respeto a las culturas y su cosmovisión por medio del fortalecimiento de una educación pertinente y multicultural que se incorpore a la dinámica social actual”<sup>14</sup>.

7.9 Las acciones a tomar son las siguientes:

- 7.9.1 Propiciar la elaboración de textos y material didáctico en español, Quiché y Chortí.
- 7.9.2 Contratación de maestros y maestras bilingües de acuerdo a la localidad.
- 7.9.3 Establecer alianzas con diferentes instituciones y programas que promueven la educación bilingüe intercultural.
- 7.9.4 Realizar programas de formación y actividades con la comunidad educativa que promuevan el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural

<sup>13</sup> Proyecto Educativo, Fe y Alegría Guatemala, p 51.

<sup>14</sup> Ídem.

### 7.9.5 Contextualización curricular para la inducción de personas de contexto cultural diferente, lo mismo que contexto académico deficiente.

Además, se sugiere integrar a esta política la caracterización de las competencias a desarrollar en la didáctica particular de este pueblo<sup>15</sup>

El ser **-Eqalen-** hace referencia a la misión que cada persona posee, a la identidad personal y social, es la responsabilidad, el cumplimiento de la misión, de la autoridad. Tiene que ver la formación en valores individuales, colectivos, cívicos, culturales y ecológicos presentes en la formación inicial de docente.

Pensamiento **-No'j-** se refiere al desarrollo del pensamiento, de pensar y razonar. Hace referencia al cerebro, esencia del conocimiento. Es el poder de la inteligencia o sabiduría; de las ideas y los pensamientos.

Comunicación **-Tzij-** es el arte del manejo de la palabra, la verdadera palabra pura, correcta y clara. En el lenguaje oral, en el contexto de los Pueblos de Guatemala, la palabra tiene poder para transformar la realidad. En la sociedad tecnológica la palabra ya no tiene ese poder de transformación de la realidad, la persona ya no puede comunicarse con la naturaleza ni con la palabra. Esta mantiene básicamente el carácter de transmisora de conocimientos e igualmente sirve para la comunicación entre los hombres, de ahí es que es sumamente importante la recuperación de la palabra.

Hacer **-Chak-** se refiere al trabajo, que significa construir, formar, modelar, modelar, perfeccionar. El ser humano se realiza en la acción, en el trabajo, en el quehacer de cada día. Es en la acción donde se pone a prueba el ser, el pensamiento y la palabra. Al maestro o maestra no se le reconoce lo que sabe, por lo que hace o por lo que dice o enseña. El verdadero maestro se le reconoce porque logra que sus alumnos(as) aprendan.



<sup>15</sup> Propuestas por la Academia de Lenguas Mayas.

## 8. RETOS

Así como hay alcances, también nos encontramos en una ruta sin final, con logros, con alcances y con éxitos, pero siempre un camino por recorrer. Hay límites en lo que se hace. No se logra del todo los objetivos propuestos y también se carece de todos los medios necesarios. Ante esta realidad inacabada se vislumbran algunos desafíos:

- 8.1 Los centros educativos han empezado a dejar registro de sus actividades, por el diario pedagógico, con entrevistas, con filmaciones o con fotos, pero falta darle orden e interpretar mejor estos datos. **La sistematización aún no es un aprendizaje colectivo**, se está en vías de apropiación y hace falta formación a este respecto. También es un reto el realizar actividades tan desbordadas de aciertos y no socializarlo con otros centros educativos o con el Ministerio de Educación, no por la vana gloria sino como un aporte a la construcción colectiva, a resolver los problemas de nación, a mostrar a otros las sendas que se han recorrido.
- 8.2 Además, apenas se ha pulsado el detonador de una propuesta comunitaria. Fe y Alegría debe cobrar verdadero liderazgo dentro de estas comunidades para generar momentos de reflexión seria que orienten a los Maya- k'iche' a vislumbrar el horizonte hacia donde se quiere llegar como cultura, qué aportes dar a la nación, cómo conciliar esta cosmovisión al mundo globalizado o la cultura post-modernista; ¿qué negociar?, ¿cómo negociar?, ¿quién negocia? **Hay muchas preguntas que surgen y que sólo los sujetos involucrados pueden contestar**, pero en este sentido los centros educativos de esta región deben continuar la ruta que han emprendido: la del liderazgo y la propuesta.
- 8.3 Existe una frase ya trillada pero muy acertada: “sólo el pueblo salva al pueblo”. **Fe y Alegría Guatemala debe facilitar los procesos de crecimiento en estas comunidades**, facilitar los medios y los recursos que permitan a las comunidades Maya- k'iche' seguirse empoderando de sus procesos históricos. Esto requiere una doble responsabilidad: la del apoyo incondicional y la del respeto a los propios procesos. Es difícil conciliarlo en una institución que posee un ideario, un plan estratégico y unos requerimientos de instituciones amigas y ajenas y que debe responder con indicadores que no siempre coinciden con los avances locales. Sin embargo, allí está el reto, el de ser verdaderos acompañantes y dar el seguimiento necesario para dejar que los hijos crezcan, sean autónomos y vivan en **plenitud**, descubriendo su propia ruta y su propuesta social-política.
- 8.4 Falta también generar más espacios colectivos de discusión y aprendizaje ad-intra de la institución y al mismo tiempo tener la capacidad de esta-

