



**Universidad de Chile**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología

**“Sistematización y Discusión de un Modelo de Intervención  
Psicosocial de Calidad, desde una Perspectiva Posmoderna-Narrativa, para  
la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes, en los Programas de Protección  
Especializados (Deprode-Sename)”**

(Memoria para optar al título de Psicólogo)

**Autores:**

Fabiola Contreras Pozo  
Ximena Vergara Low

**Profesor Patrocinante:**

Felipe Gálvez Sánchez  
Académico Departamento de Psicología  
Universidad de Chile

SANTIAGO · CHILE

Noviembre 2008

## INDICE

<b>I.- RESUMEN</b> .....	3
<b>II.- INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>III.- OBJETIVOS</b> .....	8
<b>IV.- DESARROLLO</b> .....	9
 MARCO TEÓRICO	
1. <b>Enfoque de redes:</b> La complejización de la intervención psico-social.....	9
2. <b>Modelo narrativo:</b> Entendiendo la identidad desde una perspectiva crítica.....	15
 REPERTORIO DE HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS	
1. <b>La actitud posmoderna</b> .....	23
2. <b>Acciones y reflexiones asociadas a los pasos del proceso de intervención:</b>	
2.1 Acogida.....	25
2.2 Proceso de evaluación y diagnóstico.....	26
▪ Emergencia y legitimidad paritaria de diversas hipótesis.....	26
2.3 Proceso de intervención.....	28
▪ Todo acto de observación es una acción, una decisión.....	28
▪ Externalización.....	29
▪ Resignificación.....	30
▪ Convocatoria.....	33
2.4 Manejo de conflicto e intervención en crisis.....	34
▪ Trivializar.....	34
▪ Sentido momentáneo y sentido significativo.....	34
▪ Soluciones (acciones) narrativas.....	36
2.5 Seguimiento.....	36
• Algunas estrategias de seguimiento, coherentes con los supuestos de una perspectiva narrativa.....	37
3. <b>Propuesta: La Narrativización de la red:</b> .....	38
▪ Tres herramientas transversales en el proceso de Intervención.....	39
<b>V. REFLEXIONES Y DISCUSIONES</b> .....	43
<b>VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	53
<b>VII. ANEXOS</b> .....	55

## II.- RESUMEN

El presente trabajo ofrece una sistematización y discusión de un modelo de intervención psicosocial con niños, niñas y adolescentes vulnerados en el ejercicio de sus derechos. Para ello se entrega herramientas teóricas y prácticas que posibiliten a los/as operadores/as sociales la realización de atenciones de calidad desde los lineamientos propuestos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Dicha propuesta integra una mirada posmoderna y del Modelo Sistémico Narrativo a los modelos desde los cuales trabaja Sename -Modelo Socieducativo y Modelo de Redes-, relevándose particularmente los fundamentos ontoepistemológicos del trabajo narrativo y el carácter crítico-político y reflexivo de las prácticas que de estos fundamentos devienen. Asimismo se discuten los posibles alcances de este enfoque en la praxis cotidiana de los/as interventores/as sociales y en la redefinición de ciertos espacios y momentos del proceso de intervención con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos fundamentales.

**Palabras claves:** Actitud posmoderna, Modelo Narrativo, Modelo de redes, atenciones de calidad, vulneración de derechos infanto-juveniles, praxis interventiva.

## II.- INTRODUCCIÓN

La presente memoria de título entrega una revisión, sistematización y discusión del modelo de intervención psicosocial, desde una perspectiva posmoderna narrativa, que el Equipo de Trabajo y Asesoría Sistémica de la Universidad de Chile (*eQtasis*) desarrollara al adjudicarse el Proyecto de Capacitación para los equipos técnicos y profesionales de la red especializada del Servicio Nacional de Menores (Sename) convocado por esta institución en agosto del 2007 y realizada en noviembre del mismo año: “HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA INTERVENCIONES DE CALIDAD, CENTRADAS EN EL VÍNCULO, EN LA ATENCIÓN A NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LOS PROGRAMAS DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADOS”.<sup>1</sup>

En el proceso de construcción del modelo es posible distinguir 3 etapas previas a la actual sistematización:

- Diseño de capacitaciones 2007: Caracterizado por la aplicación de un cuestionario previo a la instancia de capacitación, destinado a los beneficiarios, para la elaboración y diseño de relatorías atinentes a la realidad de los equipos y sus territorios. Durante esta etapa se desarrolló la propuesta del modelo integrándolo al modelo socioeducativo que suscribe Sename en sus bases programáticas.
- Experiencia de capacitación 2007-2008: Caracterizada por clases expositivas e instancias de discusión y reflexión grupales en torno de los elementos emergentes recogidos en los cuestionarios mencionados, a fin de que los operadores mismos identificaran los recursos y/o dificultades que enfrentan cotidianamente en sus prácticas y problematizaran las formas de concebir, abordar y operacionalizar sus intervenciones en referencia al modelo propuesto.

---

<sup>1</sup> Los programas convocados para el Proyecto de Capacitación 2007 fueron:

1.- **PIE** : Programa de Intervención Integral Especializada

2.- **PRM** : Programa de Protección Especializado. Modalidad Maltrato Infantil Grave y Abuso Sexual

3.- **PEE** : Programa de Protección Especializada en Explotación Sexual Comercial Infantil y Adolescente

4.- **PEC**: Programas Especializados en Temática de Niños, Niñas y/o Adolescentes en situación de calle

- Manual: En base de la experiencia de capacitación, en el año 2008 se edita un manual que realiza una primera sistematización de este modelo, a fin de servir de material bibliográfico y de reflexión a los beneficiarios del programa de capacitación y demás operadores sociales que trabajan en las Modalidades de Protección Especializada de dicha red, constituyéndose como instrumento teórico-práctico de temáticas relativas a la atención de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, en contextos de alta complejidad.<sup>2</sup>

Por otra parte, las demandas y necesidades que han dado origen al presente modelo y sus insumos pueden ser contextualizadas y comprendidas desde los cambios histórico-paradigmáticos que se han venido sucediendo en Chile desde el siglo XIX hasta las orientaciones socioeducativas del siglo XXI. En efecto, las primeras acciones dirigidas a la infancia en Chile datan del siglo XIX y refieren a iniciativas esencialmente benéficas y caritativas en las cuales el Estado asumía escasa responsabilidad. Desde los años '20, se observa un gran cambio en las políticas de bienestar a la infancia en Chile al desarrollarse una serie de leyes en materia social. Desde esta perspectiva el niño, niña y adolescente es considerado **objeto de derecho**, concebido aún *desde la perspectiva del adulto* y con relación a los intereses de la sociedad. Comienza a producirse en Chile un abordaje especializado en materia del control y protección de la infancia en situación de dificultad, que transitará desde nociones deterministas y normativas -estigmatizadoras del niño y su familia-, pasando por políticas centradas en la rehabilitación, para enfocarse luego en el carácter social preventivo (de la conducta irregular) y asistencialista (de la situación irregular), a cargo de diversas entidades. En esta última etapa, surge el Servicio Nacional de Menores (Sename) en 1979, como organismo coordinador de la atención de la infancia.

---

<sup>2</sup> De acuerdo a las bases técnicas de los programas de Protección Especializada de Sename, la definición de los usuarios, en términos amplios, se describe como la población conformada por niños, niñas y/o adolescentes (0 a 18 años) que participan de una serie de prácticas entrelazadas en contextos sociales y culturales particulares, caracterizados por distintas manifestaciones de exclusión o integración social precaria, que resultan en una exposición permanente a situaciones de peligro, daño y/o compromiso biopsicosocial en distintas áreas (individual, familiar, social-comunitaria, de salud, entre otras). Esta población, en la cuenta pública de Sename 2007, ascendía a 2.900 personas, aproximadamente.

En 1989, la **Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN)** -a la que Chile suscribe y ratifica en 1990- marca un hito hacia un sistema de Protección Integral de la Infancia en el marco de los DDHH. Por vez primera se cuenta con un cuerpo jurídico vinculante que consolida un Catálogo de Derechos Infantiles, regulando integralmente las relaciones que se establecen entre el niño, la familia, la sociedad y el Estado (Cillero, 1994). Desde esta perspectiva, **niños, niñas y adolescentes son distinguidos y relevados como sujetos de derecho**, activos y protagonistas en la construcción de sus propias historias vitales, con plenos derechos (inalienables) y deberes, lo cual intentará poner fin a las políticas asistencialistas o de mera beneficencia por parte del Estado.<sup>3</sup>

Este giro en las políticas referidas a la infancia y adolescencia no es azaroso, pues proviene de un cambio epistemológico más amplio surgido desde la emergente crisis de las doctrinas homogeneizantes y totalizantes de las ciencias y los modelos analítico-racionalistas. Estas doctrinas planteaban la existencia de una realidad objetiva y aprehensible, desde la cual se sustentaba la posibilidad de establecer parámetros universales respecto de la verdad, la ética y la naturaleza humana (Charlin, Denegri y Miranda, 2003). Las aproximaciones posmodernas, entre ellas el constructivismo y el construccionismo social, vienen a remecer estas creencias, señalando la imposibilidad de acceder a una realidad objetiva con independencia de las características, convenciones y prácticas del observador (Ibáñez, 2001). Así, el constructivismo pondrá el acento en la responsabilidad del sistema observante, particularmente en los procesos lingüísticos de descripción y construcción de la realidad, por cuanto al asumir que sujeto y objeto de observación no son entidades separadas, se comprende que no existe un acceso privilegiado a “la” Realidad. Consecuentemente, se releva la subjetividad y cobran importancia las voces de lo local, del territorio (Bertrando y Toffanetti, 2004). Desde esta epistemología, el paradigma sistémico ha tomado creciente vigencia por su capacidad para proporcionar herramientas en el análisis de sistemas micro y macro sociales, dado su centramiento en la dimensión relacional, en aquello que trasciende a lo individual. Particularmente, el modelo sistémico narrativo ha tenido importantes logros en el ámbito de las intervenciones clínicas, psicosociales y comunitarias (Epston y White, 1980).

---

<sup>3</sup> Al hacer referencia a Derechos Fundamentales del Niño desde la CIDN, se comprenden 4 derechos ejes que dan cuenta de los demás: El derecho a la participación ciudadana, el derecho a la supervivencia y el desarrollo, el derecho al bienestar o interés superior del niño y el derecho a la no-discriminación.

En consonancia con estos cambios paradigmáticos, las actuales orientaciones técnicas y programáticas de Sename en materia de vulneración de derechos, suscriben los principios y criterios rectores del Modelo Socioeducativo, los que fomentan el reconocimiento pleno de los **niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, en el centro de las intervenciones**, considerando los requerimientos especiales de su desarrollo evolutivo; el énfasis en la construcción de una **autonomía progresiva**, apoyando el desarrollo de una identidad y potestad propias en cada niño, niña y adolescente; el concebir al sujeto en toda su **integralidad** y complejidad, es decir, en las distintas áreas de su desarrollo (cognitiva, emocional, corporal y relacional) y en consideración a los diversos aspectos del contexto que configuran su identidad (familia, cultura, género); el despliegue de acciones únicas, descritas como **intervenciones de calidad**; y el énfasis en una práctica que incorpore la **territorialidad**, conociendo en profundidad el espacio heterogéneo en el que se opera y propiciando una combinación articulada y complementaria de los programas desde un enfoque intersectorial.

Por otra parte, es necesario señalar que existen pocos modelos especializados en el campo de lo psicosocial que establezcan modalidades de comprensión, intervención y/o tratamiento de dificultades específicas de niños, niñas y adolescentes en situación grave de vulneración de derechos. Por ende, se vuelve prioritaria la construcción e implementación de un modelo de intervención *ad hoc* a los diferentes programas de Sename, que incluya a sus principales actores -usuarios, profesionales y técnicos de trato directo<sup>4</sup>- y que tome aquellos elementos que emerjan desde las necesidades que les son propias en sus diversos contextos de acción.

Considerando que las dificultades que presentan estos contextos socioculturales refieren a deserción escolar prolongada, consumo prolongado de drogas, conductas transgresoras, familias multiproblemáticas con conductas altamente negligentes y relaciones marcadas por la violencia, además de una vida comunitaria marcada por la delincuencia, los desafíos de las intervenciones en materia de protección de derechos

---

<sup>4</sup> En la presente memoria, se utilizará el término de **operador/a social**, para referir a todos aquellos profesionales y técnicos/as que trabajen directamente con los/as usuarios/as: Psicólogo/a, asistente social, educador/a. "Operatori sociale" era el término que se ocupaba en Italia en los años 70, donde todos los actores sociales que participan de los Servicios Públicos disponían no sólo de una acción (operación) sino además de una posición y discurso político-ideológico.

pueden describirse como la necesidad de crear un vínculo con el/la niño/a o adolescente de manera que el proceso de intervención haga sentido a éste/a, pueda integrarse activamente en él como sujeto central -v/s centralidad de la seguridad y el orden ciudadanos- desde un legítimo interés y reconocimiento por él, atendiendo a todas sus dimensiones (desarrollo físico, psicológico, social, de acuerdo a su etapa evolutiva) y a sus condicionantes sociales y de género. Mediante esta aproximación, se pretende superar el carácter transitorio de las definiciones de infancia y adolescencia desde una noción de *sujeto que está en proceso de ser adulto* hacia un *sujeto que es hoy situado particularmente* y que puede insertarse y participar socialmente, lográndose así la adherencia a las intervenciones de los/las niños/as y adolescentes y sus familias.

Por consiguiente, las preguntas que guían esta investigación y sus reflexiones pueden ser expresadas en los siguientes términos:

- ¿Desde qué entendimientos de lo humano y lo social emergen condiciones de mayor posibilidad para la construcción de una alianza entre interventor/usuario?
- ¿Qué clase de relación deviene de estas premisas en la intervención?
- ¿Desde qué prácticas se desarrolla y solidifica este vínculo?
- ¿Cuál es el rol del interventor?
- ¿Es pertinente un modelo de intervención psicosocial desde una perspectiva posmoderna-narrativa, para la atención de niños, niñas y adolescentes, en los actuales Programas de Protección Especializados de la red de Sename?

Al responder a estas preguntas, se propone extender y profundizar la investigación efectuada en el desarrollo de la capacitación y en la edición del manual que la preceden, realizando una revisión desde los diferentes modelos Sistémicos, especialmente del modelo Narrativo (White, Epston, Durrant y White) y de algunas de las conceptualizaciones claves del trabajo de redes (Morin, Alfaro, Herrero, Silva y Martínez). En esta revisión se relevan particularmente los fundamentos ontoepistemológicos del trabajo narrativo y el carácter crítico-político y reflexivo de las prácticas que de estos fundamentos devienen. Desde una perspectiva constructivista posmoderna, se hace una revisión y sistematización de la metodología y los criterios técnicos que el modelo narrativo especifica, en vistas a apoyar el desarrollo de las atenciones que realizan los



operadores sociales y el trabajo en equipos. Asimismo, se propone la integración de algunos dispositivos narrativos al trabajo de redes, a modo de sugerir una mirada que proporcione nuevas posibilidades de intervención, complementaria al uso tradicional del trabajo en red.

