



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

“CONSTRUCCIÓN DE UNA RELACIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL: EL CASO DE LAS TUTORÍAS SOCIOLABORALES DEL PROGRAMA JÓVENES BICENTENARIO AÑO 2008 - 2009”

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

Autores:

Rodolfo Espinosa Yáñez

Ania Fuentes Olivares

Profesor Patrocinante:

Dra. Sonia Pérez Tello

Santiago de Chile

Septiembre 2009

*Si en los ojos te besan esta noche, viajero,
si estremece las ramas un dulce suspirar,
si te oprime los dedos una mano pequeña
que te toma y te deja, que te logra y se va,*

*si no ves esa mano ni la boca que besa,
si es el aire quien teje la ilusión de llamar,
oh, viajero, que tienes como el cielo los ojos,
en el viento fundida ¿me reconocerás?*

Alfonsina Storni

*Debemos inclinarnos ante el peso
De estos tiempos sombríos. Decir lo que sentimos
No lo que se supone debemos decir.
Quienes sufrieron más fueron los viejos
Nosotros somos jóvenes
No viviremos ni veremos tanto.*

William Shakespeare

Agradecimientos

Queremos agradecer a quienes nos alentaron en nuestro proceso de investigación.

A todos aquellos que con su preocupación nos inspiraron para seguir adelante.

Imposible no mencionar a nuestras familias, padres, hermanos, parejas y amigos.

¿Qué haríamos si no tuviéramos donde acudir luego de un día difícil?

Y nuestros profesores, Sonia y Felipe, por la confianza y cercanía durante todo el proceso.

Dedicamos a todos los que nos acompañaron el resultado de nuestro esfuerzo. Para ellos y para nosotros, una copa rebosante de alegría, con pleno convencimiento de que lo que venga siempre valdrá la pena vivirlo...

Resumen

El presente estudio cualitativo se centra en la descripción del proceso relacional de un nuevo actor psicosocial: el tutor sociolaboral. Enmarcado en el seguimiento del proyecto “Tutorías Sociolaborales para Jóvenes Vulnerables” implementado por La Fundación para la Superación de la Pobreza asesorados por un equipo de la Universidad de Chile.

Mediante las propuestas de construccionismo social se analizan entrevistas de grupo focal realizadas al universo de tutores sociolaborales, obteniendo descripciones del proceso en el que se establece la relación tutor-joven; las dimensiones y temáticas preponderantes, la relevancia que adquiere en la relación los procesos personales del joven y la necesidad de adaptar los objetivos del tutor. Del mismo modo, la influencia que ejerce en la significación que le otorga a la relación; las actividades realizadas; como también lo fundamental que resulta una relación jerárquica flexible en el marco de los objetivos planteados por el tutor y el diseño del proyecto.

Palabras clave: *Acompañamiento Psicosocial - Juventud y Empleo – Construccionismo social*

Índice

Resumen	4
I. Introducción	6
1. Problema De Investigación	8
2. Objetivos	10
2.1. Objetivo General	10
2.2. Objetivos Específicos	10
II. Antecedentes Teóricos Y Empíricos	11
1. Construccinismo Social	11
2. Juventudes, Jóvenes Y Empleo	14
3. Panorama Internacional De Inclusión Laboral Juvenil	16
4. Políticas Públicas: Juventud Y Empleo. El Caso De Chile	19
4.1. Programa Jóvenes Bicentenario	19
4.2. Proyecto de Tutorías Sociolaborales para Jóvenes Vulnerables	21
III. Marco Metodológico	24
1. Tipo De Estudio	24
2. Técnica De Producción De Información	25
3. Técnica De Análisis De Información	25
4. Muestreo	27
5. Procedimiento	27
IV. Resultados	29
1. Reconstrucción Permanente De Sentido	29
2. Flexibilidad Como Forma De Trabajo	33
3. El Proceso Vivenciado Desde El Devenir Emocional	38
4. Co-Construcción Del Quehacer	42
5. Tutorías con Orientación al Joven, desde La Perspectiva de otro Joven	44
6. Valoración De La Simetría	49
V. Conclusiones	52
VI. Referencias Bibliográficas	57

I. Introducción

Para el desarrollo económico y social de los países, el empleo es un pilar fundamental. Tanto su facilitación y fomento; como la ampliación de la oferta de puestos de trabajo y la generación de condiciones para que todos los ciudadanos puedan acceder a él, son desafíos siempre presentes en la gestión de las Políticas Públicas.

Esta temática cobra aún mayor importancia en América Latina, puesto que el acceso al trabajo está en constante riesgo. La situación laboral se complejiza cuando los servicios y ocupaciones se tercerizan, los trabajadores difícilmente pueden conseguir condiciones laborales favorables, lo cual junto con el olvido de los derechos laborales y la escasa capacitación laboral, contribuyen a la inestabilidad del empleo.

Dentro de la población que está en condiciones de conseguir un trabajo el sector juvenil asciende hasta cerca de un 20% del total de los trabajadores y se ve altamente afectado por la falta y pérdida de trabajo. En el informe *“Trabajo Decente y Juventud. Chile”* de la Oficina Internacional de Trabajo, se plantea que *“la desocupación juvenil, en los últimos años, ha representado un promedio de 3.2 veces el desempleo adulto”* (OIT, 2007, pág. 28).

La dificultad de los jóvenes para acceder a los puestos de trabajo tiene distintos efectos. Por una parte, no permite que una importante fuerza laboral contribuya al desarrollo económico del país, al mismo tiempo que le exige una mayor asistencia de los servicios sociales. Desde otro ámbito, en la familia aparece la prolongación del período de dependencia con todo lo que ello implica: a nivel subjetivo, en la conformación de una identidad laboral y más aún, de su identidad como adultos y ciudadanos. La inserción laboral juega un papel fundamental en el paso de la adolescencia a la adultez, convirtiéndose incluso, en un símbolo de mayoría de edad (Salvia y Tuñón, 2005). Las razones de que este sector social presente mayores dificultades de hacerse parte de la fuerza laboral activa han sido ampliamente estudiadas (MIDEPLAN, 2003; Umbrales, 2006; Casen, 2006; CEPAL, 2008), siendo un factor fundamental la baja capacitación con la que cuentan.

En Chile se han implementado algunos programas de capacitación juvenil en sectores de vulnerabilidad, con el objetivo de disminuir su desempleo. Durante los años 90, el programa *Chile Joven*, plantea como objetivo la generación de competencias laborales formales, es decir, el aprendizaje de herramientas relativas al quehacer respecto de una determinada actividad, logrando capacitar a cerca de 160.000 jóvenes de escasos recursos (Gallardo, 2008). Sin embargo, no se consideran como áreas de intervención aspectos del contexto social, tales como el acceso geográfico a servicios sociales, transporte, una oferta educacional de calidad o la discriminación por pertenecer a determinados sectores de la ciudad.

Durante los últimos años se ha trabajado para que cubran diversas necesidades, distintas a las capacitaciones centradas en lo técnico laboral, ampliando su espectro de intervención a temáticas relativas a la persona del joven, a sus necesidades, anhelos, expectativas, etc.

En la actualidad, el Ministerio del Trabajo y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) desarrollan el programa “*Jóvenes Bicentenario*”, cuyo foco es capacitar y promover la inserción laboral focalizada de 30.000 jóvenes. La primera etapa busca capacitar y colaborar en la inserción laboral de 2.000 jóvenes de la región metropolitana, durante el año 2008. Uno de sus componentes para los años 2008 y 2009 son las *Tutorías Sociolaborales para Jóvenes Vulnerables (TSL)*, que se conciben con la finalidad de responder a estas necesidades. El programa establece que, en conjunto con la capacitación en distintos oficios, los jóvenes participen de tutorías sociolaborales, las cuales se destinan principalmente a contribuir a la permanencia de los jóvenes de la Región Metropolitana en los procesos de capacitación en oficios, mejorando y desarrollando competencias y habilidades psicosociales, sociolaborales y educativas que incrementan la empleabilidad (SENCE, 2008).

En el programa TSL se desarrolla una relación entre un tutor sociolaboral y el joven que está capacitándose en un oficio. A partir de esta relación es que se trabaja en las temáticas del mundo laboral hacia el desarrollo como futuro trabajador. Los objetivos que el proyecto de tutorías propone en este contexto son:

- Desarrollar y fortalecer competencias psicosociales para favorecer procesos de capacitación e inserción laboral.
- Desarrollar y fortalecer la identidad como trabajadores de jóvenes vulnerables de sectores en pobreza.
- Desarrollar y fortalecer habilidades sociolaborales en los jóvenes que les permitan resolver dificultades y adecuarse a los contextos laborales.
- Fortalecer factores protectores a nivel personal-familiar, grupal y social que contribuyan a la permanencia en procesos de capacitación e inserción laboral.
- Favorecer y propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos en los procesos de capacitación de los jóvenes.