blecer sinergias y alianzas con otras organizaciones locales y externas que están siempre dispuestas a apoyar estos procesos comunitarios. Hace falta también más humildad para **entablar diálogo con otros expertos en el tema como lo son La Academia de Lenguas Mayas y las Unidades Universitarias que se dedican a este tema**. Quedamos convidados a dejarnos interpelar por la realidad y aprender a escuchar mejor los signos de los tiempos, que según San Ignacio, son también signos de Dios.

- 8.5 Un aliado muy importante es el Ministerio de Educación, puesto que Fe y Alegría colabora con la sociedad ofreciendo Educación Pública gratuita y de Calidad. En esta misma dinámica se espera que la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (**DIGEBI**) **reconozca el trabajo que se realiza en los centros educativos de Fe y Alegría** y pueda apoyar a estas escuelas que ofrecen Educación Bilingüe Intercultural por medio de material bibliográfico. Así mismo sugerir a las autoridades del MINEDUC incluyan a estos estudiantes en la estrategia de Seguridad Alimentaria Nutricional para Escolares, puesto que esa será una manera de mejorar la inclusión de este Pueblo en particular.
- 8.6 Dentro de Fe y Alegría, en los diferentes centros educativos, **debe hacerse vida la política de interculturalidad** y considerar que debido al fenómeno de migración interna las escuelas cuentan con un abanico de expresiones culturales en las personas de los estudiantes y de sus familias. Urge contextualizar esta propuesta y tomar acciones en vistas a crear un ambiente intercultural real, donde la discriminación y la exclusión sean superadas por la convivencia, la tolerancia y la empatía.
- 8.7 El Estado guatemalteco debería superar la apreciación de los pueblos originarios como representativos del folklore y la atracción turística, para generar **espacios que permitan compartir** la tierra, los recursos, las oportunidades de estudio e inserción laboral.

## 9. CONCLUSIONES

- 9.1 La interculturalidad sólo se puede alcanzar si al ir en busca del otro se logra integrar en cada uno el reconocimiento y apropiación de sus raíces. Este auto reconocimiento permite tomar conciencia de los aciertos y desaciertos, de la grandeza y los límites de cada persona con su cultura. Al integrarse con la alteridad se es capaz de crecer juntos, aceptarse, convivir, y construir una historia común.
- 9.2 Por ello la interculturalidad en Guatemala nace del reconocimiento de la vida y la historia de las personas o culturas unidas en una historia común con particularidades que los diferencian. A pesar de las diferencias, ambas

ejercen derechos y obligaciones comunes. De esta manera cada pueblo o grupo étnico tiene mucho que aportar a la nación y al mundo entero con espacios de expresión y oportunidades de crecimiento.

- 9.3 El Sistema de Mejora de la Calidad, promovido por la Federación Internacional de Fe y Alegría, ha enseñado a leer el contexto y a responder a una mejora desde las necesidades y los sueños de la comunidad. Este sistema ha permitido alcanzar grandes metas con la participación y el compromiso colectivo.
- 9.4 La metodología PLENITUD, propuesta por Fe y Alegría de Guatemala, desde la cual se ofrece una educación popular, ha hecho de la escuela una construcción colectiva, donde se viven los valores, se lee la realidad, se interpreta, se aprende, se propone, se transforma la realidad y se unen los esfuerzos comunes. Las y los estudiantes se sienten cada vez más ellos mismos, más libres, más creativos, más participativos, más alegres, más cómodos; en una palabra, más **plenos**. La metodología Plenitud, basada en la Educación Popular Latinoamericana, en especial del maestro Paulo Freire, también adopta sugerencias del constructivismo y de la formación por competencias. Fue una revisión metodológica de las experiencias que los docentes tuvieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje según la propuesta Fe y Alegría Guatemala<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Puede descargarse una versión digital de la propuesta en la página web de la institución [www.feyalegria.org.gt](http://www.feyalegria.org.gt)

# PROGRAMA JÓVENES DE ESQUINA DE LA COMUNA CERRO NAVIA

Experiencia de Fe y Alegría Chile

## 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](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 km<sup>2</sup> 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.