En este sentido, la relevancia de esta sistematización y discusión apunta a la reflexión respecto de la incorporación de una mirada posmoderna y de las teorías narrativas a los modelos desde los cuales trabaja Sename (Modelo Socioeducativo y Modelo de Red), tanto en términos teóricos como de los alcances de estas premisas en la praxis cotidiana de los/as interventores/as sociales, en la redefinición de ciertos espacios y momentos del proceso de intervención con niños, niñas y adolescentes vulnerados en el ejercicio de sus derechos y, consecuentemente, en la dimensión vincular entre operadores-usuarios y en la adherencia de estos últimos y sus familias a las intervenciones.

Finalmente, se sugiere la posibilidad de extrapolar este modelo de intervención a otros ámbitos de trabajo en contextos similares.

### **III. OBJETIVOS**

#### **1.- Objetivo general**

- Revisar, sistematizar y discutir un Modelo de Intervención Psicosocial de Calidad, desde una Perspectiva Posmoderna-Narrativa, para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes, en los Programas de Protección Especializados (Deprode-Sename).

#### **2.- Objetivos específicos**

- Determinar los elementos centrales de un marco conceptual desde una perspectiva posmoderna-narrativa, que permitan sistematizar y planificar un modelo para intervenciones de calidad, en contextos de vulneración de derechos.

- Identificar un repertorio de estrategias específicas y de calidad en el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de sus derechos.
- Especificar algunos dispositivos técnicos, relativos a las estrategias específicas y de calidad detectadas, que integren prácticas narrativas a las prácticas de red.
- Reflexionar respecto de la pertinencia e implicancias de este tipo de intervenciones específicas en el trabajo con niños, niñas y adolescentes en los actuales Programas de Protección Especializados de la red de Sename.

#### **IV.- DESARROLLO**

##### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. Enfoque de Redes, la complejización de la intervención psicosocial**

Impulsadas por el desarrollo de perspectivas que ponen como eje el carácter relacional de los procesos humanos, las ciencias sociales han incorporado una mirada ecosistémica. Pese a los conocimientos y especialización adquiridos por las diversas disciplinas de las ciencias humanas “estos progresos están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades” (Morin, 2002, p. 40). Es, precisamente, la necesidad de considerar la multidimensionalidad en que participa y se constituye cada persona lo que llama a formular nuevos modos de intervenir sobre las problemáticas de interés social.

- **Conceptualización del trabajo en red, desde las nuevas Políticas Sociales de Derechos en Infancia y Adolescencia.**

Luego de la ratificación de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN) en 1990, se elabora el primer Plan Nacional de la Infancia, el cual implica un avance en “el reconocimiento expreso de los derechos de los menores y de la realidad del

maltrato infantil”<sup>5</sup> (MIDEPLAN, 2000). A partir de los resultados de un segundo informe en Chile respecto del cumplimiento de la CDN, en el año 2001, surge la Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010, que busca generar una mirada que considere al niño, niña o adolescente como sujeto activo, cuyos derechos se constituyen en una obligación para el Estado.

Un factor importante en esta política social es el reconocimiento de las realidades locales desde un enfoque territorial, concretado por medio de una práctica que atiende a “las condiciones físicas, sociales, económicas y culturales que vinculan a las familias, que habitan en un espacio determinado” (SENAME, 2007, p.18), entendidas éstas como el mundo relacional y de experiencias donde se construye sentido de cultura, de identidad, de comunidad y de pertenencia, donde también se dispone de oportunidades y recursos. Finalmente, se destaca la generación y fortalecimiento de redes locales de protección integral “como mecanismo preferente para velar por el pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.” (MIDEPLAN, 2000, p. 20)

- **Enfoque de Redes, algunas conceptualizaciones claves para la reflexión e incorporación de este enfoque en la praxis interventiva**

En nuestro país, el modelo de redes opera en proyectos de acción social, como una herramienta teórica y metodológica. A pesar de su amplio uso, aún no se cuenta con una teoría unificada de redes sociales, aplicándose modelos a partir de “la naturaleza del problema a abordar, basados en orientaciones teóricas y epistemológicas distintas” (Martínez, 2004, p. 8).

Dentro de los lineamientos teórico-epistemológicos desarrollados a lo largo de la Tradición Intervención en Redes (modelos de intervención comunitaria que surgen del uso de las nociones de la teoría general de sistemas), se destaca el modelo conocido como Red de Redes (Alfaro, 2000), fundado a partir de la noción de sistemas auto-organizados de Von Foerster y la teoría de la Autopoiesis propuesta por Maturana y Varela. Asimismo, se vincula con la noción de sistemas autorreferenciales propuesta por Niklas Luhmann y

---

<sup>5</sup> Seremi de Valparaíso, Carmen Leyton. <http://www.mideplan.cl/final/noticia.php?regid=&idnot=302>

con la corriente constructivista en Psicología Social. A continuación se presenta un resumen las principales nociones de este modelo (Alfaro, 2000):

<b>Modelo de Red de Redes: Una perspectiva Sistémica-Constructivista</b>	
<b>Premisas Fundamentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Toda operación que realiza un sistema esta determinada por su estructura, la cual está en constante cambio y relación con el ambiente.</li> <li>▪ En los sistemas sociales el sentido opera como una forma de ordenamiento de la experiencia, permitiendo reducir la complejidad.</li> <li>▪ El entorno es constituyente, no condicionante en la construcción del sistema.</li> </ul>
<b>Objeto de intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redes de vínculos, las que surgen de las operaciones de distinción y desocultamiento de un/a observador/a.</li> <li>▪ Vínculos como anclaje-acoplamiento entre el interventor e intervenido (sistema interviniente).</li> <li>▪ Dado que cada individuo participa de relaciones sociales que fluyen en constante acoplamiento, todo está conectado, por ende: Todo es red.</li> <li>▪ La red no existe con independencia de quien la observa, pues emerge según los objetivos y premisas de quien la distingue.</li> </ul>
<b>Concepción de Problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las desviaciones son establecidas desde parámetros provisionales y dependientes de la construcción sistémica de sentido que organiza la subjetividad y las relaciones interpersonales (con carácter de proceso, no de una entidad o rasgo a priori).</li> <li>▪ Son problemas aquellos que las personas designan como tales.</li> </ul>
<b>Estrategias de intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar las estructuras y procesos que configuran la existencia cotidiana de un sistema.</li> <li>▪ Promover la expansión de los territorios afectivos, cognitivos y de acción, posibilitando la emergencia de novedad, para la construcción de un sentido y significado distinto.</li> </ul>
<b>Características operativas esenciales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inclusión de la red en relación a los problemas designados por las personas.</li> <li>▪ Creación de una historia común que incluya distintas voces y perspectivas</li> <li>▪ Confrontar en terreno la nueva propuesta-historia (aprendizaje social en el proceso de consolidación).</li> </ul>

Para Pakman, (1995) las redes son una metáfora que alude tanto al grupo de interacciones espontáneas que poseen ciertas prácticas más o menos formalizadas como a aquellas interacciones más organizadas, a las que se les establece una frontera o límite, un nombre y que, por ende, constituyen un nuevo nivel de complejidad. Al intervenir en un sistema es importante reconocer que no es la intervención la que crea la red, sino que ella existe desde mucho antes de que el/la interventor/a la distinguiera; por ende, este agente no es dueño del sistema intervenido, ni ostenta el control del mismo. En este sentido, una praxis respetuosa de la complejidad, implica el reconocimiento de la historia y las prácticas que le dan sustrato a un sistema.

- **Matriz Social**

Todo individuo está inmerso en un medio social que configura una matriz desde donde constituye su red. Esta última constituye un sistema, una especie de “membrana” social que cumple una función protectora (aisla y protege) y de comunicación social. La existencia de los seres humanos, en tanto actores sociales, deviene en tres matrices que se articulan, adecuan, equilibran y determinan su integración social. A continuación, se ofrece una definición de cada uno de estos espacios, junto a los respectivos actores involucrados (nodos) que, eventualmente, estarían en torno a la red de un niño, niña o adolescente (Martínez, 2004).

Nivel	Matriz	Definición	Actores involucrados en la red de un niño, niña o adolescente (nodos)
Estructural	Comunitaria	Espacio social relacional que <b>provee de estabilidad, identidad, sentido de pertenencia a una comunidad y vinculación afectiva a un territorio.</b> En esta matriz predominan las relaciones cercanas afectivamente.	Integrantes del contexto local: Vecinos, familia, grupo de pares, amigos del barrio, profesores, etc

	<b>Institucional</b>	Espacio de trabajo, mediado por relaciones con estructura y jerarquía, demarcadas por el <b>carácter instrumental del vínculo</b> hacia la consecución de un objetivo particular. Lógica de eficiencia, racionalización y optimización.	Sename, Cepij, CIJ, Cavas, etc., Fiscalía, Servicio Médico Legal, consultorio, colegio, Departamento de Ayuda Social de la municipalidad, entre otros.
<b>Funcional</b>	<b>Reticular</b>	Sistema abierto, flexible y heterogéneo, de estabilidad y permanencia menores. <b>Se constituye desde su utilidad para el intercambio de apoyo social mutuo.</b> Se rige por una lógica funcional. <b>Es en esta matriz donde se articula la red social.</b>	Compañeros de curso, grupos de poblaciones contiguas, grupos de pertenencia esporádica (parroquia, deportes, etc.), funcionarios del colegio, de la municipalidad o del consultorio, operadoras/es sociales, etc.

#### ▪ Red Social

La red social de un individuo es el sistema organizado de interrelaciones (conversaciones recurrentes) entre dicho individuo y las personas con las cuales establece un vínculo social. Es un sistema abierto de **conversación/acción** que establece dinámicas de intercambio entre sus miembros y con otros sistemas con los que se vincula, posibilitando la incorporación de recursos o la potenciación de aquellos que ya se poseen (Martínez, 2004). Todo lo que un sujeto entiende como social está definido por la red a la que pertenece, desde ahí se articulan la percepción y las conductas sociales, las nociones de ideología, política, cultura, marginalidad, país, etc.

En términos generales, se pueden distinguir aquellas relaciones en núcleos más pequeños y cercanos emocionalmente, que gozan de interacciones “cara a cara”, estables en su funcionamiento y en el tiempo (**redes primarias**). O bien, aquellas que surgen en espacios de interacción más amplios y menos estables, con relaciones más frías e indirectas (**redes sociales secundarias**).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Véase en anexo 1 componentes básicos de la red (Martínez, 2004).

- **Red Social y Vínculo**

La noción de vínculo es fundamental en el análisis de una red, puesto que alude a las relaciones que existen entre quienes participan de ella. En este sentido, **la interacción/conversación puede entenderse, como la unidad de análisis de una red.** Desde esta perspectiva, los vínculos conversacionales de una red generan ciertas acciones, las que a su vez producen nuevas conversaciones que encierran nuevas posibilidades de acción. Gracias a este intercambio conversacional, la red posee capacidad de aprendizaje, adaptación, creatividad e identidad. Por otra parte, permite la consolidación de compromisos y acuerdos que le otorgan a la red la consistencia de sistema y definen su ideología, objetivos, estrategias, estructura organizacional, roles, división de tareas, funciones y criterios de ingreso a la red (Martínez, 2004).

Poner el énfasis en las relaciones, releva las múltiples posibilidades de intervención y de acción que la presencia de los vínculos le confiere a un individuo. Las redes, los lazos, añaden valor a los individuos y los grupos, permitiéndoles acceder a recursos que de modo individual no podrían tener. Por ende, mientras más extenso sea el contexto de una red, esto es, mientras más ámbitos abarque (familiar, laboral, comunitario, etc), mayores y más variados serán los recursos de los que puede disponer el sujeto que pertenece a ella y, por ende, será menos vulnerable frente a una situación de quiebre (Martínez, 2004). Es a partir de este entendimiento, que en los contextos de vulnerabilidad psicosocial, las intervenciones se orientan a la movilización de los recursos y a la activación de los sujetos en redes sociales cada vez más amplias.

- **Red Operante (RO)**

La RO refiere al modo en el cual un nodo intercambia con su red social ayuda material, servicios, información y contactos sociales, logrando un apoyo efectivo de su entorno en diversos ámbitos, a saber: Afectivo-emocional, subsistencia, servicios, información, esparcimiento, contactos sociales.

Con el objetivo de lograr un funcionamiento operativo de la red (intercambio efectivo de apoyo social mutuo), un/a interventor/a dispone del uso de las conversaciones y acciones con cada sujeto (usuario/a, familia, comunidad) para actuar en la red a la que pertenece. Dentro de las posibilidades de acción que configura este dispositivo, se encuentran dos modos genéricos de intervención, los que se definen a partir de las redes que se distinguen (Martínez, 2004):

- Las **Redes Sociales Focales**, entendidas éstas como sistemas de conversación/acción que se configuran desde un nodo específico (articulado como foco de la intervención), a partir del cual se distingue el mapa de sus relaciones más próximas. En estas redes, las intervenciones apuntan a la búsqueda de apoyo instrumental, emocional y simbólico, en las personas asociadas a la vida cotidiana y comunitaria del sujeto/foco. El objetivo principal es generar una integración social con fines terapéuticos y de rehabilitación del nodo/foco. El tipo de intervención a utilizar en este ámbito es la **Intervención en red**, por medio de la cual es posible desarrollar o activar la red de cada nodo/foco en función de sus requerimientos y necesidades.
  
- Por otra parte, las **Redes Sociales Abiertas**, son aquellos sistemas de conversación/acción más amplios que se articulan a partir de temas relevantes (embarazo adolescente, sida, drogadicción, etc), para el intercambio de apoyo instrumental, técnico y simbólico. Se asocia a proyectos colectivos comunitarios o de la sociedad civil, pudiendo articularse con programas institucionales y políticas públicas. En estas redes se interviene desde la **Práctica de Red**, cuyo objetivo apunta a la promoción y prevención primaria, desarrolladas por medio de la distinción de las redes sociales que se vinculen al problema de interés (tema), fortaleciendo y optimizando el funcionamiento de éstas o bien, favoreciendo el desarrollo de otras nuevas (de nuevas distinciones).

Finalmente, en el apartado referido a las herramientas técnicas, se entrega una propuesta para el Modelo de Red, desde una mirada narrativa: *Narrativización de la Red*, que se destaca el uso de las redes sociales como espacios discursivos y reflexivos en el



que operadores/as y usuarios/as co-elaboran acciones en materia de protección y restitución de los derechos de éstos/as últimos/as.

## **2. Modelo narrativo: Entendiendo la identidad desde una perspectiva crítica**

- **Trabajo Narrativo como perspectiva crítica del conocimiento/poder**

La práctica de la narrativa se sustenta en la comprensión fundamental de que las vidas de las personas son construidas y determinadas por las historias que se relatan, referidas a ellas mismas; en la premisa de que los seres humanos viven experiencias en sus vidas que no pueden ser modificadas, y que, no obstante, pueden tener efectos significativamente distintos según la forma en que éstas son interpretadas y comprendidas.