En Chile no se había incluido tal figura en un programa de promoción de empleo. El tutor sociolaboral proporciona una nueva dimensión a este programa de capacitación, en donde la relación que establece el tutor con los jóvenes no está totalmente definida aún; la poca experiencia en este tipo de intervenciones y la escasa bibliografía de experiencias similares dificultan el abordaje para quien debe desarrollar el acompañamiento psicosocial. Más allá del hecho que el rol de *tutor* no tiene referentes previos para su ejercicio, en la implementación del programa se intentaría abrir un espacio

que, de cierta forma, se le ha impuesto al joven como parte del programa al que se suscribe. Tanto el joven como el tutor deben desarrollar el espacio social en el cual trabajar y que sea beneficioso para ambos. Se genera una demanda en el joven paralelamente a una oferta por parte del tutor en un espacio que, hasta entonces, no se le ofrecía.

Existen grandes diferencias en las características sociales y experiencias de los jóvenes usuarios de este programa, lo que demanda una heterogeneidad en las formas de trabajo que desarrolla el tutor, quien debe desplegar diferentes habilidades que le permitan acceder y adaptarse a las necesidades de los jóvenes. Siendo el Proyecto de Tutorías Sociolaborales una experiencia piloto, no se tenía antecedentes claros respecto de las condiciones ambientales, de infraestructura y materiales necesarias para hacer frente al desafío, por lo que los resultados de la intervención han de variar dependiendo del acceso a dichos recursos. Sin embargo, existen procesos comunes que se destacan por sobre las diferencias en las condiciones de trabajo, procesos relacionales de acompañamiento sociolaboral, en donde los objetivos y expectativas se han modificado en el desarrollo de la relación Tutor-Joven.

El presente estudio responde a: la necesidad de conocer y comprender las distintas relaciones que se establecen entre tutores y jóvenes, la diversidad de temáticas que se trabajan en dicha relación y la posible influencia en que, finalmente, dichos jóvenes accedan al mundo laboral, no solo más capacitados, sino con mayor desarrollo de habilidades psicosociales, competencias sociolaborales y socioeducativas que, se supone, pudieran estar desniveladas por su situación de vulnerabilidad.

1. Problema de Investigación

El efecto de este componente del programa Jóvenes Bicentenario y la validez que tenga esta nueva propuesta al considerar el acompañamiento psicosocial como factor, depende, en gran medida, de las características que adquiera la relación concreta y cotidiana entre el tutor y el joven, de los ejes temáticos y núcleos de significado que articulen dicha relación. Dado lo anterior es que se delimita el cuestionamiento central de esta investigación:

¿Cómo se construye una relación de acompañamiento y apoyo psicosocial, desde la perspectiva del tutor sociolaboral, en el marco de una política social focalizada?

Cabe plantearse, considerando la pregunta investigativa, los siguientes cuestionamientos en relación a la problemática, como son ¿Cuáles son las necesidades de los jóvenes beneficiarios que, según el tutor, se debieran atender en el proceso de tutoría?, ¿Cuáles son los objetivos que articulan el accionar del tutor? ¿Cómo se relacionan las necesidades del joven beneficiario con los objetivos planteados por el tutor?; y muy relacionado con la pregunta anterior, ¿cómo es resuelto por el tutor este carácter impuesto que posee la relación entablada con el joven beneficiario?

También resulta interesante preguntarse respecto a qué entienden o cómo terminan entendiendo los tutores lo que es un acompañamiento psicosocial, a qué cosas o situaciones le dan mayor importancia, qué cosas deciden dejar de lado. ¿Existen situaciones compartidas por todos, o buena parte de ellos? ¿Tendrán decisiones similares? ¿Existen temáticas en común trabajadas en las diversas relaciones y en los distintos contextos?

Se plantea la necesidad de establecer marcos teórico-prácticos que tiendan a facilitar una relación beneficiosa entre un joven profesional capacitado en temáticas sociolaborales y jóvenes definidos como vulnerables de acuerdo a criterios de focalización. Junto a la descripción del proceso donde se construye y transforma el espacio en el que se articulan redes de intercambio de significados, respondiendo al desarrollo de ciertas habilidades laborales. Y cómo este espacio aporta a objetivos de políticas gubernamentales destinadas a mejorar las condiciones de empleabilidad de jóvenes vulnerables.

En síntesis, se busca analizar y describir el proceso de conformación de una relación de apoyo psicosocial como parte de una política pública de capacitación e inserción laboral. Realizar dicha descripción permite aportar información relevante en torno a la experiencia del Tutor Sociolaboral en Chile, tanto para futuras políticas nacionales, como para el rediseño de roles y objetivos de éstas. Aún en Latinoamérica existe un importante grupo de jóvenes para los cuales el sistema formal de estudios y empleo no están lo suficientemente adaptados y estas experiencias permiten desarrollar el debate de los tipos de relaciones que establece el Estado con los jóvenes en dicha situación (OIT-Prejal, 2007).

Dado que en nuestro país no existen investigaciones que apunten directamente a la temática propuesta, se busca entregar un aporte a las disciplinas psicológicas que trabajan en la construcción y desarrollo de relaciones de acompañamiento psicosocial de similares características, como es la psicología educacional, comunitaria y/o clínica, en el sentido que otorga ciertas luces acerca de las condiciones subjetivas que facilitan el ejercicio de un rol profesional caracterizado por la multidimensionalidad y el dinamismo. Rol que, frecuentemente, sólo se conoce en los objetivos de los proyectos. En este sentido, es que también se hace necesario sistematizar la experiencia con miras al desarrollo y mejoramiento del proyecto en el cual se inserta.

Se trabajará con el supuesto de que es en las relaciones donde emergen los elementos que se instituyen como redes de significados, y en este contexto, el papel jugado por las distintas personas que toman parte en la interacción poseen responsabilidades y capacidades similares para mantener o poner fin a dicha relación, por lo que ambos pueden, en la misma medida, otorgar información y definir el vínculo establecido. En modo alguno es esperable que las visiones concuerden en todos sus puntos, pero sí resulta valioso conocer una mirada respecto de una nueva relación.

La presente investigación se centra en la visión del tutor respecto de la relación, siendo éste un primer acercamiento a la pregunta investigativa propuesta, dejando abierta como posibilidad para futuras investigaciones acercarse a la misma problemática desde la perspectiva del joven beneficiario. Basados entre otras situaciones, en el rol jugado por éste, en las acciones para que se genere dicha relación y en el sentido que le atribuye; como puede observarse, es el tutor quien se inserta en un ambiente que, de una u otra forma, es propio del joven.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

- *Explorar y describir el proceso de construcción de una relación de acompañamiento y apoyo psicosocial, desde la perspectiva del tutor sociolaboral, en el marco de un programa de inserción laboral focalizada en jóvenes de alta vulnerabilidad social.*

2.2. Objetivos Específicos

De lo anterior se delimitan las directrices específicas de este trabajo, a saber:

- a) *Identificar las necesidades que los tutores distinguen en los jóvenes beneficiarios del programa “Jóvenes Bicentenario” y que cuentan con el componente de “Tutorías Sociolaborales”, respecto a su proceso de inserción laboral.*
- b) *Describir acciones y contenidos que componen la acción del tutor con el joven beneficiario, frente a las necesidades que perciben en ellos.*
- c) *Identificar los objetivos que movilizan al tutor en su accionar en relación a los jóvenes beneficiarios del programa.*
- d) *Describir cómo se manifiestan las relaciones de asimetría en la relación construida entre el joven y el tutor.*
- e) *Explorar el significado construido por el tutor en relación al acompañamiento psicosocial y las definiciones del rol de tutoría que le derivan.*

II. Antecedentes Teóricos y Empíricos

1. Construccionismo Social

Se precisa realizar una aproximación a los procesos relacionales del hombre actual, considerando el devenir de las relaciones entre seres humanos, las interacciones con el contexto que le rodea y las condiciones necesarias para que dichos procesos se generen. Para lo cual la perspectiva del Construccionismo Social se presenta como la más adecuada en este contexto investigativo.

Cobran relevancia en la discusión epistémica de fines de la década de los '80, como otra perspectiva en relación con la generación de conocimiento, los planteamientos de Kenneth Gergen los cuales surgen en la medida en que van perdiendo vigencia las teorías y metateorías del conocimiento que lo sindicaban como "algo" que se desarrolla y acumula "dentro" del individuo y que se entrega a otros "carentes" de él, dando paso a ideas donde el conocimiento se genera "entre" los sujetos, en las relaciones sociales. Presentándose un marco diferente desde el cual asir las problemáticas de los fenómenos sociales.