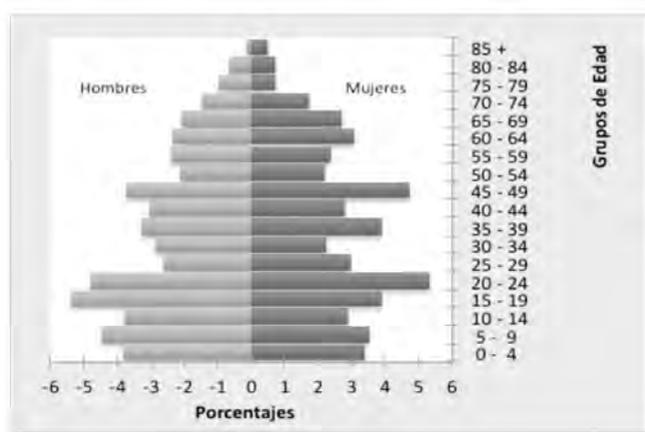
La población total de la Comuna había disminuido a las 136.466 personas según la última información disponible proporcionada por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN 2009 y se proyecta que continúe descendiendo.

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

	2002	2009	2012
			

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

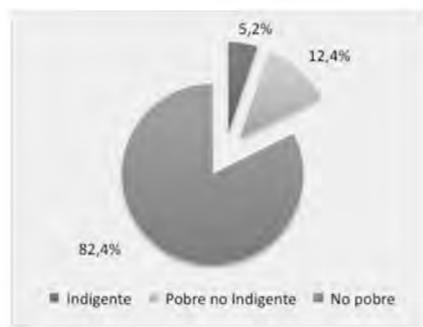
La distribución por sexo y grupos de edad (gráfico 1), muestra una población con similar proporción de hombres y mujeres, y significativamente joven, pues casi la mitad de sus habitantes son menores de 29 años (47%), y un cuarto (25%) se concentra entre los 15 y 29 años. La población infantil muestra 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 pobreza<sup>1</sup>, 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.

<sup>1</sup> 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 2**  
**Cerro Navia, 2009: situación de pobreza de hogares**



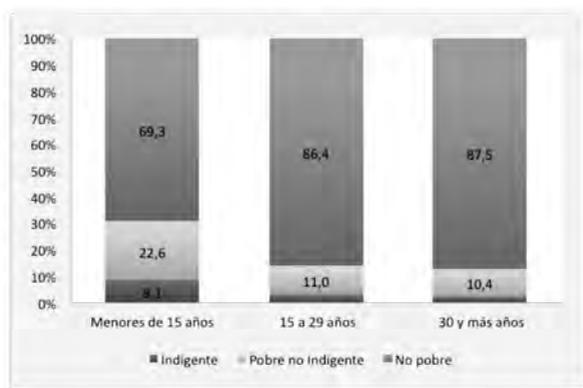
Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta CASEN 2009

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).

**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
<b>Pobreza en los hogares</b>			
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%
<b>Hacinamiento en los hogares</b>			
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%
<b>Allegamiento interno en los hogares</b>			
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%

<b>Allegamiento externo en los hogares</b>			
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%
<b>Población económicamente activa</b>			
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 desocupación<sup>2</sup>, 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 %

<sup>2</sup> 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.

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
<b>Años de escolaridad promedio</b>	9,3	11,2	10,4
<b>Nivel educacional de la población</b>			
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).

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 de-

cisión 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 prevalentes 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 quemas 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 concre-

to 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 habitabilidad. En consonancia con el panorama descrito, ese índice ubica a Cerro Navia dentro de las comunas que ostentan los menores logros, ocupando el lugar N° 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 Metropolitana, 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 país (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.

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 homilias 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 Ad-

ministración, 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 vivenciado 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 eclesíásticas, 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 drogas**, 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.