Michael White y David Epston, terapeutas familiares originarios de Oceanía, han observado los efectos subyugantes que ejerce la forma en que habitualmente se describen los problemas y cómo estos discursos opresivos, internalizados como “conocimiento verdadero”, tienden a perpetuar la existencia de los problemas que refieren. Inspirados en la obra de Michel Foucault, estos autores ponen de manifiesto la necesidad de examinar críticamente los contextos y procesos de construcción cultural de estas “verdades dominantes” proponiendo la co-construcción de discursos alternativos liberadores, que permitan a las personas diferenciarse de sus problemas y asumir un rol activo en su enfrentamiento. Michel Foucault (1979, 1980, 1984) al examinar la relación entre conocimiento y poder, distingue no sólo el aspecto represivo/negativo que ejerce el poder sobre las personas -en términos de descalificar, negar y contener- sino, sobre todo, el aspecto constructivo/positivo del poder, en el sentido de que todos los seres humanos experimentan la incitación a configurar, moldear y construir sus vidas conforme a los discursos normalizadores de las modernas disciplinas científicas y del estatus de “Verdad” que históricamente se ha asignado a aquellos conocimientos que darían cuenta de una “Realidad objetiva”. No obstante, Foucault, (citado por White, M., y Epston, D., 1980), asume que tales “verdades” son ideas construidas socialmente y que ellas “forjan a las

personas como 'cuerpos dóciles' y las hacen participar en actividades que apoyan la proliferación de conocimientos 'globales' y 'unitarios', así como también las técnicas de poder" (p. 36). Consecuentemente, por la propia y recíproca subyugación a estos discursos, se define la identidad personal, la propia vida y las relaciones en términos de las descripciones culturales con las que se es calificado, etiquetado, evaluado, segregado, en acuerdo a los modernos criterios de eficiencia y economía (Foucault, 1980). Al considerar la dimensión constitutiva del poder, este autor concluye que poder y conocimiento son acciones inseparables en la práctica social: La producción de verdad se da a través del poder y el ejercicio de éste se realiza a través de la producción de verdad.

Así, el conocimiento no sólo puede considerarse problemático, como ejercicio de poder de algunas personas sobre otras, sino, y dado que se está inserto en redes de poder/conocimiento y se actúa dentro de estos dominios, "[...] todos sufrimos simultáneamente los efectos del poder y ejercitamos este poder en relación a los otros" (White y Epston, 1980, pp. 38). Se trata, pues, de un mutuo y cotidiano sojuzgamiento mediante el cual las personas someten sus cuerpos, pensamientos, deseos y actos, a los dictámenes de ciertas "normas" institucionalizadas, en un proceso continuo, gradual y material de constitución de su individualidad.

En definitiva, Foucault remite a una forma de poder particularmente moderna e insidiosa (White y Epston, 1980) por cuanto sugiere que los sujetos no la experimentan como formas explícitas de control social, sino como adhesión natural a presupuestos y patrones socioculturales implícitos de coordinación, los que se instauran como una suerte de dispositivo de autoevaluación y autovigilancia: "Cuando se establecen las condiciones necesarias para que las personas experimenten una evaluación continua según determinadas "normas" institucionalizadas [...] esas personas se convierten en sus propios guardianes" (Foucault, citado por White y Epston, 1980, p. 40). Consecuentemente, la sociedad moderna no requeriría de agentes de control externo pues habría instaurado, mediante la evaluación y el juicio normalizador, una "mirada omnipresente".

Así pues, Foucault no niega el conocimiento formal y tampoco sugiere que la experiencia y acción humanas puedan sustraerse a los efectos de las prácticas

discursivas. Defiende, en cambio, la “insurrección” o resurgimiento de los conocimientos “subyugados” -“eruditos” o “ingenuos”- a fin de sostener una visión crítica de los efectos totalizantes del conocimiento y del poder que invisten al discurso científico.

- **Fundamentos epistemológicos del trabajo narrativo**

Gregory Bateson, antropólogo y filósofo, argumentaba que no es posible conocer la realidad de forma objetiva. Refiriéndose a la máxima de Korzybski que afirma que “el mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada” (Bateson, 1980, p. 33), sostiene que todo conocimiento sería el resultado del método interpretativo que utiliza la mente humana en la acción de percibir los acontecimientos a fin de dar orden y coherencia a la propia vida. A su vez, esta acción de comprender los hechos, estaría determinada por la forma en que estos acontecimientos encajan en la red de premisas y supuestos de cada sujeto y que constituyen el mapa de su mundo, proceso que llamó “codificación de la parte a partir del todo” (Bateson, 1972). De este modo, aquellos eventos que no se han pauteado, no son seleccionados ni consecuentemente percibidos como hechos, pues se supondría no son relevantes para la supervivencia. En concordancia a esta concepción epistemológica, el modelo narrativo postula que las personas darían sentido a su experiencia organizando sus vivencias

Dentro de una versión dominante de sí mismas y sus relaciones. Esas versiones dominantes crean una “lente perceptiva” que influye en la significación que las personas atribuyen a los acontecimientos posteriores de su vida [...] En cambio, la gente tiende a no advertir o a restar significación a los aspectos de sus experiencias vividas que no encajan con el relato dominante (Durrant y White, 1990, pp. 59-60).

En consecuencia, si la tendencia conservadora de los seres vivos es a percibir el mundo desde el mapa de sus premisas o “contexto receptor”, la novedad sólo puede estar dada desde la “noticia de las diferencias” o percepción de los cambios (Bateson, 1972). Sobre esta base, el modelo narrativo propone rastrear e identificar en la historia de las personas, aquellos aspectos de sus vivencias que no se ajustan a la versión dominante y que, en tanto excepciones, pueden alentar y construir versiones alternativas sobre sí mismas y sus relaciones (Durrant y White, 1990).

### ▪ Modelos de Intervención

Las preferencias por ciertos mapas o analogías vendrían determinadas por múltiples factores, incluyendo ideologías y prácticas culturales imperantes. Si bien cualquier analogía no puede ser medida por criterios de exactitud o de verdad, es posible aceptar el desafío de investigar las analogías a través de las cuales se vive, situando las propias prácticas dentro de la historia del pensamiento social, cuestionándose y haciéndose cargo de los efectos de estas prácticas (White, 1980).

En torno del problema de niños, niñas y adolescentes en riesgo social, se distinguen concepciones normativas y concepciones críticas narrativas con evidentes diferencias en la construcción del problema y su solución:

Concepción normativa	Concepción crítica narrativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto en riesgo social debe ser <b>reacomodado</b> en un adecuado estilo de funcionamiento por parte de los cuidadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al sujeto que encaja con la idea de riesgo social se le debe acompañar en la búsqueda de <b>posibilidades</b> que le permitan descripciones de sí más alentadoras.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe <b>guiar al sujeto</b>. Se espera que el sujeto en reinserción se parezca al grupo <b>promedio</b> de la población.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe <b>acompañar al sujeto</b>, en un proceso en el cual se espera que <b>se reconozca</b> en sus propias palabras.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe identificar el <b>problema del sujeto</b> sin amplificarlo o reducirlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe <b>despatologizar</b> la preocupación del problema sin reducirlo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se deben promover estrategias de <b>prevención y rehabilitación</b> para este tipo de conductas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se deben enfatizar estrategias de <b>promoción de nuevas posibilidades</b> para este tipo de problemas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El problema es el paciente</b> y sobre él se trabaja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El problema es el problema</b> y sobre él se trabaja.</li> </ul>

Material Capacitación Sename – Deprode / Eqtasis Universidad de Chile. Noviembre 2007-2008.

Se sigue de la distinción entre ambas aproximaciones, que las concepciones normativas diseñarían estrategias centradas en la reinserción y la asistencia v/s

estrategias centradas en la promoción y generación de nuevas posibilidades propuestas por la concepción crítica narrativa.

- **Analogía del texto y generatividad del proceso de narración**

Dado que la acción de interpretar los acontecimientos es, analógicamente, un asunto de “lectura” de los mismos, el modelo narrativo propone las intervenciones con consecuencias terapéuticas como la analogía de “contar” y/o “volver a contar” las vidas y las experiencias de las personas que se presentan con problemas de manera de co-crear narraciones alternativas. Ahora bien, no se trata de explicar los hechos iniciales a través de una teoría o relato, “por el contrario (...) las estructuras narrativas que construimos no son narraciones secundarias acerca de los datos sino narraciones primarias que establecen lo que habrá de considerarse como datos” (Bruner, 1986 citado por White y Epston, 1980, p. 27).

- **Algunos supuestos claves del trabajo narrativo**

Ahora bien, como las narraciones dependen del lenguaje, es preciso asumir que la vida de los sujetos se constituye en virtud del mismo y que éste no supone una actividad neutral dado que es de la reserva de discursos disponibles en la propia cultura de la cual se extraen los relatos que representan la experiencia personal:

**Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.**<sup>7</sup> Al decir lo que se dice, al decirlo de un modo y no de otro, o no diciendo cosa alguna, la persona abre o cierra posibilidades para sí misma y, muchas veces, para otros [...] Pero además de intervenir en la creación de futuro, los seres humanos modelan su identidad y la del mundo que se vive a través del lenguaje. (Echeverría, 1994, p. 30)

Consecuentemente con el análisis de Foucault, es posible suponer que los discursos de “verdad” unitarios incidan significativamente en la constitución de lo que las personas comprenden de sí mismas y de sus relaciones y que este sojuzgamiento se vincule a la sensación de fracaso respecto de lograr expectativas, cumplir

---

<sup>7</sup> Las negritas son nuestras.

especificaciones y satisfacer ciertas normas. De lo que se siguen los siguientes supuestos del trabajo de narrativas:

<p>▪ “Las personas experimentan problemas [...] cuando las narraciones en las que cuentan su experiencia -y/o en las que su experiencia es narrada por otros- no representan sus vivencias. Y, por lo tanto, suponemos también que en estas circunstancias, habrá aspectos significativos de su experiencia vivida que contradigan estas narraciones dominantes”. (White y Epston, 1980, p. 31)</p>
<p>▪ <b>Sin intervención, las personas ya cuentan historias:</b> Las personas le dan sentido a su experiencia a través de éstas, articulándolas en torno de eventos en una secuencia, en un orden, en un tiempo y según una trama. Estos 4 elementos han de ser considerados cuando se pretende generar un cambio en sus vidas (historias).</p>
<p>▪ <b>Las personas son activas en la construcción del significado, en darle sentido a lo que acontece en sus vidas:</b> El rol del/la operador/a el de participante en la co-construcción de nuevos significados e historias posibles de ser conocidas (relatadas); su habilidad fundamental es invitar a las personas, mediante <b>preguntas</b>, a participar en esta construcción.</p>
<p>▪ <b>Las personas son multihistoriados y multihistoriadores:</b> Las personas seleccionan los eventos a los que otorgan significado. El/la operador/a prestará atención a aquellos elementos experienciales que han sido seleccionados y a aquellos que no se han considerado como parte de la narración pues, en la búsqueda conjunta de éstos últimos, se abren las condiciones de posibilidad para la construcción de una nueva historia con sentido, la historia alternativa.</p>
<p>▪ <b>La identidad es considerada como práctica, esperanzadora e intencional:</b> Los procesos relativos a la identidad, emergen como el guión relacional presente del sujeto; interpretación de su propia historia y de sus proyecciones futuras. Por ello se plantea que la identidad es un proceso de constitución práctico, no una abstracción o estructura dada. El decir, además de ser esperanzadora, intenciona un sentido y una proyección en el acontecer vivencial del sujeto.</p>

Material Capacitación Sename – Deprode / Eqtasis Universidad de Chile. Noviembre 2007-2008.

Si se aceptan estas premisas, es posible considerar como resultado aceptable que las personas, en un contexto de reflexibilidad, identifiquen y generen relatos alternativos que incorporen aspectos vitales anteriormente ignorados, los que permitirán representar nuevos significados y, consecuentemente, posibilidades más deseables, útiles,

satisfactorias y abiertas para su vida. White (1980) ha llamado a aquellos aspectos de la experiencia vivida que caen fuera del relato dominante “acontecimientos extraordinarios”, los cuales estarían disponibles incluyendo toda la gama de sucesos, sentimientos, intenciones, pensamientos, acciones, que el relato dominante no ha podido incorporar. En definitiva, el acontecimiento extraordinario es la fuente de motivación central para la generación de un cambio con sentido para el sujeto.

- **Externalización del problema e internalización de la persona como agente**

La externalización del problema puede definirse como un procedimiento de intervención que insta a las personas a cosificar y/o personificar los problemas que las oprimen con el objetivo de disminuir o circunscribir sus efectos dominantes sobre sus vidas. Al hacerlo, establece una distinción lingüística entre el problema y la identidad de la persona, permitiendo a ésta enfrentar el problema y sus efectos, tanto en su vida como en sus relaciones (Tomm en White, 1989). En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía, “deshaciendo” algunos de los efectos opresivos de la rotulación social:

El proceso de rotulación se construye en virtud del supuesto de “sentido común” que establece que **“la persona que tiene el problema es el problema”**, de suerte que una vez que el problema se ha incorporado a la identidad de la persona, ésta ya no puede escapar de él.

En contraste, los procedimientos de externalización tenderían a hacer menos constantes y restrictivos aquellos problemas y cualidades que se consideraban inherentes y relativamente fijos a las personas o a sus relaciones y que, comúnmente, son considerados por éstas como un descrédito para sí mismas y/o para sus relaciones. En contraposición a la definición del problema del supuesto de sentido común, la perspectiva narrativa propone una nueva definición del problema:

**“No es la persona ni la relación lo que constituye el problema. Es el problema lo que es el problema y, por tanto, la relación de la persona con él se convierte en el problema”** (White y Epston, 1980, p. 54).

Esta nueva definición, nuclear en el trabajo narrativo, sugiere que la relación de la persona con el problema es el dominio de lo trabajable, en tanto son las atribuciones de significado y la selección de aspectos del problema aquello que genera los relatos respecto del mismo y delimitan su afrontamiento. De este modo, existirían relatos que contribuirían a perpetuar y sostener la “vida del problema” y, en contraposición, relatos que negarían cooperación a ésta y a su influencia en la vida de las personas.

El proceso de externalización, en cuanto metodología, puede ser entendido en su conjunto como una “práctica desconstruccionista” en el sentido de desarticular, examinar e “historizar” los significados, premisas y prácticas a los que la persona ha adherido cotidianamente -y a los que se ha subordinado en tanto sujeto- desde una perspectiva absolutista y universal (Payne, 2000).

## REPERTORIO DE HERRAMIENTAS TEÓRICO-PRÁCTICAS

### 1. Actitud posmoderna

La posmodernidad, tal como la define el creador del término, François Lyotard (1979), es un profundo escepticismo sobre la validez universal de las narraciones o versiones teóricas respecto de la condición humana. Tales transformaciones impactan las ciencias sociales provocando revisiones en todos los ámbitos de la cultura, junto al posicionamiento paulatino de voces que declararían el fin de la creencia en certezas, el cuestionamiento de la idea de progreso, el término de los límites claros de las disciplinas, y el abandono de la objetividad y neutralidad atribuibles a las ciencias en su conjunto (Bertrando; Toffanetti, 2004).

Se dirá que todo saber es provisorio en la medida que es relativo a la complejidad de un entramado histórico, social y temporal. Asimismo, la postura posmoderna se presenta como una *provocación* que remece los supuestos epistemológicos del conocimiento tradicional, cuestionando la primacía de una posición privilegiada del observador frente a la realidad y promoviendo metodologías desconstruccionistas orientadas



hacia una nueva comprensión del sujeto; más que ahondar en la estructura causal que suscita el comportamiento de una persona, dichas metodologías se orientarán a revisar el proceso de constitución de tal estructura (Bertrando y Toffanetti, 2004).