Gergen propone una de las posibles explicaciones de cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven. Como representante del construccionismo social sostiene que *"las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado inexorable y final de las propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Más bien, son el resultado de la coordinación humana de la acción"* (Gergen, 1996, p.45). De este modo se concibe al ser humano como tal en cuanto está inmerso en una red de relaciones y acciones con otros seres humanos. El contexto en el cual se puede desarrollar el hombre desde su nacimiento - y aún antes - es relacional.

Gergen (1996) plantea la concepción del sí mismo desde un enfoque relacional, como un constructo desarrollado en la interacción, que parte del discurso público no *"una estructura privada, personal y únicamente cognitiva"* (Gergen, 1996, p.163). Es así como la vida, la mente y la realidad, son entendidas como construcciones a partir de las relaciones sociales y los significados construidos a través del lenguaje. Abandonando al individuo como unidad mínima del ser humano, lo considera como parte del patrimonio social: una posesión comunitaria.

Es a través del lenguaje, del acto conversacional, que el construccionismo social propone ideas interesantes y que resultan apropiadas para explicar el proceso relacional de nuestro estudio. En el lenguaje las palabras con las que damos cuenta del mundo no solo están íntimamente ligadas a los objetos que refieren, sino también con las relaciones que se establecen contextualmente con dichos objetos, para Gergen son *"artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas"* (Gergen, 1996, p.45). Al mismo tiempo, co-existen

conceptos compartidos que parecen tener existencia *per se*, como puede ser la justicia, juventud, la religión o la ciencia; que podrían suponerse “verdades” casi por tradición, que al darlas por sentadas como conceptos incuestionables, se corre el riesgo de que en determinadas formas de interacción el lenguaje se incruste y cristalice. Un discurso se perpetúa no sólo en la medida que se repite o es único, sino en la medida que también lo hagan las relaciones sociales que sostienen y forman parte de dicho discurso. Desde la perspectiva conservadora, el cuestionar, modificar o eliminar los términos equivaldría a amenazar la organización completa con sus relaciones, significados y procedimientos.

Gergen (1996) se basa en la concepción de lenguaje de Wittgenstein¹, quien propone que las expresiones verbales adquieren significado dentro de las pautas de intercambio existentes que las generan y utilizan. En sus palabras, *“los términos adquieren su significado gracias a su función en el seno de un conjunto de reglas circunscritas”* (Gergen, 1996, p.48).

Visto de este modo, se comprende al lenguaje como parte integrante y fundamental de las pautas de relación. El lenguaje se crea y construye en la misma medida y con idéntico dinamismo con que lo hace una relación entre personas u objetos. Las muestras de lenguaje surgen gracias a la interacción y determinadas por el contexto social, relacional, experiencial, en fin, por el ámbito de vida en el cual se mueven y desplazan aquellos que se relacionan.

Como lo expone J. Shotter *“las realidades humanas y los lenguajes están, entonces... constituidos en y por las relaciones significativas, ambas delineadas y creadas por nuestras interacciones espontáneas, corporalmente expresivas y responsivas. Así, desde mi punto de vista, el lenguaje está relacionado con los acontecimientos vivos de una manera representacional. El lenguaje y la vida están inextricablemente entrelazados. Las vocalizaciones expresivas de las personas son, tal como su cuerpo, un aspecto intrínseco de su verdadero ‘Ser-en-el-Mundo’”*² (Shotter, 1999).

Así, preguntarse por el lenguaje de un grupo social es preguntarse por su cultura, por sus pautas relacionales, por el contexto y la historia. Comprender e interpretar significados implica estar inmersos de aquello que rodea y enmarca a quienes proporcionan tales contenidos, poder conocer su red interaccional y a partir de ella, y de las palabras que se utilizan para describir aquello que queremos conocer, lograr una descripción de la determinada relación o fenómeno social que interesa.

Ahora bien, gracias al énfasis otorgado a la interacción entre los seres humanos y al lenguaje como vehículo que permite construir realidades, es que los discursos generados en los procesos relacionales adquieren una importancia fundamental. Gergen (1996) concibe al yo como una

¹ Tractatus Lógico-philosophicus 3.12: *“Llamo signo proposicional al signo mediante el cual expresamos el pensamiento. Y la proposición es el signo proposicional en su relación proyectiva con el mundo.”*

Tractatus Lógico-philosophicus 3.14: *“El signo proposicional consiste en esto: en que sus elementos, las palabras, están combinados de un modo determinado. El signo proposicional es un hecho.”*

² *Human realities and languages are, then... constituted in and by the meaningful relations both drawn upon and created in our spontaneous, bodily expressive and responsive, inter-activities. Thus, in my view, there is no gap between language and life, with language being related to living events in a representational fashion. Language and life are inextricably intertwined. People’s expressive-responsive vocalizations are, as they body them forth, an intrinsic aspect of their very being-in-the-world.* (traducción de los autores)

narración, siendo estos relatos creados a partir de un sustento relacional en curso, lo que nos permite volvernos inteligibles para los demás, nos hace parte y partícipe de nuestro entorno social.

Los relatos son *“formas de dar cuenta”*, de ponernos en contacto. Los acontecimientos de la vida cotidiana están inmersos en la narración (Gergen, 1996), se van cargando de sentido al ser utilizados en el lenguaje vivo cotidiano. Adoptan la cualidad de ser “principio” o “un clímax” o “desenlace” en la medida en que son puestos en tal posición. Las personas viven los acontecimientos de este modo y junto con otros, los clasifican precisamente así.

Las interacciones permiten que se pongan en juego las singularidades de aquellos que entran en relación, usando como herramienta el lenguaje. Para Bernales (2001), se requiere de forma ineludible la existencia de una intencionalidad tras el proceso comunicativo, debe existir un compromiso de aportar una intención a la palabra para que ésta adquiera sentido. De este modo, *“la palabra como acontecimiento se relaciona a un proceso de comprensión que, al ligarse al sentido, testimonia alguna intencionalidad”* (Bernales, 2005, p.2).

El sentido de la comunicación al que se refiere es, en términos generales, la comprensión que hace el receptor del mensaje, a las palabras “huidizas” que se emplean para construir un discurso verbal, donde lo gestual ocupa un papel fundamental también. Particularmente, este sentido se expresa a través de tres eventos:

- *“El discurso está dirigido a alguien presente en la situación y es el fundamento de la comunicación.*
- *La interpretación de lo que ha ocurrido muestra a cada participante a través de indicadores de subjetividad y personalidad.*
- *La situación común a los interlocutores enfrentados en el diálogo hace referencia manifiesta a un mundo que es señalado en el espacio y tiempo”* (Bernales, 2005, p.3).

El proceso de establecer una relación a través del lenguaje, es activo: se evidencia en el esfuerzo por comunicarse, en la acción realizada. Hay un espacio y un tiempo determinado donde se interactúa, que no es posible soslayar, un lugar donde reunirse e intercambiar narraciones de distintas índoles: un contexto social. Del mismo modo, se considera que la comunicación posee un aspecto de interpretación de la narración compartida, que depende, en cierta medida, de la esfera afectiva de los individuos, de las creencias, emociones y sentimientos despertados en el espacio interaccional; dimensiones a considerar al analizar la construcción de una determinada relación.

2. Juventud, Jóvenes y Empleo

Respecto del tema que guía esta investigación, cabe revisar algunos aspectos referentes al concepto de juventud, jóvenes y empleo. Con el objeto de analizar la forma en que éstos se presentan en los proyectos de capacitación e inclusión laboral, se establece como eje el hecho de que este grupo social ha sido principal objetivo de las políticas públicas desde el retorno a la democracia.

Los mundos juveniles son necesarios de describir, al considerar que tanto los beneficiarios del programa “*Jóvenes Bicentenario*”, como los tutores del componente Tutorías Socio Laborales, pertenecen a este grupo social, siendo parte de diversos mundos juveniles que se ponen en juego en la relación de tutoría. Al mismo tiempo, la temática del acceso al empleo es fundamental, tanto para las juventudes, como para el desarrollo de los países.