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:

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 pobreza, se trata esencialmente de un enfoque economicista, en tanto asocia 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 escases 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 Media 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 aban-

donar 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:

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/a.



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. 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. ¿COMO 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)

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 población 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.

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)

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)

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-inserción 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-inserción 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)

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 capa-

citación, 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/a<sup>3</sup>.

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**

Etapa	Duración original	Duración actual
I. Vinculación	3 meses	3 meses
II. Diagnóstico	9 meses	6 meses

<sup>3</sup> 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.

II. Intervención	18 meses	12 meses
IV. Seguimiento	3 meses	3 meses
Duración total de la intervención	33 meses	24 meses

Fuente: elaboración propia.

## 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

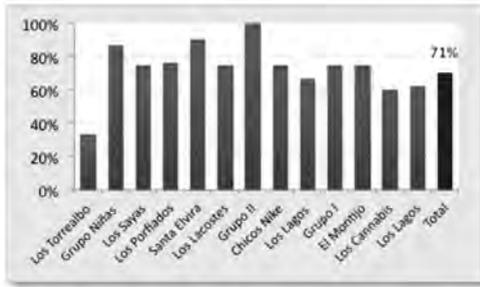
Desde que se dio inicio a la implementación del Programa en 1998 hasta la fecha de elaboración de este informe en agosto de 2012, se ha trabajado con un total de 13 grupos de jóvenes (véase cuadro 10).

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).

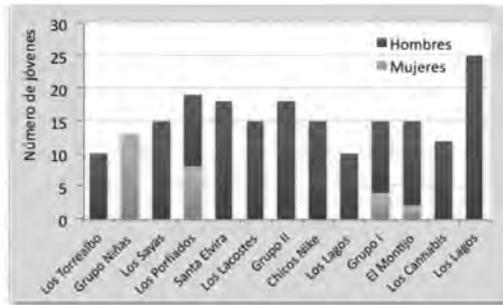
**Gráfico 5**  
**Programa Jóvenes, 1998-2012: porcentaje de jóvenes que Continúan con proceso de intervención individual según grupo**



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**



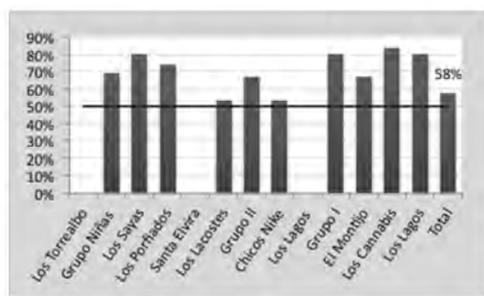
Fuente: elaboración propia en base a registros de la FCNJ (cuadro 10).

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 pobla-

cional 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 ICNJ (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 imprevistas<sup>4</sup>, sin poder alcanzar el egreso de ninguno de sus integrantes.

<sup>4</sup> 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

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 jóvenes<sup>5</sup> (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 Malkriadados	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

frecuentes, amenazan la continuidad de la intervención.

<sup>5</sup> 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.

Sara Gajardo	Los Polleros	20
Santa Elvira	Los Sayas	20
	Los Pijas	15
	Las Niñas	15
Las Viñitas	Los Masakre	20
	Las Viñitas	15
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 <sup>1</sup>	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 Torrealbo	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.

## 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 Sayas, 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).

### 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 madrugarse 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 el 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, 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 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.

## 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 harto 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-inscripción 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 revaloración 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 trasforma 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 aburrió 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. Sintién dose 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”.

## **1. 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 ción

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 acababan 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 entran”.

“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 mucho 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 enchuecándose 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...”.

## 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 metodológicas 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 amenazando 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 decida si está dispuesto a asumir o no los compromisos propuestos, dando lugar a las 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 individua-

lidad 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 cuál 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 facilitarle 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 las 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 constate 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 contraponen 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 par-

ticipación 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 todo 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 población<sup>6</sup>. 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.

<sup>6</sup> 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)

## 2. 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 aporta, 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 tu totalidad, es la intención por la transformación social y la centralidad en el joven.

## 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/Cerro\\_Navia](http://reportescomunales.bcn.cl/index.php/Cerro_Navia)>, 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.cmccerronavia.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](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](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, Francois (1987), “Las conductas marginales de los jóvenes pobladores”, en *Proposiciones*, 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](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, Homilias 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](http://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](http://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](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.comunidadypreencion.org/docs/vulnerabilidad\\_jaraya.pdf](http://www.comunidadypreencion.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 *Proposiciones*, 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, N° 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](http://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](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 CO-

- NACE), 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.