Por otra parte, esta actitud seducirá al profesional por nuevos relatos, por nuevas prácticas terapéuticas; por nuevas formas de entender y promover la subjetividad. Instalada bajo los principios del saber y la autoridad del paradigma médico-científico, se situaba al sujeto de atención bajo la asistencia directiva del experto; en contraposición, el reencantamiento posmoderno hacia la comprensión de lo humano apunta hacia actitud crítica y reflexiva de los interventores, quienes replantean su rol profesional en términos de relación de ayuda y acción política orientada a redefinir la relación asimétrica de los saberes y a privilegiar la curiosidad por sobre la experticia.

Si se observa la actitud ética del/la terapeuta posmoderno como una actitud orientada desde el principio de la responsabilidad del discurso, donde todo lo dicho depende de la posición que ocupa el observador respecto del fenómeno, y de la curiosidad como indagación que se perfila desde la premisa de que *nadie sabe más de sí que uno mismo*, se estará entonces frente a un dispositivo de trabajo orientado a la construcción de una relación de ayuda en extremo reflexiva y crítica de sí misma.

En consecuencia, la actitud posmoderna distingue aquellas prácticas que se sitúan, más allá de la preocupación técnica, desde una preocupación ontológica, es decir, en torno a la construcción de subjetividad inaugurada en la relación. De este modo, se reelabora la posición del/la interventor/a en el contexto de intervención y la posición del otro/a y del escenario que los convoca, abandonándose completamente la noción tradicional de neutralidad y verticalidad de la relación. En este sentido, el giro dado por las ciencias sociales en los años `70 al repensar la posición del observador como parte del sistema observado (Bateson, 1972), da paso a lo que hoy se conoce como *cibernética de segundo orden*. Este giro comprensivo, junto a los desarrollos de las teorías de la complejidad y la biología del conocimiento, no sólo pondrán en entredicho los supuestos que levantaron la idea de neutralidad, sino que además abrirán un escenario para innovadoras propuestas interpretativas respecto del rol del interventor como observador-participante al interior de un sistema.

Probablemente, la noción que mejor describe la actitud posmoderna es la de **curiosidad**, propuesta por G. Cecchin (1989), concepto que más allá de denotar una forma de aproximación al conocimiento del otro o de los otros, constituye en sí mismo una posición ética, toda vez que pone como punto de partida la responsabilidad y el respeto en el contexto de observación. La curiosidad, en tanto actitud desde un “no saber”, permite que el/la terapeuta o interventor/a actúe libremente sin la ilusión de control o dominio sobre el otro. Al escapar de la posición de experto/a, el/la interventor/a se compromete y se hace responsable, ya no de sostener la estructura y los objetivos del proceso terapéutico, sino de promover la búsqueda y puesta en juego de un sentido nuevo a los hechos e ideas que van surgiendo en el espacio relacional.

## **2.- Acciones y reflexiones asociadas a los pasos del proceso de intervención**

### **2.1.- Acogida**

Este término se ha distinguido tradicionalmente como sinónimo de contención emocional (“recepción”), orientada casi exclusivamente a la conformación de un contexto adecuado para la emergencia de un relato -generalmente centrado en el daño o en la vulnerabilidad- y que sitúa a la intervención misma en una fase posterior dentro de un proceso estructurado. No obstante, desde este modelo, se propone una reflexión respecto de las implicancias y limitaciones de esta conceptualización del término, reflexión desde la cual surgen algunas interrogantes claves: ¿A quién o a qué se le está dando una recepción o una bienvenida? ¿Es la acogida el primer momento de la intervención?

Desde el modelo propuesto, **acogida** refiere a la inauguración de un trabajo conjunto para la dotación de sentido y reelaboración de una experiencia, entendiendo esto último como acciones comunicativas entre operadores/as y usuarios/as que delimitan tentativamente un significado compartido que justifique el encuentro para los/as participantes. Dialogar y reflexionar en conjunto acerca del acontecer contiene en sí mismo la escucha, la cual siempre será propositiva y jamás neutral.

La acogida, entendida de esta forma, será más una actitud (aspecto) transversal del proceso de intervención que un momento inicial del mismo, orientada a dar lectura y a reflexionar respecto de lo que está ocurriendo. El/la profesional podrá realizar diversas acciones: *Provocación, relativización o cuestionamiento de la descripción del problema*, especialmente cuando es posible desencajar explicaciones reductivas de la experiencia del niño, niña o adolescente, ya sea en términos de nosología médica, de rótulos de sentido común o de autculpabilización, entre otros. De este modo, se pretende evitar que una contención emocional “pasiva” promueva la cristalización de una identidad problemática y contribuya a procesos de *victimización o desresponsabilización* toda vez que esta forma tradicional de entender la acogida legitima y confirma tácitamente las culpabilizaciones y autodesvalorizaciones presentes en tales descripciones.<sup>8</sup>

De este modo, la postura inicial del/la operador/a social, será de proactividad frente al problema; bajo la lógica de un encuentro significativo, se evitará replicar comportamientos que tiendan a situar al niño, niña o adolescente como fuente esencial del conflicto y se situará este foco en el problema que los/las está afectando. La adherencia y el fortalecimiento del vínculo se irán solidificando en la medida que el niño, niña o adolescente sienta que la relación es de un intercambio horizontal y respetuoso, establecido a través de una alianza que se constituye para el enfrentamiento conjunto del problema y basada en el entendimiento del usuario/a como sujeto capaz de construir sentido y producir conocimiento acerca de sí mismo/a y del contexto en el cual se desenvuelve. El sujeto, en tanto creador, es responsable en la evolución de las posibilidades de sus prácticas de vida; él/ella es quien puede responder al momento de poner en cuestión el relato dominante y quien porta las reglas que permitan el diálogo respecto de sí y de sus problemas.

Es importante no interpretar esta actitud terapéutica como una “intervención estratégica” o una “intervención paradójal”, ya que no preexiste un objetivo o meta a lograr, ni en el plano del vínculo ni en la adherencia a un proceso previamente trazado.

---

<sup>8</sup> Para más detalles, ver anexo 2.

Estos ámbitos se espera que vayan apareciendo paulatinamente, pero la intervención no se supedita a lograrlos como una exigencia *a priori*.

## 2.2.- Proceso de evaluación y diagnóstico

### ▪ Emergencia y legitimidad paritaria de diversas hipótesis

En alguna medida todo proceso de intervención con niños, niñas y adolescentes considera una etapa de diagnóstico. Etimológicamente, *diagnóstico* proviene del griego y significa “*conocer a través de*”. Dicho de otra forma, toda intervención dispondrá de perspectivas o explicaciones desde las cuales se está conociendo en la relación con el otro; las diferencias de aproximación estarán situadas en el tipo de diagnóstico que se hace (método) y la relación que se establece con aquél (si es un axioma o se cuestiona).

Desde una perspectiva posmoderna, se intenciona la reflexión respecto de cómo las hipótesis que se manejan provienen de un determinado marco de referencia, el que desde ciertos fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, constituye una interpretación entre varias posibles del comportamiento humano. Esta distinción abre la alternativa de ampliar los criterios diagnósticos tradicionales (generalmente provenientes del Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales- DSM-IV) hacia la inclusión de otros sistemas explicativos (hipótesis) valorados como legítimos respecto de las diversas situaciones con las que se relacionan los/as profesionales de los programas.

Atendiendo a que la validez del proceso diagnóstico es un aspecto relevante en cada intervención psicosocial, este modelo se propone propiciar que todas las hipótesis tengan eventualmente una validez equivalente por cuanto son todas explicaciones “posibles” del mismo fenómeno, ampliando la lógica de la mayor legitimidad atribuida a los criterios psicodiagnósticos tradicionales por sobre hipótesis de orden cualitativo o descriptivo.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Para más detalles, ver anexo 3.

Cabe señalar que el cuestionamiento no es a un modelo estructural particular, sino a la recepción acrítica y pasiva de interpretaciones unívocas de la realidad, del sujeto y su problema. Desde este entendimiento, el riesgo no estaría en el marco mismo de referencia, sino en las relaciones que se establecen con él y desde él, tanto en sentido ético como práctico. Por ello, más allá de verificar o refutar la legitimidad de cualquier modelo y sus premisas, *lo que se propone es reflexionar sobre los entendimientos y sus reducciones, referidos al sujeto y al problema que levantan tales premisas*. Por ende, el proceso de evaluación y diagnóstico es precisamente la oportunidad de hacer emerger diferentes explicaciones (hipótesis) respecto de una situación, desde los diversos actores involucrados, y -fundamentalmente considerando la propia explicación del niño, niña o adolescente- intencionando que éstas emerjan con legitimidad paritaria y sean evaluadas más en términos de su utilidad para los usuarios que de su verosimilitud.

Frente a cada hipótesis la pregunta no refiere a la veracidad de ésta, sino que a la indagación respecto de qué puertas se abren (y se cierran) desde una determinada forma de explicarse la situación. Si se opera en torno a la lógica de la utilidad del diagnóstico y la evaluación -en tanto estrategias explicativas-comprensivas del fenómeno- surge la necesidad de que esta evaluación se vaya modificando a lo largo del proceso y que, por ende, no sea sólo una descripción inicial que se instaura, sino una explicación dinámica que va cambiando en función de las necesidades del proceso y de las distintas explicaciones de un mismo fenómeno.

### **2.3.- Proceso de intervención**

Se entenderá como intervención a todo aquello que ocurre en la relación entre una institución, programa, operador/a social y un/a usuario/a (niño, niña o adolescente). En este sentido, *toda acción es una intervención*, independientemente del contexto de atención en que ésta se desarrolla. No obstante, la posibilidad de “dirigir” el proceso, en relación tanto a las técnicas (aspectos metodológicos) como a las actitudes (posiciones o premisas del/la operador/a social y del vínculo), estará directamente relacionada con la modalidad de trabajo y del adecuado planteamiento de los objetivos por parte del/la interventor/a y su equipo.

A continuación se señalan algunas indicaciones respecto del proceso de Intervención:

### **1. Todo acto de observación es una acción, una decisión**

Del universo posible de cosas que se pueden ver, se eligen -voluntariamente o no- las distinciones que se hacen. En todo momento se ponen en acción sistemas de creencias, concepciones culturales y prejuicios, los que suelen argumentarse en la evidencia de la “realidad objetiva” (porque “está ahí”). Desde este sentido común, el observador se desresponsabiliza de todo compromiso con su acto de distinción. Por ende, al asumir que todo acto de observación es una acción, una decisión, se asume también que el proceso de intervención se inicia ya con las prácticas iniciales y sitúa al/la interventor/a en la posibilidad de hacer significativas, desde el primer momento, cada una de las acciones que se celebran, relevándose asimismo la necesidad de responsabilizarse de las consecuencias cada acción interventiva.

### **2. Externalización**

#### **▪ Dimensión Política del proceso de externalización**

Es posible encontrar explicaciones en los/as usuario/as que aluden a problemas inherentes a la persona, a sus familias y a su contexto, junto a la concomitante percepción de dificultad o imposibilidad de resolverlas, por cuanto estas explicaciones transcurren en niveles de abstracción (tal como el concepto de inconsciente), o de alta complejidad (ejemplo de procesos corticales), o bien, refieren a nociones deterministas (tales como la herencia), que resultan inaccesibles para el sujeto sin la mediación de un experto, el que supuestamente “sabe” de los problemas mucho más que quien los padece, privando al sujeto de competencias y responsabilidades respecto de sí mismo.

Como respuesta de lo anterior, se promueve la problematización de la descripción optada para referir a una experiencia, lo que abre la posibilidad de que las personas sientan que aquello que pensaban sea algo discutible y que puede ser visto de otra forma.

Desde esta mirada se establece, entre operador/a y usuario/a, una relación de acompañamiento y no de dominio sobre la vida del otro.

- **Dimensión Técnica del proceso de externalización**

La práctica de la externalización se plasma como un espacio conversacional en el que cierto atributo o cualidad de las personas (o de sus relaciones) se “saca fuera” para convertirlo en una entidad propia, estableciendo con el/la usuario/a, y sus recursos, una alianza para luchar contra dicha entidad. Lo esencial es lograr que, tomando una distancia respecto del problema, se evite la culpabilización del niño, niña o adolescente, aumentando la responsabilidad y la agencia de éstos sobre el proceso.

En el trabajo con niños, niñas y adolescentes, se puede utilizar una amplia gama de recursos: Escritos, gráficos o verbales (narrar cuentos, historias, etc.), así como también trabajar con juguetes o mascotas. La selección de esta estrategia será en virtud de las competencias e intereses que éstos evidencien con mayor fuerza. De este modo, si bien se propone una genealogía para el proceso, éste será flexible a las circunstancias.

Por otra parte, es fundamental definir el problema a externalizar, en los términos que los mismos niños, niñas o adolescentes los vayan relatando, atendiendo a las particularidades de estas descripciones y evitando hacer declaraciones que generalicen el relato originario con que llega el/la usuario/a. No obstante, si se presentan dificultades para conectarse con la vivencia del problema, es posible ofrecer definiciones tentativas, pero siempre abiertas a la significación que se vaya generando. Por otra parte, no todos los problemas son susceptibles de externalización en forma directa, esto es particularmente importante en casos de violencia y abuso sexual. Dado el alto componente vivencial de estas situaciones, se propone externalizar solamente las creencias y actitudes asociadas (sentimientos de culpabilidad e inadecuación, auto percepción negativa, desesperanza, etc.) que se han impuesto como estrategias para mantener el sometimiento en las formas del aislamiento o el secreto.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para más detalles de prácticas a seguir en el proceso de externalización del problema véase anexo 4.

### 3. Resignificación

La resignificación es aquel proceso a través del cual los relatos-narraciones saturados de problemas (limitados, reducidos) son re-escritos, con el objetivo de movilizar a la persona. Para que esto se logre, se requiere que el/la operador/a social, como encargado de conducir los espacios de conversación y de reflexión, disponga o desarrolle ciertas competencias: Escuchar desde la actitud de curiosidad, realizar preguntas desde la no obviedad (preguntas inusuales para el otro); atender a aquello que, en el relato del otro, aparece como novedoso o excepcional a la historia dominante y al sentido totalizador que suele acompañar el relato que está atrapando a la persona.

No es posible especificar modalidades de resignificación de aplicación general, dado que éstas son relativas a la particularidad de cada proceso de intervención. Sin embargo, es posible distinguir dos aspectos sistemáticos del proceso de resignificación:

- **Cambios Narrativos**

Todos los sujetos son productores de significados, e independientemente de sus características evolutivas, intelectuales, sociales, económicas, etc., tienen una naturaleza discursiva narrativa y relacional, la que en el proceso de intervención emergerá como posibilidad de relatar la experiencia, reflexionar sobre ella y buscar el modo en que los relatos alternativos, que emerjan de este proceso, se traduzcan en prácticas.

Para la re-elaboración de un discurso, es preciso que en los relatos utilizados por niños, niñas y adolescentes para describir su propia experiencia, se genere un cierto margen de libertad para hacer una distinción entre lo que es la experiencia misma (inmodificable en tanto ya ha ocurrido) y el relato (modificable).

Para lograr cambios en las narraciones, se alienta la búsqueda de nuevos significados que amplíen las posibilidades de elección. Lo anterior se logra a través de preguntas abiertas que introduzcan otras formas de entender la experiencia relatada

---



**(hipotetización)**<sup>11</sup>. La posibilidad de reflexionar y de elaborar libremente una respuesta, por medio de la problematización, abre paso a un cambio narrativo, co-desarrollado por el/la usuario/a y el/la operador/a social.