Las tradiciones funcionalistas describen a la juventud unitariamente, dándole un sentido unívoco y ciertamente homogéneo. Es definida comúnmente como una “etapa de la vida”, que transcurre entre otras grandes etapas como son la niñez y la adultez o también como una etapa preparatoria para el mundo de los adultos. Tales concepciones surgen principalmente de la observación de los cambios biológicos y fisiológicos asociados a las edades en que supuestamente se encuentra lo que se entiende por juventud (Rabb, 2005). La juventud pierde importancia en sí misma, se la evalúa como lo que “*debería llegar a ser*”. Otro prisma con que se mira a la *juventud* es el que la divide como grupo etario, se simplifica el tema tendiendo a mezclar lo netamente demográfico con “*un fenómeno socio cultural que es lo juvenil como momento de la vida o como actitud de la vida, etc.*” (Duarte, 2001, p.21), para poder determinar ciertas conductas o responsabilidades esperadas por rango de edad. Lo anterior decanta en la visión desde el mundo adulto: la juventud como un período en el que está permitida la irresponsabilidad, así como expresiones de la alegría juvenil, el ánimo exaltado, espíritu emprendedor, ser soñadores, enamorados o poder vivir “con los pies poco puestos en la tierra”. Se han cristalizado ciertas ideas sobre los jóvenes, que tienden a satisfacer aspiraciones típicamente del mundo adulto tales como son el ser trabajador, pertenecer a la sociedad de consumo, ser ciudadano, jefe de familia, entre otras concepciones funcionales de la adultez³.

Entonces es que se propone mirar a los jóvenes de manera tal de reconocerlos como sujetos capaces de construir sus propios discursos respecto a sí mismos y a su realidad. Las lógicas propuestas desde el mundo adulto de cómo enfrentar este proceso vital tienden a destacar la lógica

³ Duarte (2001) plantea que existen ciertas concepciones que llevan a entender a la juventud de manera reduccionista, entre ellas el pensar que todos los jóvenes son iguales, la universalización de la juventud; el pensar que al ser diferentes de los adultos se les problematiza y estigmatiza; y la incapacidad de verlos como un mundo complejo en el cual sería natural observar convivencias o simultaneidades entre etapas como niño-joven, joven-adulto, por ejemplo.

de “sálvese quien pueda”, en términos individualistas y egoístas, no permitiendo lo solidario y colectivo, enfatizando el aspecto de esfuerzo personal (que va permitiendo que se los responsabilice a la vez por su falta de oportunidades) y emprendimiento personales como vía de escape de la situación.

Para Duarte (2005) existen diversos aspectos que van en la dirección de proponer cierta vulnerabilidad de la población juvenil de los países de América Latina, como son las problemáticas en educación, salud, género y sexualidad; pero también en cambios de la cultura familiar, la pobreza y el empleo. Sin embargo, al trabajo remunerado se le ha dado mayor importancia por la trascendencia que tiene en términos económicos e inclusión social.

El empleo se construye en el discurso juvenil como un hito en la vida, adquiriendo connotaciones en relación a la madurez, autonomía e inclusión social. El empleo y desempleo son *“elementos clave para analizar la viabilidad y características del desarrollo social y económico en Latinoamérica... el empleo es un indicador certero de cómo sus procesos de crecimiento y contracción afectan a la población, incluyendo o excluyendo a grandes sectores sociales que basan su economía doméstica en la obtención y mantención de un trabajo estable y satisfactoriamente remunerado”* (Rabb, 2005, p.11).

En los jóvenes se ha claramente diferenciado el acceso al empleo, tanto con respecto al mundo adulto como entre ellos mismos, de acuerdo a su clase socioeconómica. Tal como lo expresa, en Chile, la 5ta Encuesta Nacional de la Juventud *“las y los jóvenes presentan desventajas en términos laborales respecto de la población adulta. En términos comparativos su situación de desempleo es mayor. También existen inequidades de género, edad y nivel socioeconómico entre ellos”* (INJUV, 2006, p.59). Las cifras entregadas en tal encuesta muestran que poco más de un tercio de los jóvenes (entre 15 y 29 años) declaran encontrarse trabajando actualmente. Lo que aumenta al subir en el rango etario, llegan al 59% de ocupación entre los 25 a 29 años.

En términos de desempleo se observa que casi un 17% de los jóvenes declara “haber trabajado en el pasado, pero encontrarse sin trabajo y buscándolo”. De acuerdo a las categorías del Instituto Nacional de Estadística, tales jóvenes se encuentran desocupados-cesantes. Este porcentaje se ve aumentado de manera alarmante al tomar en cuenta el rango etario de 20 a 24 años, donde el desempleo sube hasta un 20,4%. Tales cifras confirman una tendencia, dado que tanto la 5ta Encuesta Nacional de la Juventud como la encuesta CASEN (ambas realizadas el año 2006) llegan a la conclusión de que el desempleo juvenil triplica las cifras de desocupación general (INJUV, 2006, p.60).

Otro aspecto a destacar en torno al propósito de esta investigación se traduce en que *“las diferencias entre las y los jóvenes se manifiestan en relación a los niveles socioeconómicos. Quienes pertenecen a los segmentos socioeconómicos C2, C3 y D declaran “haber trabajado en el pasado, pero encontrarse actualmente sin trabajo y buscándolo” en una proporción significativamente mayor*

(6,5%) que en el caso de las y los jóvenes del nivel socioeconómico alto (ABC1). Específicamente, considerando a las y los jóvenes más pobres, provenientes del nivel socioeconómico E, la cifra correspondiente a esta categoría triplica a la del nivel socioeconómico ABC1 (22,7%)” (INJUV, 2006, p.61).

De manera que, en términos sociales y políticos, en Chile aún no se ha logrado una vía adecuada para relacionarse con las juventudes, particularmente en términos laborales, y menos aún con los jóvenes de sectores populares, quienes constituyen *“un segmento que va planteando necesidades y expectativas para las cuales la institucionalidad social no parece estar aún preparada para responder adecuadamente”* (Rabb, 2005, p.12), siendo esta temática un problema pendiente en la mayor parte de los países de la región como es Argentina, Brasil y Uruguay (Tokman, 2003 en Rabb, 2005, p.13)

Es así como, para las juventudes de los sectores populares de Chile, el futuro se torna incierto en términos laborales, debido a los fenómenos de desempleo, inserción laboral, reestructuración productiva y *“pérdida de confianza y calidad en los sistemas educativos como entidades que aseguran la entrada al mercado del trabajo”* (Rabb, 2005, p.25), generando una percepción sobre sí mismos de vulnerabilidad y amenaza, de un continuo estar en riesgo. Lo que se manifiesta en el vivir cotidiano, en sus proyectos de vida que muchas veces se ven truncados, debiendo aceptar lo poco que logran del sistema en términos de inserción laboral, y por ende de inclusión social, con el objetivo de obtener lo mínimo con que solventar sus necesidades básicas. Como lo expone (Tokman, 1997 en Rabb, 2005, p.31), *“los jóvenes provenientes de hogares pobres, forzados a ingresar prematuramente al mercado del trabajo, poseen baja escolaridad y por ende, deben optar muchas veces entre el desempleo y la inserción laboral precaria”*

16

3. Panorama Internacional de Inclusión Laboral Juvenil

Visto lo cual, son los jóvenes de sectores populares quienes más se han hecho cargo de las expectativas que la sociedad pone en ellos. Los Estados promueven ciertas condiciones a las que aspirar, ciertas promesas del modelo socioeconómico imperante, las cuales son absorbidas íntimamente por los jóvenes de mayor vulnerabilidad, en particular, las promesas relativas a la movilidad social y el consumo. (Zarzuri & Ganter, 2002).

Al respecto, los gobiernos han tenido que ir generando programas con el objetivo de subsanar, al menos en parte, las enormes dificultades de acceso al empleo que tienen los jóvenes de escasos recursos.

En países como Colombia, se han desarrollado algunos programas, como el “Programa Presidencia de Colombia Joven” (en ejecución, desde el año 2000), dirigido a toda la población juvenil y cuyo objetivo es *“fomentar la formación y participación para el trabajo, vinculación con la economía,*

cultura y competitividad, uso del tiempo libre” (Hoyle, 2005, p.3). Las acciones a seguir por este programa son: la elaboración de un sistema de información sobre juventud (SIJU); la generación de un banco de proyectos (iniciativas exitosas); el incentivo del aprendizaje a través del deporte (proyecto El Colombiano); la difusión mediante el boletín virtual; encuentros nacionales y voluntariado juvenil, entre otros.