Fe y Alegría nace y se fortalece como un Movimiento educativo que trabaja en la promoción y desarrollo de las poblaciones pobres y excluidas de América Latina. Su inicio es en Venezuela en el año 1955, como una entidad no gubernamental de solidaridad social, que propone un modelo educativo que pueda ser insertado en la diversidad y pluralidad de las ciudades y campos de América Latina. Su expansión se da a partir del año 1964 con el nacimiento de Fe y Alegría Ecuador, progresivamente se va insertando en los diferentes países de Sur y Centro América, así mismo se dan las primeras iniciativas en Europa y África. Así ha sido el nacimiento: Panamá (1965), Perú y Bolivia (1966), El Salvador (1969), Colombia (1971), Nicaragua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1980), República Dominicana (1990), Paraguay (1992), Argentina (1996), Honduras (2000), Chile (2005), Haití (2006), Chad (2007) y Uruguay (2008), en España (1985) tiene una plataforma de apoyo y sensibilización bajo el nombre de Entreculturas-Fe y Alegría.

Las estadísticas 2011 muestran que se atienden 1.529.063 alumnos y participantes, en 1.919 puntos geográficos, con una red de 4.190 planteles escolares, 56 emisoras de radio y 2.903 centros de educación alternativa, no formal, de educación radiofónica y promoción social y desarrollo comunitario. Trabajan en Fe y Alegría 44.530 personas comprometidas con los sectores populares. En todas sus actividades, Fe y Alegría siempre actúa desde y con las comunidades, para complementar la acción de otros entes, públicos y privados.

En la búsqueda de nuevos rumbos y retos Fe y Alegría se propone reflexionar sobre La Educación como un elemento de Inclusión social. "la Educación Inclusiva y sus desafíos" es la temática que abordó el Movimiento durante el reciente Congreso celebrado en Bolivia en el año 2012.

Es una realidad que Fe y Alegría siempre se ha hecho presente en una sociedad en donde las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales son excluyentes. El nacimiento y dinámica de Fe y Alegría como Movimiento Internacional es fruto de haber sabido sentir, en todas las latitudes y en carne propia, la situación injusta de exclusión de tantísimas comunidades en situación de indigencia, pobreza, abuso y sistemática violación de los derechos humanos.

La mirada al epicentro de la exclusión es la que históricamente nos ha permitido formular una visión institucional hacia y para la inclusión, la cual solicita a gritos pluralidad para afrontar los difíciles retos: económicos, culturales, políticos, religiosos, de género, por desventajas físicas y/o mentales, a causa de la situación geográfica, por razones de movilidad humana forzosa, que se nos presentan hoy. Para Fe y Alegría la inclusión a la sociedad solamente se puede dar a partir de un modelo educativo incluyente en donde no haya barreras que puedan alejar a los individuos del derecho fundamental de recibir una educación de calidad.

Fe y Alegría debe concebirse a sí misma y ser percibida por la sociedad como experta en la opción de: ofrecer educación y promoción social de calidad a los sectores excluidos de la sociedad. Es posible que el paso y peso de los años nos vayan instalando y acuartelando en posiciones reñidas con el encuentro de los que más nos necesitan. Sólo tendremos fuerzas para permanecer de modo sostenible, por opción y solidariamente al interior del recinto de la pobreza, si somos fieles al discernimiento ignaciano, a la oración, y a la amistad con estos mismos pobres que nos evangelizan.

En este número de la Revista, la Federación Internacional de Fe y Alegría pone a consideración del lector los documentos creados y presentados durante el Congreso, las sistematizaciones presentadas por los países y las palabras de inauguración y bienvenida de los directivos que intervinieron. De manera especial para la familia Fe y Alegría ofrecemos las palabras de saludo del P. General de la Compañía de Jesús, P. Adolfo Nicolás, quien participó por primera vez en un Congreso del Movimiento.

Esperamos que esta publicación contribuya a fortalecer el criterio y el concepto de Educación Inclusiva, que está presente en todos y cada uno de los rasgos del Movimiento, y que esperamos pueda impregnarse en todos los miembros de la institución. El directivo, el docente, el padre de familia, el alumno, el financiador, el socio estratégico, el ministro de estado, el técnico, el colaborador, el voluntario. Todos debemos sentir que nuestra propuesta educativa está dirigida a eliminar las barreras que sacan de la educación a muchos y muchas.