Todos los sujetos son productores de significados, e independientemente de sus características evolutivas, intelectuales, sociales, económicas, etc., tienen una naturaleza discursiva narrativa y relacional, la que en el proceso de intervención emergerá como posibilidad de relatar la experiencia, reflexionar sobre ella y buscar el modo en que los relatos alternativos, que emerjan de este proceso, se traduzcan en prácticas.

Es necesario que el/la usuario/a reflexione respecto de su rol en la generación de los significados asociados a sus experiencias. Para ello se trabajará en base a **connotaciones**<sup>12</sup> que pueda realizar el/la operador/a social, en relación a las respuestas que vaya dando el niño, niña o adolescente, las que podrán establecer acuerdos en la conversación sobre ciertas atribuciones de significado personal.

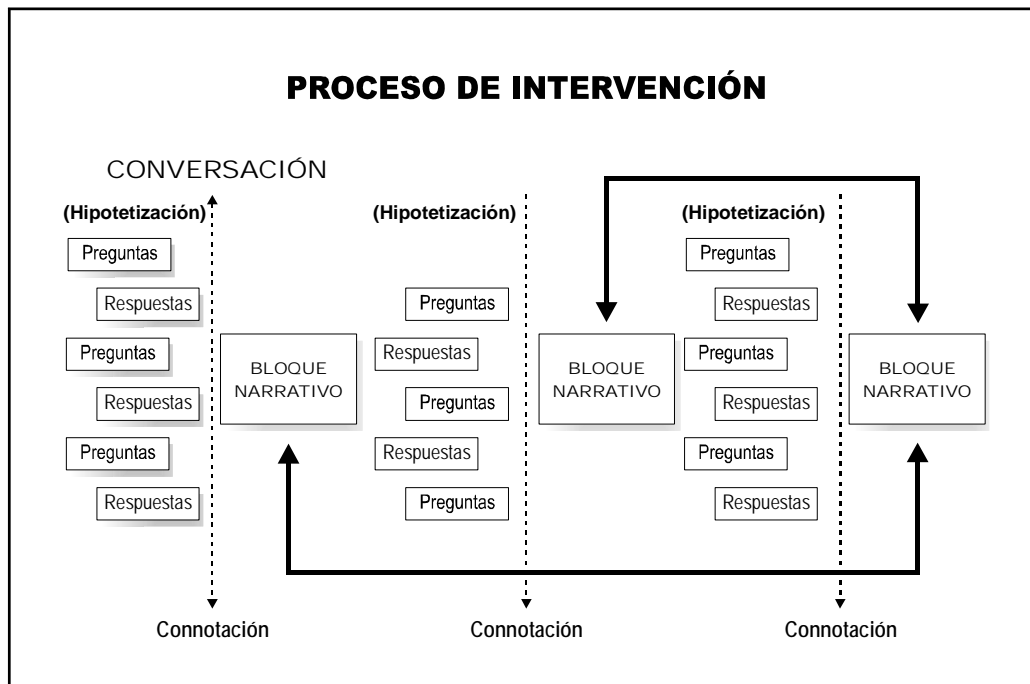
La connotación se sitúa, frecuentemente después de varias preguntas-respuestas, pudiendo conformar lo se llamará **“bloques narrativos”**<sup>13</sup>, entendidos como la *instalación de una explicación (hipótesis o descripción) más o menos articulada que define a la persona o a la relación*, donde se destaca un aspecto positivo de la situación problemática o de los recursos del niño, niña o adolescente. El/la operador/a social, cada cierto tiempo en la conversación, podrá instalar y proponer estas ideas las que, en el caso de ser aceptadas, serán situadas como acuerdos en el proceso, pudiendo conectarse en diferentes “bloques narrativos”.

---

<sup>11</sup> Para más detalles, ver anexo 5.

<sup>12</sup> Para más detalles, ver anexo 6.

<sup>13</sup> Para más detalles, ver anexo 7.



#### 4. Convocatoria

Se entenderá por convocatoria el invitar a alguien durante el proceso, no en función de un imperativo “deber ser”, momento oportuno, seguimiento, proceso, etc., sino más bien como un elemento perturbador del proceso de intervención. La convocatoria no estará al servicio del (flujo normal) proceso de intervención, sino que se intencionará en vías de alterar el proceso que se está llevando a cabo.

##### Tipos de convocatoria a disposición del proceso terapéutico:

**Convocatoria Individual:** Convocar a algún familiar que está involucrado en la situación problemática, pero no es directamente quien la vive.

**Convocatoria externa:** Se convoca al proceso a otra persona singular, pero externa dado que no es alguien directamente involucrado en el grupo familiar.

**Convocatoria vertical:** Convocar a dos actores de dos generaciones distintas, frecuentemente del mismo sexo. Normalmente se utiliza para encontrar cierta sintonía en la conversación por ejemplo, cuando conviene trabajar alianzas entre un padre y su hijo o una madre y su hija.

**Convocatoria horizontal:** Convocatoria por “subsistemas” u “holones”. Usado para establecer alianzas y acuerdos sobre cómo operar en la familia, especialmente en relación a la protección y prevención. Por ejemplo, a los padres (subsistema parental) como responsables de la crianza; a

los hermanos (subsistema filial) en situaciones de abandono o cuando la experiencia de alguno de los hermanos puede ser de utilidad o un recurso para los otros.
<b>Convocatoria familiar:</b> Convocar a toda la familia para tratar un tema específico y, siendo esto explícito, estarán en este encuentro sólo el tiempo que corresponda al tema a tratar y a la generación conjunta de acciones referidas al mismo.
<b>Convocatoria global:</b> Encuentro con la familia y todos los profesionales involucrados en el tratamiento de un caso. Supeditada a los recursos y tiempos de las instituciones, por cuanto es una situación bastante compleja y, para muchas entidades, poco accesible. Es altamente útil en aquellos casos en los cuales existe disparidad de criterios y sobre todo, participación de profesionales de diferentes ámbitos del área de la salud.

La idea que presenta la convocatoria como dispositivo técnico es transformar un encuentro en un “evento terapéutico”, entendiendo lo anterior en términos de la significatividad y la generatividad de la instancia. Para lograr esta transformación es importante considerar siempre los intereses del niño, niña o adolescente (en relación a sus expectativas del encuentro, o bien, pidiéndole un señalamiento de las preguntas que desea que se hagan); realizar la invitación a las personas explicitando el motivo (búsqueda de un informante, una nueva voz, un punto de vista distinto, etc.), evitando que la persona lo sienta, por ejemplo, como una posible atribución de culpabilidad; relevar el encuentro como una instancia generativa, que pudiera extenderse (si existe consenso, para seguir trabajando en ello) y realizar una evaluación en el encuentro con los convocados y el usuario/a mismo.

#### **2.4.- Manejo de conflicto e intervención en crisis**

Más allá de las intervenciones tradicionales, se busca centrar la atención en dispositivos pensados para el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos y que se encuentren en un momento crítico que requiera de una intervención de mayor urgencia. Estos dispositivos plantean orientaciones formales de enfrentamiento de relatos particularmente saturados por el problema.

- **Trivializar**

Es importante que no se entienda esto como una acción destinada a restar importancia a la vivencia narrada por la persona con la cual se está trabajando, como sugeriría en primera instancia este concepto. Para efectos de este modelo, se trata de un dispositivo que refiere a desgastar conceptualmente una experiencia (un relato) mediante intervenciones repetitivas, de manera de disminuir su impacto negativo y hacer que resulte más manejable, mediante su cosificación y deformación. En este trabajo, el niño, niña o adolescente proporcionará el contenido, el/la operador/a social, el contexto y la conversación, el sentido.<sup>14</sup>

- **Sentido momentáneo y sentido significativo**

Se considera que la principal característica de una situación de crisis es la falta de sentido con que cursa la experiencia, esto es, que no se encuentra una explicación satisfactoria. Por otra parte, la experiencia o la emoción sólo cobran sentido al ser relatadas, por ende, el/la operador/a social debe asumir su ámbito de acción en el plano de la resignificación; en la generación de las condiciones para desconstruir un relato que, aunque tiene sentido, es inhabilitante para el niño, niña o adolescente, ya que dificulta un entendimiento más amplio del problema.

Es esencial que el/la operador/a identifique la estructura de sentido, en términos de **significados**, **fundamentos** y **orientaciones** que movilizan las acciones del relato saturado de problema, con el fin de generar un nuevo relato, más abierto y liberador. Para el logro de lo anterior, se articulan dos dispositivos:

- **Sentido momentáneo**

Elaboración, entre operador/a social y usuario/a, de una explicación que sea plausible para la experiencia y liberadora de las descripciones culpabilizantes o reductivas de sí mismo/a. Dado que un relato provisional, referido a un suceso de gran intensidad emocional, podría generar una sensación de calma que promueva en el/la usuario/a, la motivación a abandonar el proceso; se

---

<sup>14</sup> Para más detalles, ver anexo 8.

requiere el establecer con éstos/as un compromiso para la elaboración posterior de un sentido que tenga mayor significancia y permanencia en el tiempo, situando al sentido momentáneo como una primera fase en la articulación de un proceso más amplio.

- **Sentido significativo**

Elaboración conjunta de una explicación que reúna ciertas condiciones de estructura y reflexividad respecto de la experiencia vivida. Se abren posibilidades en el acontecer narrativo del sujeto, erigido como el principal responsable de sus decisiones, entre ellas, la reparación. La función del operador/a sería entonces generar las condiciones para que el/la usuario/a elabore un nuevo mapa narrativo, comprensivo de su vida y sus relaciones, pudiendo gestar acciones asociadas a esta re-elaboración.

En síntesis, mientras el sentido momentáneo estará directamente ligado a una *función protectora*, el sentido significativo estará ligado a la acción de *responsabilidad y a la posibilidad de movilizar acciones de reparación*.

- **Soluciones (acciones) narrativas**

Se define como la co-construcción de explicaciones, atribuciones y, en definitiva, acciones en la lógica de la prevención, disminución o cierre de determinadas prácticas dañinas para el usuario, a través del acto de acompañar las acciones por una significación alternativa. En definitiva, la idea es que el ámbito legal, procesal, judicial, de protección, etc., no curse como un dominio “sin sentido”, sino que sea otra voz significativa para el proceso de intervención. Este dispositivo narrativo se articula con la práctica de red en torno de 3 momentos: Información, comprensión y acción<sup>15</sup>.

## 2.5.-Seguimiento

Al intervenir en contextos de alta complejidad, resulta difícil que un proceso de intervención global pueda ceñirse de manera estructurada y ordenada a cada una de las

---

<sup>15</sup> Véase más adelante Narrativización de la red.

fases que distingue y demarca la teoría, de manera tal que se pueda disponer de un modelo totalmente replicable. Generalmente, el **seguimiento** se concibe como una etapa posterior al egreso, por lo que resulta importante señalar que desde este modelo, se concibe como aspecto transversal del proceso de intervención, como monitoreo constante de los cambios experimentados durante el mismo. Esta acción se orienta a detectar, relevar, apoyar y solidificar cambios significativos alcanzados respecto de la situación problemática, a través de técnicas o acciones narrativas en distintos momentos del proceso y en relación de todos los actores involucrados en el mismo.

Dado que el seguimiento se proyecta respecto de la nueva relación de un niño, niña o adolescente con un problema, mediada por procesos novedosos de significación, el/la operador/a estará atento a las señales de cambio a fin de desarrollar oportunamente, en conjunto con los/as usuarios/as, las acciones que devienen de estos procesos. En la misma lógica, el/la operador/a evidenciará los cambios ritualizando éstos en la intervención misma, ya sea haciendo distanciamiento entre sesiones, problematizando nuevos temas; co-estableciendo nuevos objetivos; responsabilizando a los padres, cuidadores o personas significativas de observar si se mantiene una conducta que de cuenta de un logro, por mínimo que parezca; consignando o sencillamente felicitando los esfuerzos realizados, de manera de establecer claramente un “antes” y un “después” de los mismos. Consecuentemente, a partir de estas acciones podrán tomarse decisiones que vayan en beneficio de la progresiva responsabilización y autonomía de los usuarios.

**Algunas estrategias de seguimiento, coherentes con los supuestos de una perspectiva narrativa:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Revisión paso a paso de un sentido significativo:</b> Monitorear permanentemente que, en la elaboración y reflexión conjunta de la experiencia vivida, ésta sea comprendida y significada progresivamente de una forma novedosa. El/la operador/a acompañará y alentará cada paso que el/la usuario/a realice en este trabajo de reescritura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Flexibilización de los de los antiguos relatos saturados de problemas:</b> Énfasis en la desconstrucción y problematización de descripciones reductivas de la experiencia, emergentes en las conversaciones, con el fin de crear relatos alternativos y más liberadores.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Solidificación estas narrativas alternativas:</b></li> </ul>

Acompañar el proceso en que el niño, niña o adolescente elabora descripciones más alentadoras de sí mismo/a, valorando los nuevos propósitos y planes de vida que éste/a ha declarado.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Sedimentación del sentido de las acciones que se desarrollarán:</b> Apoyar constantemente las acciones que el/la usuario/a asume como propias, significativas y con proyecciones para su vida. La conversación se orientará a enfatizar, valorar, analizar y revitalizar los mínimos esfuerzos y logros, consignando la importancia de aquellos en circunstancias de vulnerabilidad. Cada acción de autonomía y reparación, se connotará como significativa y auspiciosa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Responsabilización de las partes involucradas en un relato segmentado:</b> Monitoreo, conversación y observación desde distintos puntos de vista de cada cambio, ¿Cómo es se logró?; ¿Cuáles recursos activaste para ello?; ¿Cómo lograr que estos cambios y sus beneficios se exhiban a otros ámbitos?; ¿Cuánta participación ha tenido tu familia, escuela, medio cercano, en estos cambios?; ¿Quiénes han aportado algo en estos logros? Se sedimenta el proceso de cambio en la medida que se reflexiona y deuteroprende de esta experiencia y, al mismo tiempo, se clarifica lo que ha hecho cada actor involucrado, evitando la atribución de los resultados a la “buena suerte”, al cambio excepcional o natural de circunstancias. Se enfatiza que los cambios son una demostración de los recursos que se poseen, en tanto se traducen en creciente agencia personal y contribuyen a construir la historia (narrativa) alternativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Programación articulada de las narraciones futuras :</b> Operador/a y usuario/a fantasean e hipotetizan conjuntamente, respecto del futuro o de proyecciones posibles, sus consecuencias y las distintas alternativas para enfrentarlas.</li> </ul>

En contextos de alta complejidad, al contactar a los niños, niñas y adolescentes y sus familias, es frecuente que éstos relaten la aparición de problemas nuevos que enfrentan o que indican que los antiguos problemas siguen presentes o reaparecen de una forma atenuada. El seguimiento, en estos casos, ha de servir para revisar la relación de los usuarios y sus familias con el problema, o sus relaciones (descripciones) mutuas respecto del problema, urgando lo menos posible en el problema “en sí” (Freeman, Epston y Lobovits, 2001). Si bien algunos problemas son intrincados y responden a una diversidad de factores, siempre es posible celebrar y confirmar logros durante el proceso. Como señalan estos autores al referirse al eventual cierre de la intervención: “la familia [...] ha cesado en su búsqueda de culpables, el conjunto de conocimientos y destrezas ha aumentado hasta abarcar todo lo que se da por supuesto y lo fantástico, y los recursos

para conseguir nuevos conocimientos y ayuda se han prodigado” (Freeman, Epston y Lobovits, 2001, p. 398).