Otro proyecto nacional colombiano corresponde al denominado “Educación para todos con mentalidad empresarial”, que consta de una capacitación de 2 años en un oficio y en mentalidad empresarial, fomentando la creación de microempresas para *“garantizar la vinculación laboral a través de su propio negocio”* (Hoyle, 2005, p.4)

Otro país que ha puesto en marcha programas en este sentido es Perú, cuyo Programa PROJoven es el más ambicioso al respecto, implementado a partir del año 1996 y dirigido a jóvenes entre 14 y 24 años. El objetivo se concentra en la *“inserción sociolaboral mediante capacitación y práctica laboral en empresas formales”* (Hoyle, 2005, p.50). Los resultados han sido considerados positivos de acuerdo a los objetivos propuestos, con un 6% más de adquisición de empleo de jóvenes que han participado en el programa versus quienes no lo hicieron (Ñ. Robles; M. Saavedra, 2002, p.56)

A modo de ejemplo, también es posible mencionar el esfuerzo realizado por El Salvador, con su programa “Empleo Joven”, que busca *“facilitar a los jóvenes los medios necesarios para obtener un empleo”*⁴ Para cumplir los objetivos, se han desarrollado mecanismos de orientación y capacitación que le permitan adquirir experiencia en pos de conseguir un empleo estable.

Uruguay, Argentina, Brasil, han desarrollado políticas para fomentar el empleo juvenil, y así, la integración a la sociedad⁵. Sin embargo, cabe destacar que las políticas mencionadas no incluyen dentro de su oferta programática la figura de un tutor o un profesional que preste un servicio de apoyo psicosocial complementario a las capacitaciones en oficios o a las propuestas administrativas para fomentar la contratación de jóvenes.

Si bien, en América Latina no existen programas que incluyen esta figura, en Europa el Gobierno Vasco ya en 1993 planteaba las bases para la elaboración de programas de garantías sociales que fuesen integrales señalando que *“todo plan de formación ocupacional, que pretenda ser efectivo, ha de reunir tres rasgos fundamentales: que intente dar respuesta a las necesidades de cualificación del mercado laboral; que adapte los programas formativos a las características de los grupos destinatarios; que consiga resultados para la ocupación, facilitando el empleo de los parados o mejorando el ejercicio de la actividad laboral de los que tienen trabajo.”* (González, 1992; en Redondo, 1999, p.80)

⁴ Véase en www.jovenes.gob.sv

⁵ Para mayor detalle véase <http://prejal.oit.org.pe/>

Dentro de la planificación del programa de inserción laboral surge un área de intervención que contempla un espacio permanente para el desarrollo de tutorías grupales e individuales. Se establecen objetivos para dichas actividades tendientes a potenciar el desarrollo personal, la motivación y la integración social (Redondo, 1999). Las tutorías se insertan en el currículo de actividades del programa de inserción social como un agente de cambio personal diferente y potenciador de un desarrollo ocupacional.

Las tutorías de este tipo de programas de garantías sociales se planifican *“alrededor del proceso personal de cada joven y del proceso grupal del grupo-tutoría. Con la tutoría tratamos de que cada joven crezca en equilibrio y madurez personal, interpersonal y social”* (Redondo, 1999, p.118-119). La dimensión humana-personal del aprendizaje tiene como objetivos la búsqueda y desarrollo de una identidad de persona y así desarrollar junto a las capacitaciones laborales un sentido de vida. Por otro lado, en la dimensión grupal los aprendizajes socio-culturales tienden hacia la integración social de los jóvenes, se plantea que *“el proceso de integración social es posible cuando al joven se le permite realizar actividades de grupo que generan conocimientos, habilidades y actitudes que mejoran su competencia social”* (Redondo, 1999, p.110).

Para el Programa Integral de Garantías Sociales, del Gobierno Vasco (1993) las funciones básicas del grupo de tutoría, en relación a los jóvenes, son:

- a) *“Enseñar a convivir con los demás.*
- b) *Facilitar la estabilidad emocional a través del intercambio de experiencias.*
- c) *Proporcionar un código de valores.*
- d) *Proporcionar un rol y status que favorece la integración social.*
- e) *Ayudar a independizarse emocionalmente de la familia.*
- f) *Sirve de punto de referencia.*
- g) *Es decisivo para el logro de la identidad y comportamiento asertivo...”* (Gobierno Vasco, 1993, p.22; En Redondo, 1999, p.128)

El programa de Gobierno Vasco sienta sus bases en premisas claras y básicas respecto de la metodología para abordar el trabajo directo con los jóvenes que participan del programa. Debido a que la población a la que está enfocada ha desertado de los programas formales de enseñanza es que la actitud de los educadores ha de ser una herramienta fundamental en el éxito del proceso. Respecto de estas temáticas, Redondo plantea:

“Es una falacia Tecno-burocrática distanciar al educador del joven. Solo el educador que es capaz de no hacer sentir la distancia es capaz de mediar significativamente en el aprendizaje, motivación y proyecto del joven. No decimos que la distancia no existe, sino que la habilidad de un buen educador es no hacerla sentir. Si la distancia se hace sentir se rompe la relación interpersonal educativa y aparece la relación profesional, burocrática y de poder.” (Redondo, 1999, p.124)

Lo novedoso de la inclusión de un espacio de tutorías en este tipo de programas es que facilita el desarrollo de aspectos de la integración laboral, que alejándose de lo técnico de las capacitaciones en oficios busca desarrollar habilidades relacionales entre los jóvenes usuarios, intentando reestablecer vínculos con los ámbitos formales.

4. Políticas Públicas: Juventud y Empleo. El caso de Chile

Al igual que en los demás países de América Latina y el Caribe, Chile ha mostrado su preocupación por el problema del acceso de los jóvenes de sectores pobres y/o vulnerables al empleo. En el año 1991, se implementa el programa Chile Joven, impulsado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Ramírez, en Jacinto y Gallart, 1998).

El programa Chile Joven tiene como objetivo el aumentar la probabilidad de inserción social y laboral para los jóvenes de familias de bajos ingresos por medio de la capacitación para el trabajo, capacitación en oficios y experiencia laboral. En el mismo sentido se desarrolla el programa de “Formación en oficios” (1997), así como el subsidio a la contratación, que forma parte del programa más amplio Chile Solidario, o el programa de “Habilitación laboral para mujeres jóvenes”, que también tiene como beneficiarias a las familias de Chile Solidario, de escasos recursos.

A partir de esas experiencias se generan otras enfocadas en distintas áreas. Como el proyecto “Empleo Joven” (2007), que busca facilitar la búsqueda de empleo mediante un portal que canaliza ofertas y demandas de empleo, o los programas para emprendedores, que buscan potenciar capacidades emprendedoras de los jóvenes, y ayudarlos a crear negocios propios como forma de inserción laboral.

19

4.1. Programa Jóvenes Bicentenario

El programa Jóvenes Bicentenario se encuentra en su segundo año de implementación y tiene, al igual que los programas antes comentados, el objetivo de aumentar las posibilidades de inserción en el mundo del trabajo. Para ello, el gobierno de Chile ofrece *“una variada gama de cursos de capacitación en oficios y apoyo en la búsqueda práctica y colocación en un empleo”*⁶

Este programa busca capacitar a alrededor de 30.000 jóvenes en situación de vulnerabilidad social, durante 3 años. La implementación se inició el año 2008, considerando el objetivo de 30.000 jóvenes a cumplir para el 2010, año del bicentenario de Chile.

El programa consta de 6 componentes o servicios, los cuales son:

⁶ Para más información véase <http://www.sence.gob.cl/jovenes.html>

- *Diagnóstico y Orientación laboral*: su objetivo es obtener la información necesaria que permita orientar el proceso de formación y/o inserción laboral de un joven. Se compone de 3 elementos:
 - Aplicación de test de habilidades e intereses
 - Entrevista
 - Definición de itinerario de capacitación
- *Capacitación en oficio y formación*: la fase lectiva tiene una duración máxima de 400 hrs. Éstas comprenden las horas del oficio mismo (en el OTEC⁷ que se les designe), las de competencias de empleabilidad (“preparado”) y los cursos complementarios como alfabetización digital o ICDL star.
- *Práctica laboral o experiencia laboral en empresas*: este servicio está compuesto por un máximo de 360 hrs. Quienes siguen a esta etapa son aquellos que egresan exitosamente de la fase lectiva.
- *Intermediación laboral*: su objetivo es generar procesos por medio de los cuales los jóvenes podrán encontrar un empleo formal remunerado. Contempla un incentivo al OTEC para lograr la contratación formal.
- *Tutoría y acompañamiento*: su objetivo es asegurar la permanencia del beneficiario a lo largo del proceso de capacitación e inserción laboral, por medio del vínculo con un tutor que lo contenga en el proceso.
- *Inducción al mercado laboral (apresto laboral de larga duración)*: está dirigido a jóvenes de alta vulnerabilidad, ya sea vinculados a programas SENAME (libertad asistida) y/o programas de reinserción educativa MINEDUC (Manual de Procedimientos programa Jóvenes Bicentenario, 2008).