Finalmente, si bien algunas de las orientaciones señaladas para el proceso de seguimiento pueden resultar más exigentes de lo habitual para el equipo de trabajo, la idea será lograr en el tiempo la sistematización de un dispositivo de seguimiento consistente con la realidad de cada programa. Así, iniciativas como la realización de encuentros con adolescentes que han formado parte del mismo en el pasado; la formación de tutores al interior del centro; la creación de grupos de trabajo con redes compuestas por otros participantes del programa, así como celebraciones y rituales asociados al reencuentro, permitirán ir delineando una metodología y consolidar un relato respecto del paso de los usuarios por el programa, más cercano a una vivencia significativa y de largo alcance en sus vidas.

### **3. Propuesta: Narrativización de la Red**

Según Humberto Maturana, la interacción instructiva, entendida como el modo de actuar en que algunos individuos “instruyen” a otros acerca de qué y cómo hacer lo que hacen (Gustafson citado por Cecchin, 1989), es imposible, pues implicaría actuar desde una posición de control y normatividad incompatible con la noción de que el sistema (persona, familia, comunidad, etc.) responde según su propia organización y a través de su propia historia. Por ende, en una interacción no instructiva el interventor (agente perturbador) sólo puede desencadenar cambios, pero la calidad y cualidad de los mismos van a depender de la estructura de quien/es los reciba/n (lo perturbado) (Maturana y Varela, 1986).

En el trabajo en red, esta concepción implica una particular idea de respeto en las intervenciones que se realizan con los usuarios, orientada a actuar “hacia el sistema con la recurrente comprensión de que el sistema simplemente hace lo que hace y que esta acción es la misma que hace al sistema [...] Por lo tanto, no podemos enseñar a una pareja cómo ser pareja, a un padre cómo ser un padre y al niño cómo ser un hijo, etc.” (Cecchin, 1989, p.12). La aceptación de esta misiva para un/a operador/a social, implica el desafío de transitar desde una relación de inducción hacia una vinculación de



acompañamiento y colaboración con los/las usuarios/as. Así, cada interventor/a se constituye en parte importante de la red social de los usuarios/as y en actores relevantes en la constitución de mundo del otro (niño, niña, familia, comunidad). Al entender la red social como un espacio discursivo y conversacional, se asume que la acción reflexiva-conversacional permite a los usuarios verse, repensarse y posicionarse frente a los problemas que los aquejan, desde relatos más alentadores y empoderantes, los que progresivamente contribuirán a superar su posición de alienación.

- **Tres herramientas narrativas transversales al proceso de intervención en red**

Desde este modelo, la utilización narrativa de la red se puede entender como una herramienta transversal a todo el proceso de intervención, la que implicará ir más allá del uso concreto de las redes a las que pertenece o puede llegar a pertenecer un niño, niña o adolescente, disponiéndose de ella desde orientaciones más abstractas, tales como conversaciones metafóricas con algún elemento de la red (primaria, secundaria, focal, abierta, entre otras). Así, la construcción de un ecomapa o genograma podrá constituirse en un marco referencial de las voces involucradas o posibles de involucrar en la intervención psicosocial con un niño, niña o adolescente, de manera que al/la operador/a social se le facilite distinguir relatos emergentes, reales o virtuales, de las instituciones, de la familia, del grupo de pares, de la profesora del colegio, del doctor del consultorio, etc. surgidos desde las descripciones que cada usuario/a configura de aquellos, a pesar de que no estén físicamente presentes. En este sentido, el concepto de voces, supone una idea respecto de la naturaleza relacional de la identidad, de la idea de texto relatado y construido en espacios relacionales.

La consideración de estos relatos contribuye a la emergencia de nuevas hipótesis respecto de una situación “problema”, generando ideas, conversaciones, significados distintos y novedosos, tanto para los niños, niñas o adolescentes interlocutores, como para los otros actores involucrados o potencialmente interpelables. Con miras a este objetivo, es fundamental problematizar respecto de las premisas y significados que cada usuario/a maneja sobre los elementos de la red a la que pertenece, así como también las que cada interventor/a social posee respecto de aquélla.

El objetivo es que cada niño, niña o adolescente tome conocimiento de la red de recursos de la que dispone, del modo y las circunstancias en que puede acceder a éstos, pudiendo vislumbrar qué solicitar (o activar) de ellos, logrando comprenderse como parte de un entramado social que puede brindarles apoyo y protección, al tiempo que ellos mismos emergen como actores sociales.

**Actor social** es aquel “que puede tener agencia, ya que posee conocimiento y capacidad para juzgar y reflexionar acerca de situaciones problemáticas y organizar respuestas apropiadas. El actor ejercita su agencia en su relación con los otros [...] La noción de actor es una construcción social más que un simple sinónimo de individuo.” (Viteri, 2006, p.7)

Para el logro de los objetivos señalados, existen tres dispositivos a disposición del trabajo interventivo:

- **Información**

Es frecuente la aplicación del trabajo en red, para establecer conexiones con agentes sociales o institucionales relevantes relacionadas al ámbito de protección de derechos. En este sentido, el dispositivo de la información destaca el uso de tales conexiones incorporando el rescate de información sobre las mismas (qué son y cómo funcionan los tribunales de familia, quiénes lo componen, cómo funciona el programa en el que está siendo atendido, etc.). Asimismo, se releva el rol de algunos nodos de la red a la que pertenece el niño, niña o adolescente (familia, comunidad, colegio, etc). Todas estas acciones se orientan a la búsqueda de información que permita detectar nuevas posibilidades de relaciones y recursos potenciales, no consideradas antes por el/la usuario/a, mediante conversaciones en las que el niño, niña o adolescente toma noticia de su situación e identifica sus redes disponibles, cómo y cuándo podría recurrir a ellas.

- **Comprensión**

Etapa caracterizada por el robustecimiento de los significados asociados a estos recursos. Ello surge en virtud de integrar al usuario/a como sujeto activo en la problematización, cuestionamiento y reflexión conjunta con el/la operador/a social respecto de la situación que lo/la aqueja y qué sentido tiene que él/ella distinga, active y acceda a ciertas redes para afrontarla. El objetivo final es llevar la comprensión y activación de la red hacia nuevas posibilidades de acción que permitan al usuario/a incrementar su agencia personal puesta en juego en su relación con otros. En este proceso, pueden emerger, nuevas significaciones de elementos de la red que pudieran eventualmente surgir como agentes protectores: Vecina, Profesora jefe, o bien, puede

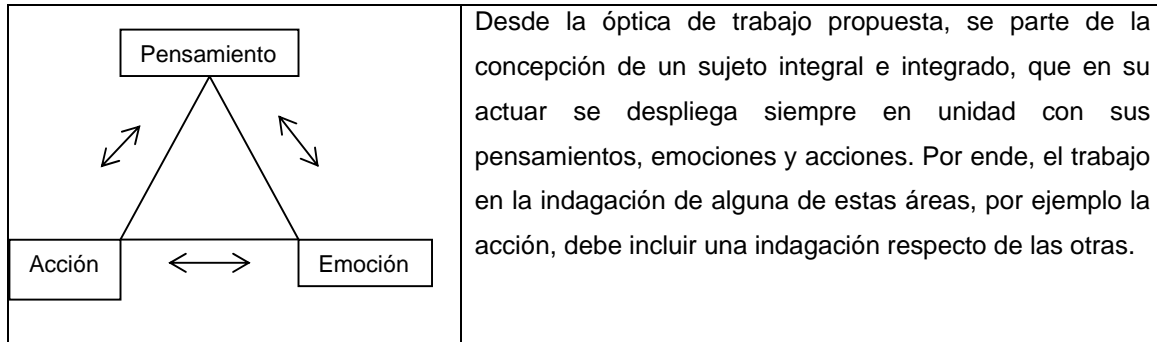
replantearse el sentido atribuido a un tribunal, por ejemplo, el cual puede pasar de ser un agente perturbador e intimidante para el niño, niña o adolescente, a ser resignificado como una instancia en la cual se puede pedir ciertos resguardos y protección. En virtud de lo anterior, su experiencia y disposición respecto de esta entidad podrá ser totalmente distinta.

▪ **Acción**

Implica de parte del/a operador/a social promover y acompañar más fuertemente el desarrollo de las acciones acordadas en virtud de las nuevas significaciones, éstas pueden ser conversadas y trabajadas en *términos evaluativos* (respecto de los resultados/consecuencias de acciones ya realizadas o en curso) o bien, en *términos hipotéticos* (respecto de posibles modalidades o ámbitos de acción, eventuales sensaciones asociadas a la realización de estas acciones en un futuro, etc.). Es importante que el/la operador/a social consigne junto al usuario/a los cambios que implicarán estas acciones para su vida, en la de otros significativos y en el entorno; posibilidades que se abren, proyecciones, y esperanzas.

Las acciones son pensadas y planificadas conjuntamente con cada usuario/a. Por ejemplo, ante el caso del niño, niña o adolescente que quiere pedir a la jueza el cumplimiento de ciertas medidas proteccionales, el/la operador/a social y el/la usuario/a pueden conversar respecto de las preguntas o solicitudes que éste puede hacerle a la jueza, o bien hablar sobre las creencias y emociones asociadas a la realización de esta acción (o evaluarlas posteriormente con el usuario/a).

Por otra parte, el trabajo de asignación de también alude a entender y reflexionar con el/la usuario/a respecto de las premisas y percepciones que los otros nodos pudieran manejar respecto de él/ella. En otras palabras, a través de estas conversaciones se puede poner en juego la imagen que cree y quiere proyectar de sí mismo/a y el modo en el cual aspira participar (y ser considerado/a) en ciertos espacios relacionales. Más allá de los méritos teóricos de la red, el reconocimiento de los interlocutores sociales y las relaciones que se establecen con éstos es fundamental para la comprensión de los fenómenos y para diseñar y aplicar las intervenciones apropiadas. Es en este ámbito conversacional generado en el espacio microsocioal que se puede favorecer un cambio de estado, creándose las condiciones de posibilidad para que las personas puedan obtener apoyo real de su entorno.



## V. REFLEXIONES Y DISCUSIONES

Este apartado da cuenta de la sistematización llevada a cabo en la presente memoria e incorpora la reflexión respecto de la pertinencia y los aportes de una perspectiva y un modelo posmoderno-narrativo a los Modelos Socioeducativos y de Redes, en el quehacer de los Programas de Intervención Integral Especializada (PIE), Programas de Maltrato y Abuso Sexual Grave (PRM), Situación de Calle (PEC) y de Explotación Sexual Comercial (PEE) para niños, niñas y adolescentes de la red de Sename.

- **Sistematización**

En la **Introducción** se han relevado los criterios y valores contenidos en el Modelo Socioeducativo a fin de desarrollar un modelo pertinente a la demanda de intervenciones de calidad, con énfasis en la centralidad, integralidad y autonomía progresiva de los sujetos de atención, con acento en prácticas efectivas de territorialidad e intersectorialidad, para la atención de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos fundamentales.

En lo relativo a las **herramientas teóricas**, el principal cambio realizado es la sistematización del Enfoque de Redes desde una aproximación epistemológica constructivista, definidamente centrada en el paradigma relacional o de los sistemas observantes. Desde este marco paradigmático, el observador (interventor/a) se responsabiliza e incluye (forma parte) en los sistemas que distingue y en los cuales interviene (usuarios y sus familias, redes, etc.). Desde este paradigma, la teoría se centra en las pautas de interacción, en el intercambio y co-construcción de significados sociales y en el relevamiento y ampliación de los recursos y dominios de acción. Desde aquí, la emergencia de las conversaciones y la inclusión de las voces de los distintos actores sociales, son constituyentes de la identidad, del sentido de pertenencia y de comunidad, y por tanto, prácticas complementarias al trabajo de narrativas que, desde este paradigma, apoyan el ejercicio de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, en consonancia con los principios de la Convención de Derechos del Niño (CDN).

El modelo narrativo se ha conservado en sus fundamentos y lineamientos generales pero ha debido ser sintetizado dado que su larga extensión en el manual respondía a fines esencialmente didácticos.

En el nivel de las **herramientas técnicas**, las intervenciones han sido concebidas como actitudes y prácticas reflexivas, flexibles y transversales a todo el proceso, pues las interacciones con consecuencias terapéuticas son distinguidas como un proceso cuya complejidad es imposible de reducir a “pasos” a seguir. Desde esta lógica, se han sistematizado algunos criterios y prácticas de los pasos de intervención:

Respecto del proceso de *Acogida*, se han problematizado las concepciones tradicionales del término, promoviendo una serie de tácticas que eviten confirmar y replicar procesos de victimización y autculpabilización de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración. Asimismo, en los procesos de *Evaluación y Diagnóstico* se ha hecho énfasis en su provisionalidad y en la necesidad de asumir y ampliar sus marcos de referencia. Respecto del proceso de *Intervención*, se destaca el concepto de *bloques narrativos* como acción de connotar nuevas descripciones en marcos de significación más amplios, apoyando y consolidando nuevos sentidos y relatos. Respecto del concepto y acción de Convocatoria, se ha relevado su uso en términos de servir más a perturbar el proceso de intervención que a obedecer a una lógica particular apriorística. En el proceso de *Intervención en Crisis*, se contempla el uso de dispositivos de protección y comprensión en un proceso gradual de asignación de sentido y reelaboración de la experiencia. El proceso de *Seguimiento* se connota como monitoreo constante y transversal al proceso global de intervención, no como fase posterior al cierre, y se especifican algunos dispositivos narrativos que van marcando los cambios y logros alcanzados en el proceso. Finalmente, en *Narrativización de la Red*, se han integrado 3 herramientas narrativas a fin que el usuario conozca, comprenda e incremente su agencia personal en relación a sus redes sociales.

- **Discusión**

A fin de reflexionar y discutir los aportes de un modelo posmoderno-narrativo a las prácticas interventivas socioeducativas y de redes en el ámbito de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, se ha considerado útil reflexionar articulando los distintos niveles conceptuales del modelo propuesto:

Desde sus fundamentos ontoepistemológicos, la mirada posmoderna narrativa concibe al ser en un constante devenir en espacios y redes de interacción y conversación con los otros, surgidos en la convivencia diaria. En estas interacciones recurrentes se van co-construyendo recursivamente pautas de acción, significados y relatos respecto de sí y del mundo. Desde esta concepción, el ser humano se constituye en y dentro del lenguaje, no en virtud de una razón que le permite acceder a “la” Verdad y Realidad objetivas, sino en virtud de su capacidad originaria de narrarse (interpretarse) y narrar (interpretar) el mundo, configurando un sentido y una continuidad a su experiencia. Así, desde esta “ontología textualista”, el sujeto se describe y describe en relatos, explicando y construyendo lo relatado, de modo tal que ser y relato se construyen mutuamente. Se sigue desde este paradigma relacional, que la persona evoluciona en el curso mismo de sus lecturas-relatos y de los relatos-lecturas de los narradores con los que interactúa. Algunos de éstos dominan la descripción de su experiencia, algunos permanecen subyugados por técnicas de poder.