Asimismo, el programa contempla la entrega de subsidios de alimentación y movilización para los jóvenes. Ahora bien, en relación al contexto y a la pregunta que guía la presente investigación se hace necesario profundizar en uno de los componentes antes descritos, a saber, el de “Tutoría y Acompañamiento”, servicio diseñado e implementado a través de una alianza entre la Fundación para la Superación de la Pobreza, la cual se autodefine como “una institución de la sociedad civil, sin fines de lucro y con intereses públicos”⁸ y un equipo de asesoría de la Universidad de Chile.

⁷ OTEC: organismo técnico de capacitación

⁸ Para más detalle véase <http://www.fundacionpobreza.cl>

4.2. Proyecto de Tutorías Sociolaborales para Jóvenes Vulnerables

El componente de Tutorías⁹ Sociolaborales constituye un proyecto de la Fundación para la Superación de la Pobreza que intenta proveer, por un período mínimo de 7 meses y máximo de 11 meses, de un conjunto de servicios de apoyo y acompañamiento que refuerzan las condiciones de los jóvenes para permanecer en los procesos de capacitación, práctica laboral e intermediación laboral en los que participarán como beneficiarios del Programa Jóvenes Bicentenario del SENCE, fortaleciendo las dimensiones psicosociales, educativas y sociolaborales de la empleabilidad.

El objetivo de las tutorías sociolaborales, tal como se mencionó en el apartado anterior, es “contribuir a la permanencia de jóvenes vulnerables de sectores en pobreza de la Región Metropolitana en procesos de capacitación en oficios, mejorando y desarrollando competencias y habilidades psicosociales, sociolaborales y educativas que incrementan la empleabilidad”.

Para la consecución de lo planteado, y favorecer procesos de permanencia y empleabilidad de dichos jóvenes durante las distintas etapas del Programa “Jóvenes Bicentenario”; se plantea entregar apoyo en las siguientes dimensiones:

- Dimensión psicosocial: fortalecimiento de factores protectores individuales y grupales.
- Dimensión educativa: mediación de los aprendizajes desarrollados en las capacitaciones y su experiencia cotidiana.
- Dimensión sociolaboral: fortalecimiento de la identidad como trabajador para la proyección laboral y la definición de trayectorias de trabajo.

Los servicios descritos, son proporcionados por profesionales jóvenes pertenecientes al área de las ciencias sociales¹⁰, que trabajan las temáticas propuestas en torno a dos modalidades:

Tutoría personalizada o individual: comprende un mínimo de 30 hrs. de acompañamiento a desarrollar con un máximo de 16 jóvenes por tutor y en frecuencia semanal o quincenal, según sea la etapa de intervención. Las temáticas a abordar en términos generales son:

- Fortalecimiento de factores protectores: autoestima y proyecto de vida.
- Orientación sociolaboral: habilidades personales y sociolaborales.
- Motivación para el mejoramiento de empleabilidad.

⁹ Algunas variaciones del término *tutor* ya se empleaban en roma desde el siglo II d.c., en descripciones del jurista Gayo en “*Las Instituciones*”. Se refería a la acción tutelar: “*Es pues, la tutela, como Servio definió, el derecho y la potestad... para proteger a quien por causa de la edad no puede defenderse...*” (Vargas, 2004). Dicho sentido se ha transmitido hasta la actualidad, la R.A.E. define que tutor es quien ejerce la tutela, *la que a su vez se define como la “Autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquel que, por minoría de edad o por otra causa, no tiene completa capacidad civil”*. (22ª Edición, diccionario R.A.E., 2001)

¹⁰ En adelante, nos referiremos a ellos como tutores.

- Desarrollo de hábitos laborales y estudio.
- Dinámica familiar y estrategias de conciliación familia y estudio/trabajo.

Tutoría grupal: a cargo de 2 tutores y comprende 90 hrs. de acompañamiento a grupos de jóvenes. Las acciones a realizar tienen como finalidad:

- Desarrollo de identidad laboral.
- Desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos.
- Apoyo horizontal (entre pares).
- Visualización de redes locales de apoyo.
- Mediación y apoyo en la resolución de conflictos en el espacio laboral.

El rol del tutor comprende un trabajo especializado en tres áreas, en términos de su quehacer, existen tres roles explícitos que se busca desarrollar para dar cumplimiento a los objetivos propuestos por el proyecto de tutorías sociolaborales.

Se reconocen los roles de Facilitador Grupal, Articulador de Redes y Mediador de Aprendizajes como parte del ser tutor. Estos roles se entienden como facetas que abordan distintas dimensiones, no como roles independientes entre sí.

Si se observa el rol de Facilitador grupal, relacionado principalmente con la necesidad de generar un espacio adecuado en el que el grupo de jóvenes se sienta parte del grupo, existen ciertas competencias esperadas para el tutor, las que se mencionan a continuación:

- Capacidad para desarrollar y liderar procesos grupales.
- Planificación flexible de actividades.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Participación e integración al grupo.
- Adaptabilidad a contextos diversos.
- Reconocimiento y movilización de recursos de los otros.

En el caso de las actividades, se puede destacar:

- Desarrollar actividades para la conformación del grupo, su mantenimiento y generar objetivos comunes para los jóvenes que deba tuturar.
- Distinguir los productos y emergentes del grupo, observando y reflexionando de forma grupal sobre las actividades realizadas y evaluándolas cualitativamente.
- Desarrollar un proceso grupal que ponga de relieve los aspectos emocionales y/o afectivos, para así alcanzar relaciones interpersonales armónicas al interior del grupo.

En el caso del rol de Articulador de Redes, que se organiza en torno a la búsqueda de poner de manifiesto las redes del joven y el ayudarlo a insertarse en ellas, se consideran como competencias necesarias:

- Capacidad de establecer contactos a distintos niveles.
- Capacidad para detectar recursos y alternativas.
- Habilidad para liderar y coordinar trabajo en equipo.
- Habilidad para anclar contextualmente las actividades.

Respecto a las actividades se destaca:

- Elaborar mapas de las redes fundamentales vinculadas al trabajo con los jóvenes y establecer vínculos con los actores identificados.
- Gestionar el trabajo con las redes, vincular a los jóvenes con sus redes.
- Activar las redes de servicios para atender necesidades que puedan poner en riesgo la permanencia del/la joven en las capacitaciones.

Por último, en relación al rol como Mediador de Aprendizajes, cuyo objetivo es el entregar herramientas y apoyar a los jóvenes en la adquisición de aprendizaje, las competencias asociadas se resumen en:

- Capacidad para reconocer y movilizar recursos.
- Habilidad para reencuadrar los conocimientos en función de las experiencias.
- Habilidad para otorgar intencionalidad, reciprocidad, significado y trascendencia a la experiencia de aprendizaje.

De acuerdo a lo expuesto, se observa que el diseño del proyecto presenta una estructura específica y determinada respecto a la relación que ha de establecerse entre el tutor y el joven tutoriado. Se entrega mucha claridad respecto al rol del tutor, las actividades que ha de realizar y competencias requeridas para llevar a cabo tales acciones.

No se especifica el rol que ha de jugar el joven en la relación con su tutor, lo que se le va a exigir ni se espera que él aporte, por lo que éste asume un papel de receptor del conocimiento y las herramientas que pudiera entregarle su tutor.

III. Marco Metodológico

1. Tipo de Estudio

Para el desarrollo de la presente investigación se empleará metodología de tipo cualitativa, dado que ésta resulta más adecuada que la metodología cuantitativa para el abordaje definido como apropiado para el objeto de estudio, cual es la construcción de una narrativa (relato) sobre las propias experiencias. Particularmente, se buscará una aproximación metodológica guiada por principios epistemológicos constructivistas (Arnold, 1998). En la propuesta de una metodología que se articule en torno a la observación de segundo orden, Arnold propone que los observadores, desde su posición externa, que les permite una mirada de otros observadores y sus observaciones, no sólo pueden *“observar lo que sus observados indican y describen –el qué observan–, sino también, captar los esquemas de diferencias con que marcan tales observaciones y trazan sus distinciones –el cómo observan (Arnold, 1998, p.1)*

Así, se cambia desde la investigación tradicional centrada en objetos, a la observación de observadores que en su actuar construyen los mundos que habitan y en los cuales se desenvuelven. Al respecto, emerge la preocupación por observar y reconocer *“las normas con arreglo a las cuales se observa (se distinguen), organiza (construye la diferencia), valora (prioriza) y da sentido al ambiente cotidiano” (Arnold, 1998, p.2)*. Es decir, reconocer las representaciones y formas en que se entiende, construye y da forma al mundo experimentado cotidianamente.