Dado que la subjetividad se va co-construyendo en relatos, la descripción de sí no se agota y la identidad es siempre un proceso abierto y una posibilidad que emerge en la interacción constante con los otros. Desde aquí, se comprende que las descripciones estructurales y normativas de sí (y de los otros) son reductivas de la identidad, constriñen la experiencia y las posibilidades de acción de las personas. Asumiendo estas premisas, la teoría y práctica narrativas releva la acción de interpretar(se) y reflexionar(se) desde descripciones más abiertas, continuas, significativas y alentadoras. Así, la metodología narrativa se orientará en la acción política de desconstruir los discursos dominantes para facilitar el acceso a aquellos relatos alternativos, excepcionales y de resistencia desde los cuales la persona pueda construir una descripción más libre de sí, una identidad y planes de vida renovados.

¿Cuáles implicancias tiene esto para los niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de sus derechos fundamentales? Es posible suponer que la asunción de esta mirada especifique en los/las interventores/as una actitud de curiosidad hacia esta realidad desconocida, aún no enunciada, que es el otro y que de esta curiosidad emerjan preguntas y espacios conversacionales en los que el niño, niña o adolescente es invitado a relatarse (comprenderse-significarse) desde distintos dominios de existencia, desde nuevas definiciones y distinciones de sí y de sus relaciones. En estas nuevas descripciones la persona emergerá como agente, distinto del que era -estigmatizado y victimizado-, definido desde un dominio de vulneración.

¿Qué clase o calidad de vinculación se establece con los/as usuarios/as en virtud de estas distinciones? Se ha señalado que el/la operador/a, desde una actitud de no saber, formula preguntas en un contexto de reflexividad y respeto acompañando al usuario/a en un trabajo de reescritura. En el espacio conversacional único, irrepetible, inaugurado por ambos, se construye una relación que no es de asistencia, de control o de instrucción. Se podría afirmar que es una interacción colaborativa en la cual el/la interventor/a social propone el dispositivo de las preguntas y de la reflexión, para la co-construcción de nuevos significados y realidades alternativas para el niño, niña o adolescente. Es posible suponer que éste/a acepte gradualmente este lenguaje, acepte este juego, este intercambio en extremo opuesto al idioma del abuso y el maltrato.

En relación al impacto que este vínculo puede tener para el/la operador/a social, destaca el tema del autocuidado, el cual reviste fundamental importancia en virtud de las grandes demandas que implica intervenir en contextos de alta complejidad. En esta clase de situaciones generalmente se requieren intervenciones de carácter urgente, en marcos poco estructurados y contando con poco tiempo para efectuarlas. Frente a esto, puede ocurrir que los/as operadores/as asuman la necesidad de hacerse cargo de los/as usuarios/as y de las consecuencias de cada intervención, incidiendo esto en la sensación de cansancio y sobrecarga que algunos/as interventores/as expresan al sentir sobre ellos demasiadas expectativas de logros (desde Sename, los/as usuarios/as y sus familias, etc.). En este sentido, establecer una vinculación desde una perspectiva no asistencialista implica, en términos prácticos, que el/la operador/a, no se haga cargo de instruir o controlar al niño, niña o adolescente, sino de acompañarlo en el proceso de relacionarse y



hacerse cargo de sí mismo/a y de las consecuencias de sus decisiones. Para el logro de esto, es útil el relevamiento de la reflexión y la praxis, como una práctica fundamental y constante, que ayude al operador/a a preguntarse respecto de su rol dentro del sistema que interviene, pudiendo así delegar las responsabilidades pertinentes a todos los miembros implicados en el sistema intervenido y evitando asumir una sobre-responsabilización en su labor.

En relación a la práctica interventiva en red, ésta se constituye en un elemento primordial para el logro de una intervención psicosocial efectiva, en tanto implica superar la tendencia a la fragmentación de las prácticas en un contexto caracterizado por la complejidad. En este sentido, la incorporación de una perspectiva posmoderna-narrativa al trabajo en red, abre nuevas posibilidades de intervención que trascienden al uso tradicionalmente dado a la misma.

El uso de la red desde una perspectiva narrativa, se levanta como un dispositivo que permite integrar virtualmente a ciertos actores claves de la red social de un niño, niña o adolescente dentro del proceso de intervención, ajenos al mismo por imposibilidad o por falta de involucramiento. Lo anterior permite superar una limitación que suele encontrarse con bastante frecuencia en la convocatoria dentro de procesos de intervención llevados a cabo en contextos de vulneración grave de derechos.

En el entendimiento de que los sujetos sociales siempre están en redes de intercambio recíproco de apoyo social, el posicionamiento de una mirada sistémica constructivista implica un trabajo conjunto entre operador/a social y usuario en el relevamiento de estas redes y de las posibilidades que ellas encierran. Este trabajo reflexivo con orientaciones narrativas, les ofrece a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de resignificar su experiencia en la red, a partir de la distinción de los recursos (propios y sistémicos) y de la detección de acontecimientos extraordinarios emergentes en su medio relacional. Al hablar de apertura de espacios conversacionales, no se hace alusión sólo a interacciones y discursos articulados desde lo verbal, sino también a aquellos surgidos desde otras formas de lenguaje -analógico, gráfico, lúdico, etc.-, especialmente relevantes en el trabajo realizado con niños más pequeños.

Desde un marco de referencia posmoderno, la consolidación de una nueva identidad narrativa puede ser apoyada en virtud de un trabajo de narrativización de la red. Este proceso deviene del desarrollo de acciones por parte del/la usuario/a gestadas para el rescate y valoración de las prácticas e historias locales en medio de las cuales se ha desarrollado su identidad en términos relacionales. El trabajo de desconstrucción de los discursos dominantes, orienta el proceso interventivo hacia la problematización de aquellos criterios normativos y patologizantes que reducen a los usuarios a una condición de alineación y marginación social. En consonancia con el modelo socioeducativo, se prioriza la transmisión de aquellos contenidos culturales que reduzcan la exclusión de los niños, niñas y adolescentes vulnerados. Para ello, el criterio de integralidad supone la consideración del contexto familiar, cultural y de género en que ellos/as viven, en cuanto territorios donde operan las dinámicas de su desarrollo, cultura, identidad, fortalezas y debilidades. A partir del rescate de lo local, entonces, es posible dotar de mayor significancia para el/la usuario/a el trabajo de desarrollar y consolidar un nuevo proyecto de vida, el cual ha de emerger desde lo que a ellos/as (y a su historia de intercambios) les resulta realmente significativo e importante.

**La adherencia a las nociones constructivistas vinculadas a la no instructividad, implican al operador/a social desprenderse de posibles ideas de control o dominio en las interacciones generadas a partir de sus intervenciones, asumiendo que el resultado de las mismas dependerá de las características y estructura del sistema (red). Por otra parte, frente a la aceptación de esta premisa, se hace posible que el/la interventor/a enfrente con más humildad y tolerancia las eventuales sensaciones de fracaso ante la emergencia de procesos que no respondan a la premisa tradicional de “resultados esperados”. Respetar las características del sistema intervenido, implica respetar su identidad, sus pautas de acción, sus mecanismos de intercambio, la creatividad y el caos que les son propios.**

El trabajo en redes, desarrollado desde lo que se conoce tradicionalmente como trabajo “en terreno”, encuentra plena consonancia con los nuevos compromisos estéticos derivados de una actitud posmoderna. La relativización de los espacios clásicos de intervención (box clínico) abre las puertas hacia contextos más amplios en términos de territorio y encuadre. Con ello se posibilita el desarrollo de un modelo de trabajo que sea

funcional en contextos complejos, no estrictamente formales, mucho más abiertos y flexibles: Calle, intervenciones domiciliarias, colegio, etc.

La observación de los sistemas, desde los criterios derivados de una cibernética de segundo orden, rompen con la línea divisoria entre el sistema observado y el sistema observante. La consecuencia de esta mirada en el trabajo de redes sociales, radica en que los/as interventores/as se asumen como parte constituyente de la red social de los/as usuarios/as, aceptando la responsabilidad que les compete en la constitución de mundo del sistema intervenido (niño, niña, familia, comunidad). Vinculada a la ética posmoderna, surge una noción más política de la intervención, en la que el/la operador/a social está llamado a tener conciencia de las implicancias estigmatizantes o liberadoras de sus intervenciones, no sólo en el espacio microsocioal de la interacción con el niño, niña o adolescente, sino también en cada acción comunicativa que, trascendiendo lo bilateral, se expande hacia contextos y redes más amplios. En este sentido, tal mirada entrega a los/as usuarios/as la posibilidad de emerger como un “otro posible”, ya no definido desde discursos normalizadores, victimizantes y autoculpabilizadores, sino desde discursos de resistencia, agencia personal y autovaloración.

Finalmente, siendo coherentes con la premisa de la imposibilidad de una comunicación instructiva (desde una mirada posmoderna) la presente propuesta afronta la paradoja de asumirse como “un modelo que no es tal”, desde las premisas tradicionales de una metodología caracterizada por técnicas estructuradas y secuenciadas de un proceso lineal. Por ende, se limita - y deslimita- a proponer criterios, prácticas y dispositivos transversales y provisionales, relativos a la diversidad y particularidad de los contextos de intervención.

En consecuencia, si se asume la demanda de atenciones de calidad para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración grave de sus derechos desde la perspectiva de Sename, esto es, considerando los criterios rectores del modelo socioeducativo, puede afirmarse que el modelo propuesto es pertinente y aportativo por cuanto:

- Es congruente con el criterio de centralidad de los **niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho**, tanto desde su posición ontoepistemológica - concibiendo a la persona como sujeto activo en la construcción de significado y conocimiento, no reductible a las descripciones dominantes y estigmatizantes- como desde su metodología, la cual intenciona el no instruir al niño, niña o adolescente en un “deber ser” o en un “deber actuar”. Desde un marco de respeto, escucha y colaboración, se trata de acompañar al/la usuario/a en el proceso de hacerse cargo de su historia y de las implicancias de sus elecciones a fin de que pueda ir estableciendo las distinciones de lo “correcto” y lo “incorrecto”, no desde la normatividad, sino desde un sentido de responsabilidad y en acuerdo a sus proyecciones de vida.
- Responde al criterio de promoción de **autonomía progresiva**, por cuanto releva a la persona por sobre su condición de vulneración, haciendo énfasis en su historia de resistencia respecto de aquélla. En este proceso, las descripciones estigmatizantes y victimizantes pierden primacía y cobran relevancia descripciones más abiertas, de agencia y sentido personales.
- Es atingente al criterio de considerar la **integralidad** del niño, niña o adolescente, en el sentido de distinguir los simultáneos dominios de existencia o interacción en que habita y se constituye su persona y su dolor, comprendiendo estos dominios desde su dimensión biológica, cognitiva, emocional, social-cultural y comportamental.
- Es coherente con el criterio de proponer **intervenciones de calidad**, por cuanto abre espacios conversacionales únicos, cuyas consecuencias terapéuticas son impredecibles, irreplicables, co-construidas con los usuarios, proponiendo nuevos y provisionales encuadres en relación a la realidad particular de sus contextos, desde un diseño flexible, transversal, no aprorístico y en virtud de una praxis que propone a las intervenciones el desafío de la reflexión constante sobre su operar.
- Los aportes del modelo de redes desde una perspectiva posmoderna-narrativa, le dan sustento al énfasis por el rescate de la **territorialidad** y el relevamiento de las

prácticas e historias emergentes en el contexto familiar, cultural y social de los niños, niñas y adolescentes, entendidos como aspectos claves en el diseño de un proceso interventivo desde donde emergen los discursos, significados y recursos necesarios para el desarrollo y consolidación de renovados planes de vida.

- Así mismo, las prácticas de red se distinguen por promover la **intersectorialidad** en términos de favorecer el logro de una combinación articulada y complementaria de los distintos programas insertos en los territorios, a modo de potenciar las estrategias y los recursos disponibles en estos espacios.

Dado que la presente investigación sistematiza una propuesta de intervención novedosa, es posible comprender la existencia de múltiples aspectos aún perfectibles en ella, cuya elaboración sería un gran aporte al enriquecimiento de este modelo y su proyección a nuevos campos de aplicación. Sin embargo, dado el carácter inicial de esta propuesta, tales consideraciones exceden los fines de este trabajo y se sugieren, por ende, como investigaciones futuras.

- **Proyecciones**

Es posible señalar la escasa cantidad de material bibliográfico encontrado respecto de estrategias socioeducativas para intervenciones en el ámbito de la protección de derechos de la Infancia y Adolescencia en Chile, lo que se contrapone a la gran cantidad de material bibliográfico disponible respecto del trabajo con Jóvenes Infractores de ley. Frente a este “vacío teórico” se sugiere el desarrollo de futuras investigaciones que enriquezcan los conocimientos teóricos y prácticos en materia de vulneración de derechos de la infancia y la adolescencia.

Asimismo, se sugiere desarrollar estudios referidas al diseño de estrategias narrativas pertinentes a las problemáticas y contextos específicos de cada programa (maltrato y abuso sexual grave, situación de calle y explotación sexual comercial) y la realización de trabajos que, extrapolando el modelo propuesto, desarrollen herramientas técnicas narrativas aplicables a otros programas de intervención psicosocial.

Desde la sistematización propuesta, se sugiere la elaboración de una línea de trabajo que ofrezca orientaciones teórico-técnicas diferenciales en las intervenciones con niños más pequeños. Lo anterior debiera contemplar ciertas consideraciones especiales respecto de la convocatoria, el desarrollo de técnicas lúdicas diagnósticas-interventivas (juego, técnicas gráficas- proyectivas, teatro u otras) elaboradas en virtud de la edad de cada niño y según sus distintas áreas de desarrollo. En la misma línea, se sugieren aproximaciones teórico-prácticas relativas a distinciones de género.

Finalmente, se sugiere realizar investigaciones aplicadas a los/as operadores/as sociales que participaron de las capacitaciones de Sename y/o fueron beneficiarios/as del “Manual para las Intervenciones de los Programas de Protección Especializados Deprode-Sename”, a modo de conocer el impacto que el modelo propuesto habría tenido en sus praxis, tanto en referencia a su experiencia personal y de equipo como en relación a los criterios y metas institucionales.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria*. Textos de docencia universitaria. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile: RIL editores.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Nueva York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza: Una unidad necesaria*. Nueva York: Dutton.
- Bertrando, P., Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar* (edición en español a cargo de Felipe Gálvez). Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1987). *Vida como narrativa*. Social Research, 54(1).
- Herrero, J. (2004). Redes sociales y apoyo social. En *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona, España: Ed. UOC.
- Carey, M., Russell, S. (2002). *Re- Autoría: Algunas respuestas a preguntas comunes*. Recuperado el 05-01-2008 de [www.dulwichcentre.com.au/shonamaggie\\_translation.pdf](http://www.dulwichcentre.com.au/shonamaggie_translation.pdf)
- Cecchin, G., (1989). Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: Una invitación a la curiosidad. *Sistemas Familiares*, año 5 n°1, 9-17.
- Charlin, M., Denegri, C., Miranda, M., (2003). *Estudio exploratorio descriptivo de las narraciones sintomáticas y la incidencia de los componentes biopsicosociales en una muestra de consultantes del Cap's UISEK*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Universidad Internacional SEK, Santiago, Chile.
- Cillero, M., (1994). *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*. Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, Uruguay.
- Contreras F.; Gálvez F.; Morales R.; Rojas C.; Vergara X.; (2008) *“Manual para las intervenciones en los programas de protección especializados del Departamento de Protección de Derechos de Sename”*. Edición Deprode Sename - Universidad de Chile.
- Durrant, M., White, Ch. (1990). *Terapia del abuso sexual*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Espinosa M. A., Anzures L. B. (1999). *Suicidio, homicidio y drogadicción en niños y adolescentes*. Rev Med Hosp Gen Mex 1999; 62 (3): 183-190. Recuperado el 07-01-2008 de [www.medigraphic.com/espanol/e-htms](http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms)
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Poder/conocimiento: Entrevistas seleccionadas y otras escrituras*. Nueva York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). Espacio, conocimiento y poder. En P. Rabinow (comp.), *The Foucault reader*. Nueva York: Pantheon.

- Freeman, J.; Epston, D.; Lobovits, D. (2001). *Terapia Narrativa para niños*. Editorial Paidós Ibérica Barcelona- B. Aires.
- Ibáñez, T., (2001) *Municiones para disidentes*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. España, Madrid: Cátedra.
- Martínez, V., (2004). *El trabajo en y con las redes*. Doc. Elaborado para el postítulo: Intervención con familias de extrema pobreza. Recuperado el 25 de septiembre del 2008 del sitio [www.comunitarios.cl/www/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=5&Itemid=47](http://www.comunitarios.cl/www/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5&Itemid=47)
- Maturana, H., Varela, F. (1986). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria
- MIDEPLAN. (2000). *Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010*. Gobierno de Chile.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Ed. Gedisa. 8va. Reimpresión, 2005.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Pakman, M., (1995) Redes: Una metáfora para práctica de Intervención Social, en *Redes el Lenguaje de los vínculos, Hacia la reconstrucción y el Fortalecimiento de la sociedad Civil*. México: Paidós.
- Payne, M. (2000) *Terapia Narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Roberts, B. (2001). *Las nuevas políticas sociales en América latina y el desarrollo de ciudadanía: una perspectiva de interfaz*. Doc. Elaborado para el Taller: Agencia, conocimiento y poder: Nuevas direcciones.
- SENAME. (2007) *Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes infractores de ley. Período 2006 – 2010*. Recuperado el 24 de febrero del 2008 de [www.sename.cl](http://www.sename.cl)
- Silva, A. (1998). Maltrato Infantil y redes sociales. En *Maltrato Infantil, elementos básicos para su comprensión*, Centro de promoción y apoyo a la infancia PAICABÍ.
- Viteri, L. (2006). *Mercado Mayorista de frutas y hortalizas de Buenos Aires: Propuesta de análisis*. Trabajo presentado en la XXXVII Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Agraria (AAEA), Villa Giardino, Córdoba, 18 al 20 de Octubre de 2006. Recuperado el 02 de Agosto del 2008 de <http://vaca.agro.uncor.edu/~aaea2006/Trabajos/Viteri.pdf>
- White. M., Epston D., (1980). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- White M., (1989). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa.



## VII. ANEXOS

- Anexo nº 1: **Componentes básicos de la Red** (Martínez, 2004).

**Nodos:** Componentes entre los cuales se establecen los vínculos (pueden ser personas, actores sociales, grupos u organizaciones).

**Vínculo:** Relación o lazo que se establece entre los nodos (aluden a parentesco, roles, interacciones, afiliaciones, conocidos o vinculaciones afectivas).

**Sistemas de Vínculos:** Lo central en la red es el conjunto de vínculos (conversaciones) entre nodos y no una agrupación de nodos por sí solos. Por ende, el análisis de redes se centra en la relación entre los actores y no en los actores individuales y sus atributos.

**Intercambio:** Es aquello que se produce recíprocamente en la relación entre nodos (en los planos afectivo/emocional, material, financiero, social, simbólico, etc.)

**Apoyo social:** Es el resultado del intercambio. La red social proporciona el marco para que el apoyo social sea accesible a los nodos (de tipo afectivo; ayuda material y financiera; asistencia física; información y contactos sociales positivos).

**Membrana conversacional:** Es el contorno de la red, el cual le confiere identidad a la misma, por cuanto le entrega visibilidad social y determina qué conversaciones pertenecen o no a una determinada red (distinguiéndola de otras).

- Anexo nº 2: **Algunos ejemplos de Acogida** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

**Situación A: Frente a relatos que se dan de una experiencia justificada en base a un psicodiagnóstico.**

**Usuario:** *Todo lo que me ocurre es porque no controlo mis impulsos, soy maniático-depresivo...*

**Operador/la social:** *¿Qué significa eso de ser maniático depresivo? ¿Quién dijo que eso eres? ¿Existen algunos momentos en los que no actúas como "maniático depresivo"? Si no te hubiesen dicho ese término, ¿Habrías participado de esta experiencia de igual forma?*

**Situación B: Frente a relatos que hacen un recuento histórico de maltrato (en sentido amplio) o de vulneración.**

**Usuario:** *Toda mi vida ha sido así, nunca he podido llevarme bien con nadie. Es que nadie entiende lo que me pasa y todos al final terminan alejándose...*

**Operador/a social:** *¿Cómo es eso que puedes decir lo que “**Toda** mi vida ha sido así”? ¿Hay gente, que recuerdes, haya intentado escucharte alguna vez? ¿Cómo es esto que “**Nadie** entiende lo que me pasa”?*

- Anexo nº 3: **Algunos ejemplos de Hipótesis Diagnósticas y reflexiones en torno a ellas** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

**Situación:** *Niño de 12 años que deja de estar a cargo de su familia y pasa a manos de una institución. Este mismo año ha abandonado el colegio y se ha visto involucrado en algunas conductas que se podrían denominar delictuales (aunque menores). Dentro de los variados antecedentes se tiene que el niño presenta dificultades en la forma de relacionarse con sus pares y declara que prefiere permanecer aislado.*

1. Abandono familiar y desarrollo de una conducta antisocial que podría derivar en un trastorno de personalidad antisocial.
2. Crisis de la adolescencia, que se manifiesta en las primeras conductas de rebeldía y alejamiento de la propia familia de origen.
3. Maltrato de parte de los padres que se traduce en que el niño busque salir de la casa, incurriendo en comportamientos socialmente inadecuados.
4. Intereses diferentes del niño en relación a lo que su familia espera de él. Considera el colegio una pérdida de tiempo, pues desea desarrollar una actividad comercial y, como no es apoyado, ha desarrollado conductas inadecuadas menores.
5. Los padres tienen mucha preocupación por un hermano menor de este niño, el cual tiene dificultades físicas, lo que lleva a los padres a estar diariamente muy atentos a su desarrollo y comportamiento. Al no verse incorporado en el grupo familiar, desarrolla conductas para hacerse notar.
6. El niño ha empezado a juntarse con amigos, más grandes que él y lo han llevado a desarrollar prácticas que para él son nuevas. Lo hace principalmente por curiosidad y por integrarse a un grupo.

**Como equipo es posible preguntarse:**

- ¿Qué nos dicen los comportamientos que el/la niño(a) presenta de su problema? ¿Qué nos dice su colegio, la comunidad, la familia, etc., respecto del problema?
- Luego desde ahí: ¿Qué relato se empieza a articular respecto del problema del/la niño(a) y respecto de cómo es visto tanto él/ella como su problema por parte de los demás? ¿Cómo

articula él o ella una imagen de sí y de su problema según estas diferentes voces? ¿Cuáles son, de este modo, las discrepancias respecto del/la niño(a) y qué nos dicen éstas sobre su problema?

- Paralelamente es posible trabajar como equipo comentando: ¿Al momento de dar mi impresión sobre el/la niño(a), desde dónde estoy posicionándome? ¿Qué elementos del/la niño(a) estoy privilegiando y cuáles no? ¿Qué me indica esto respecto de mis interacciones con el/la niño(a)?
- Y más aún: ¿Existen situaciones en las que yo u otro de mis compañeros de equipo hayamos fracasado en nuestras hipótesis? ¿Qué nos dice esto respecto del proceso mismo de plantear una hipótesis? ¿Cómo podemos lograr una mirada más compleja del/la niño(a) que nos incorpore, inclusive a nosotros, como variable a considerar? ¿Cuáles podrían ser los beneficios de una mirada de este tipo?

- Anexo nº 4: **Fases de la Externalización del problema** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

#### **A. Caracterización del problema**

##### **Objetivos orientadores:**

- Externalizar las descripciones dominantes del(los) problema(s) del usuario/a.
- Identificar y caracterizar el problema en términos de “un personaje” o sustantivo.
- Visualizar e identificar la forma, las condiciones, los contextos en que surge el problema (apuntando a verlo como algo creado y mantenido en la historia de relaciones).

##### **Preguntas guía:**

¿Cómo este problema funciona en tu vida? ¿Desde cuándo?, ¿Quién más conoce esto?  
¿Cuál es la experiencia que tienes sobre el problema? ¿Hay momentos en que se te hace más evidente el problema?

#### **B. Preguntas de Influencia relativa**

- *Preguntas que animan a las personas a trazar el mapa de la influencia del problema sobre sus vidas y relaciones:*

##### **Objetivos orientadores:**

- Indagar la influencia del problema ya caracterizado, en los dominios conductual, emocional, físico, interaccional y actitudinal de la persona.
- Promover en el/la usuario/a la toma de distancia y responsabilidad respecto del problema y sus influencias.
- Fomentar que el/la usuario/a asuma un juicio de valor, una posición respecto del impacto del problema en su vida.

<p><b>Preguntas guía:</b></p> <p>¿Cómo/desde cuándo este (...) ha afectado tu vida? ¿Qué cosas has comenzado o dejado de hacer desde que (...)? ¿Tienes alguna preocupación respecto de cómo este (...) te seguirá molestando?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Preguntas que instan a describir el mapa de la propia influencia sobre la “vida” del problema:</i></li> </ul> <p><b>Objetivos orientadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar la influencia del usuario/a sobre el problema.</li> <li>▪ Generar una conversación que permita cuestionar los discursos saturados de problemas.</li> <li>▪ Detectar hechos extraordinarios.</li> <li>▪ Promover experiencias de agencia personal en el/la usuario/a.</li> </ul>
<p><b>Preguntas guía:</b></p> <p>¿Cómo has conseguido enfrentarte a (...)? ¿Qué indica esto acerca de tus capacidades? ¿En cuáles de ellas te estabas apoyando cuando enfrentaste esto de (...)? ¿Qué nos indica esto respecto de [...]? ¿De qué forma repercutirá ahora en esto de (...) saber lo que sabes de tí? ¿Por qué ahora has decidido enfrentar este (...)?</p>
<p><b>C. Identificación de acontecimientos extraordinarios</b></p> <p><b>Objetivos orientadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar una revisión histórica de la vida del usuario/a, destacando la influencia efectiva de él/ella sobre el problema, por medio del señalamiento de estos acontecimientos extraordinarios.</li> <li>▪ Relevar, junto al usuario/a las posibilidades a una realidad alternativa.</li> <li>▪ Co-construir un relato histórico de resistencia al problema.</li> </ul>
<p><b>Preguntas Guía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Acontecimientos presentes:</i> ¿Te sorprende esto?; ¿Qué significado tiene para tí?; ¿Qué hay diferente?</li> <li>▪ <i>Acontecimientos pasados:</i> ¿Cómo lograste dar ese paso?; ¿Recuerdas alguna vez en que lograste reaccionar y sobreponerte?; ¿Te sorprende descubrir que fuiste capaz de escapar a la opresión del problema?</li> <li>▪ <i>Acontecimientos futuros:</i> ¿De dónde has sacado estas ideas?; ¿Estás decidido a llevarlas a cabo?; ¿Qué pasaría en tu vida y tus relaciones si lo hicieras?</li> </ul>
<p><b>D. Conocimientos sobre un valor acordado</b></p> <p><b>Objetivos orientadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivar en el/la usuario/a una comprensión de las intenciones, esperanzas, valores y proyecciones de la vida de las personas.</li> </ul>

- Fomentar que el usuario/a pueda poner en palabras aspectos importantes de su experiencia relegados y no verbalizados (en la medida ya se ha tomado cierta distancia del problema).

**Preguntas guía:**

¿Hasta dónde dejarás que esto siga afectando tus proyectos? ¿Cuáles son las direcciones que ahora quieres para tu vida? ¿Qué crees ahora que debes hacer para lograrlas? **¿Cuáles son las direcciones que ahora quieres para tu vida?**

- Anexo nº 5: **Hipotetización** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

**Situación:**

Usuario: *“Nunca me pescan mucho en mi casa, en mi familia. Ellos están preocupados de otras cosas y las veces que yo estoy con ellos (padres) me tratan mal; incluso varias veces me pegan o me retan por cosas que yo hago. Igual yo sé que hago cosas... pero no voy a dejar de salir a la calle porque ellos me dicen que no tengo que salir”.*

Profesional del servicio: (Preguntas hipotéticas)

*¿Qué significa esto de que no te pesquen mucho? ¿Si en cambio te pescaran demasiado, estarías mejor? ¿Cómo te gustaría que ellos se relacionaran contigo? ¿Qué tendría que pasar para que ese tipo de relación fuese la que tú esperas?*

*Si tú fueras más chico todavía, ¿Cómo sería la relación con tus padres? Si tú fueras más grande, casi adulto, ¿Cómo sería la relación?*

*Si vivieras en otro lado ¿Saldrías igual a la calle como sales ahora? Entonces, ¿Salir a la calle es algo para desafiar a tus padres o para estar en la calle no más? Si vivieras en otro lado ¿Igual tus padres te limitarían para que no salieras a la calle? ¿Qué creen tus padres que pasa en la calle que se asustan y no te dejan salir?*

*Respecto a esto de que te pegan o te retan: ¿Cuáles cosas tú haces que enojan tanto a tus padres? ¿Crees que los padres **nunca** debieran retar a sus hijos? ¿Cómo te gustaría que ellos reaccionaran cuando tú haces estas cosas por las que ahora te pegan?*

- Anexo nº 6: **Connotación** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

**Operador/a:** ¿Quién ha estado contigo apoyándote en todo esto?

**Usaria:** Nadie, he tenido que pasarla sola no más... Bueno, aquí en este centro no más me han ayudado, pero yo no me dejo, es que yo he estado sola... quiero estar tranquila no más.

**O:** Pero si te dejan tranquila, no van a poder ayudarte ¿Tú quieres que te ayuden o quieres seguir así sola no más?

**U:** Yo soy sola, pero sí, quiero que me ayuden.

**Connotación:** Ah, entonces tú eres una persona que no quiere dejar de ser como es, pero que sí necesita en estos momentos que la ayuden.

- Anexo nº 7: **Bloques Narrativos** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

**Ejemplo:**

**Bloque narrativo 1:** Esto es un logro entonces para ti, ha sido algo muy complejo.

**BN 2:** Eres entonces una persona que ha tenido que hacer muchas cosas sola, sin mucha ayuda.

**BN 3:** Ha habido gente que no te ha ayudado, pero tú has logrado superar las dificultades.

**Devolución final:** Has obtenido varios logros, con mucho esfuerzo, incluso teniendo que saltar obstáculos que se te han puesto en frente. Me pregunto, ¿Cuánto más podrás llegar a lograr? (connotación positiva).

- Anexo nº 8: **Preguntas destinadas a trivializar el miedo** (Manual Deprode Sename - Universidad de Chile, 2008).

¿Dónde está ese **miedo**?; ¿Qué haremos con él?, ¿Podríamos mostrarlo?

¿Estamos hablando de un **miedo** grande o un **miedo** chiquitito?

¿Quién más de los que conoces tiene ese **miedo**?

¿Te gusta sentir miedo? Si no te gusta sentir **miedo**, entonces ¿podemos inventar algo para dejar de sentir **miedo**?