En el marco antes descrito cobran sentido las perspectivas teóricas, métodos y técnicas que van en dirección de investigar categorías y significados que pudieran constituir aquello que se denomina como *realidad* (Arnold, 1998).

Se busca, asimismo, identificar ciertos conjuntos de distinciones de la *realidad* antes que reducir analíticamente y encontrar arreglos causales de un suceso aislado. Potenciar la mayor cantidad de miradas frente a un fenómeno, por lo que el muestreo es estructural, considerando todos los miembros de una categoría más que estadístico. También la búsqueda de la explicación más completa de fenómenos complejos por medio de la observación de las redes de observaciones en continua retroalimentación.

Finalmente, los instrumentos, técnicas de producción y de análisis de los datos que se utilizan, son la entrevista grupal y el análisis de contenido en la presente investigación y *“privilegian el reconocimiento, desde el punto de vista de sus miembros, de sus distinciones significativas, validadas por ellos mismos, que permiten describir –registrar/describir– una cultura a partir de las categorías descriptivas de sus descriptores” (Arnold, 1998, p.4)*

Entonces, con el objeto de responder la pregunta de investigación antes planteada se hace más pertinente el uso de un enfoque y análisis cualitativo, y más aún, constructivista de los datos, en

el decir de Arnold (1998). Las características propias de la metodología cualitativa se adaptan fácilmente a las necesidades de la presente investigación, como es su carácter inductivo, la posibilidad de observar “el escenario y a las personas en una perspectiva holística” (Taylor y Bogdan, 2000, p.8) sin reducirlos a variables, el interés por rescatar cada una de las visiones y perspectivas de las personas, dándoles un lugar destacado y de igual importancia a todos los discursos de cada una de las personas, entre otras características.

Dado que la presente investigación se enmarca en un proyecto de mayor envergadura que es el seguimiento del proyecto piloto de “tutorías sociolaborales para jóvenes vulnerables” del programa “Jóvenes Bicentenario”, el procedimiento a seguir es el mismo, únicamente los datos utilizados corresponden a una parte del total del seguimiento.

2. Técnica de Producción de Información

Con el objetivo de recoger la información necesaria para buscar alternativas de respuesta a la pregunta de investigación formulada, se empleará la entrevista de grupo focal (Arnold, 1998). Posee ciertas características descritas a continuación:

- Su carácter colectivo.
- Su carácter focal, derivado de dos situaciones. Primero, del hecho de que se centre en un número reducido de temas que se abordan de manera profunda; y segundo, el que el grupo esté conformado en base a alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que permite elegir sólo sujetos que posean tal característica. En el caso en que nos concentramos, tal particularidad radica en el hecho de estar formalmente vinculados al proyecto “Tutorías Sociolaborales para Jóvenes Vulnerables” con un contrato vigente que les designe la categoría de “tutores”.
- Es semiestructurada, y puede ser utilizada tanto como fuente básica de datos o forma de profundizar en el análisis de algunos temas.

3. Técnica de Análisis de Información

Para realizar la observación, sistematización e interpretación del material obtenido mediante las entrevistas de grupo focal se seguirán los principios propuestos por la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, descubierta por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss en la década de los '60 y que, posteriormente, fue profundizada en su método por el mismo Strauss, quien se asocia, finalmente, con Juliet Corbin para publicar en 1990 el libro “Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques”.

En términos generales, la Grounded Theory es un método que permite “*construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes*” (Iñiguez, Muñoz, 2004, p.1).

Se obtiene, como producto de esta metodología, una teoría que emerge de manera inductiva a partir de un corpus de datos, a diferencia de la investigación científica más utilizada, que trabaja de forma deductiva, partiendo desde concepciones teóricas para luego acercarse a los datos.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002, p.14) la teoría que emerge se parece más a la “realidad” con la que conviven los individuos, y así, tienen más probabilidad de generar conocimiento novedoso, permiten acrecentar la comprensión del fenómeno analizado y entregan, en mayor medida que las investigaciones de carácter deductivo, guías significativas para la acción.

Se reconocen dos estrategias principales a la hora de desarrollar una Grounded Theory: el método comparativo constante y el muestreo teórico.

Para la presente investigación se utilizará el método comparativo constante que consiste en codificar y analizar de manera simultánea los datos producidos. De esta manera, se están continuamente comparando los datos, buscando refinar cada vez más los conceptos extraídos al ir identificando sus propiedades, encontrando interrelaciones para finalmente integrarlas en una teoría, en contraste a la estrategia del muestreo, que va ampliando la muestra que utiliza conforme busca considerar ciertas características de los datos (Iñiguez, Muñoz, 2004, p.2).

El formato de análisis de información utilizado, entonces, se basa en lo propuesto por Strauss y Corbin (2002) y se realiza a partir de tres tipos de codificación.

Como primer paso, una **codificación abierta**, que se relaciona con la identificación, nombramiento, la categorización y la descripción del fenómeno encontrado en el texto. Se analizan las transcripciones de las entrevistas de grupo focal realizadas, buscando respuesta a preguntas básicas como ¿sobre qué trata? ¿A qué hace referencia aquí? (Iñiguez, Muñoz, 2004).

En un segundo momento, se realiza una **codificación axial**, que tiene como objetivo poner en relación los códigos y categorías que emergen y han sido seleccionados en el primer paso, pudiendo desarrollar esquemas o mapas explicativos de tales relaciones construidas (Iñiguez, Muñoz, 2004).

Por último, se realiza una **codificación selectiva**, en la cual se selecciona aquella categoría o concepto que será el núcleo de la teoría a desarrollar. De esta manera se establece una línea narrativa en torno a la cual se van acomodando los demás conceptos y categorías seleccionados (Iñiguez, Muñoz, 2004).

4. Muestreo

El muestreo llevado a cabo será intencional u opinático, pues será realizado en base a criterios específicos derivados de los objetivos y necesidades de la investigación, con lo que se garantiza la cantidad y saturación de la información y la riqueza de ésta. En este sentido, los sujetos de la muestra no son elegidos al azar, sino que de manera intencional de acuerdo a sus características.

La muestra para este estudio corresponde a todos los tutores que forman parte del proyecto piloto de las “tutorías sociolaborales para jóvenes vulnerables”, los que corresponden a 74 tutores.

El grupo de tutores está compuesto en su mayor parte por mujeres, (50 mujeres y 24 hombres). De ellos más de la mitad (41), son profesionales de la carrera de Psicología, 16 son profesionales Asistente Social, 9 Sociólogos, 3 Profesores, 1 Psicopedagoga, 1 Periodista, 1 Educador Social, 1 Parvularia y 1 Kinesiólogo.

Las edades de los tutores fluctúan entre los 25 y 36 años, con una mayor cantidad de tutores (aproximadamente el 80% de ellos) concentrados entre las edades de 25 y 29 años.

5. Procedimiento

El procedimiento se estructura de la siguiente forma:

- Durante Enero, particularmente los días 14, 15, 21 y 22, se realizó un encuentro, como parte del proceso de seguimiento del proyecto de tutorías, organizado por el equipo de asesoría externa al proyecto, perteneciente a la Universidad de Chile, al cual los autores prestaron colaboración. A este encuentro estaban invitados todos los tutores, así como los asesores de la Fundación para la Superación de la Pobreza.
- El primer día, se realiza una actividad práctica en la cual los tutores exponen de manera gráfica sus vivencias, conflictos, alegrías, penas, desafíos, etc., relacionados con el proyecto y su labor como tutores. Se los divide en 2 grupos y se les solicita realicen un mural con la consigna: “representar al Tutor”. Se observan y analizan los murales en un plenario al finalizar la actividad.
- El segundo día, se divide al total de tutores en 4 grupos de igual cantidad de personas y se distribuyen en distintas salas. El objetivo es realizar entrevistas grupales respecto a temáticas puntuales relacionadas con el proceso de las tutorías y determinadas por el equipo asesor externo. Las temáticas y actividades trabajadas este primer día fueron:

- Acciones realizadas por los tutores e interpretación otorgada por ellos a lo realizado para que el proyecto se pusiera en marcha.
- Actividades realizadas con los jóvenes que consideren exitosa, el objetivo es el aprendizaje a partir de la experiencia.

- El tercer día de encuentro, se realizan dos entrevistas grupales centradas en temas distintos. Las temáticas tratadas fueron:
 - El proceso. Caracterizar el proceso realizado, pensar en el sentido de lo hecho, y en el futuro del proyecto y del proceso iniciado como tutores.
 - Recursos v/s debilidades. Observar lo realizado en término de recursos, ciertas debilidades posibles de transformar, dificultades y facilidades, personales y del proyecto, de los asesores, etc.

- El cuarto día del encuentro, se realizan actividades construidas en torno a la temática de “problemas y soluciones”.

- Se divide al total de tutores en 5 grupos, todos reunidos en el auditorio. A cada uno de estos grupos se une un miembro del equipo asesor de Fundación para la Superación de la Pobreza y un miembro del equipo de asesoría de la Universidad de Chile. El objetivo de la actividad es construir entre todos, una solución para una problemática de las analizadas en los días anteriores. Los problemas fueron categorizados por el equipo de la Universidad de Chile de acuerdo a lo que fue emergiendo en el transcurso del encuentro de seguimiento. De las problemáticas presentadas, cada grupo seleccionaba un área y proponía una solución. Luego se presentaba en un plenario y se discutía al respecto.

De acuerdo a los objetivos propuestos para la presente investigación el material utilizado dentro del universo recopilado, corresponde a las discusiones grupales, posteriormente transcritas, realizadas los días 2 y 3 del encuentro. En particular las que trabajaron las temáticas: acciones realizadas por el tutor y caracterización del proceso llevado a cabo.

IV. Resultados

Como parte del proceso de categorización de las entrevistas de grupo focal realizadas con los tutores, emergen aspectos interesantes de destacar en relación a cómo describen y significan las distintas situaciones del proceso de interacción con los jóvenes. Las actividades en conjunto, los sentimientos que emergen durante la relación, lo que se privilegió al elegir los objetivos de la tutoría y el reconocimiento como pertenecientes al mundo juvenil, son los principales focos emergentes del análisis.

En este proceso de análisis de lo hablado con los tutores surgen temáticas que resultan tocar diversos aspectos de cómo se va gestando un modo de interactuar, abarcando la reconstrucción de significados asociados a diversas situaciones, por ejemplo, el sentido del trabajo realizado o qué entendían por tutoriar. Es a través de este proceso de categorización que resaltan ciertos contenidos que los tutores utilizaron en su discurso para caracterizar su trabajo.

Así, las categorías a las que lleva el proceso de análisis y que serán descritas en profundidad a continuación, son las siguientes:

1. Reconstrucción permanente de sentido.
2. Flexibilidad como forma de trabajo.
3. El proceso vivenciado en su devenir emocional.
4. Co-construcción del quehacer.
5. Orientación hacia el Joven desde la perspectiva de otro Joven.
6. Valoración de la Simetría.

1. Reconstrucción Permanente de Sentido

Esta primera categoría emerge de la búsqueda de los mismos tutores por reconocer en su labor un sentido más allá de los objetivos con los que cuenta la actividad, entendiendo por sentido, a la razón de ser o finalidad (22ª Edición, diccionario R.A.E., 2001) de llevar a cabo un determinado proceso o actividad. En este caso, se hace referencia al sentido que el tutor confiere a su labor. Un sentido íntimo que no estuviera solamente determinado por los objetivos del diseño del programa, una forma de apropiarse de su quehacer. En este sentido, es fundamental poner de relieve los significados que los tutores han proporcionado a su actuar, cómo han valorado, entendido e interpretado su trabajo y la relación que han establecido con los jóvenes que han sido sus tutoriados. Lo primero que cabe destacar es que entre los tutores sí se observa la búsqueda explícita de tal sentido, pues muestran una preocupación general por proporcionar una razón de ser a las tutorías.

Cuando los tutores se acercaron por primera vez a lo que debían realizar como funciones propias de su labor, les resultó complejo otorgarle al trabajo un sentido que uniera lo que ellos entendían como necesario y adecuado para los jóvenes y las metas a cumplir en el programa.

El inicio de las actividades de las tutorías tuvo como objetivo el reclutamiento de los jóvenes, lo más pronto posible y en cantidad suficiente (16 jóvenes para cada uno), muchos de los tutores sintieron que ese trabajo no estaba dentro de sus funciones, aún así lo realizaron. Sin el reclutamiento, las tutorías no comenzarían y a los tutores se les exigió formalizar el reclutamiento de los jóvenes para lo cual debían conseguir que firmaran una carta de compromiso con las tutorías. En relación con esto, un tutor comenta *“el sentido que tenía para mí el trabajo no era tutoría sociolaboral, era conseguir una firma como un vendedor de pomada”*.

La acción misma de reclutamiento carecía de significación para el tutor, se sentían extraños en el rol, puesto que excedía los delineamientos de sus labores. *“Yo me sentía como un vendedor de tarjetas de CMR que están a la salida del metro...no, si no compra no importa, firme ahí”* y *‘no, no importa, firma, firma’, porque yo tenía que tener 16, o si no nos iban a retar, o qué sé yo”* relatan los tutores. Las razones de por qué debían realizar un determinado trabajo tenían que ver con las exigencias externas del proyecto, no con una idea personal de lo adecuado en esos casos, dando cuenta de un sentido de improvisación en la implementación de las tutorías.

Para los tutores, el tratar de encajar los objetivos del diseño con las expectativas propias sobre el proyecto resulta en un continuo reacomodamiento del significado de la labor realizada.

Una tutora expresa este proceso vivido de la siguiente manera: *“Para mí igual el proceso ha sido complejo, como para todos, pero yo creo que la primera etapa fue la etapa de reinventarse, porque yo venía con toda una disposición desde el sentido que yo le daba a mi trabajo, de lo que se me presenta como diseño y de lo que se me presenta en la realidad, por ende, me estuve re-inventando mucho tiempo, adecuándome a lo que me pedían, a lo que la fundación quería, a lo que el SENCE pretendía y después pasa ya más a la etapa de construcción concreta, que es cuando ya se establecen los lazos”*.

Es así como el sentido se construye desde la interacción de las distintas posturas y posiciones de los actores que conviven en el sistema dentro del cual se movilizan los tutores. Se plantea desde lo que el diseño tiene contemplado, desde las expectativas tanto del tutor, como de la OTEC y de los jóvenes. Sin embargo, para los tutores cobra sentido su labor una vez que el proyecto se acerca a los usuarios. Cuando entran finalmente en contacto con los jóvenes, sus necesidades, visiones, expectativas, miedos y búsquedas.

Es el trabajo en terreno el que proporciona a los tutores las condiciones necesarias para reorganizar las ideas previas frente a lo que el diseño les exigía y lo que los jóvenes solicitaban. Luego de esta evaluación los tutores notaban qué eran capaces de ofrecer. El sentido de su trabajo surge de las experiencias y relaciones particulares con los jóvenes, a diferencia del que se da en las

capacitaciones: *“en general, los diseños teóricos de programas de intervención social, ahí no está el sentido del programa ni de los objetivos, si no que siempre en la intervención misma, en el vínculo, como dices tú, en el trabajo en terreno y eso en la generalidad de casi todos los proyectos y programas de intervención social”*.

Asociado a lo anterior, es frecuente que en los tutores aparezca una sensación de intrascendencia respecto de algunos objetivos del proyecto en sí mismo. La lectura e implementación de lo planteado en el diseño de las tutorías no reviste de mayor significado ni trascendencia, frente a las condiciones del trabajo en terreno. El sentido proviene del significado de las tutorías para los jóvenes o la utilidad de lo realizado en el desarrollo de vínculos sociolaborales. Como lo propone un tutor *“Yo creo que el proyecto no tiene sentido en sí mismo porque el modelo carece de pragmatismo y (es difícil) para el joven mientras no tenga un sentido”*.

O como lo expresa otro tutor, *“el sentido nosotros lo hemos encontrado en el vínculo, en la juventud en sí misma, en la oportunidad, en otras cosas pero no en lo que comanda el diseño”*. Así entonces, va emergiendo un espacio y una relación portadora de sentido, el encuentro mismo con los jóvenes se transforma en el núcleo alrededor del cual los tutores van construyendo el significado y la razón de su quehacer.

Una de las palabras utilizadas para describir el sentido tiene que ver con la reinvención, con la búsqueda, con el generar y continuamente modificar lo que se hace. *“para mí también el... la... es un reinventarme el sentido, aunque ahora estoy como más embalada¹¹, me ha pasado un poco lo contrario, estoy como más embalada con las chicas porque en realidad ahora están las que quieren estar”*.

31

Lo mencionado por la tutora anterior resulta fundamental, dado que la sensación de estar haciendo algo útil, el percibir que lo que se hace “tiene sentido”, se relaciona ampliamente con la motivación hacia el trabajo y el aprendizaje mostrado por los jóvenes. Los tutores se apoyan en la actitud de los jóvenes hacia las tutorías para definir la cualidad de su sentido, es decir, tener sentido, que podría considerarse como positivo, versus el no tener sentido, que sería visto como negativo.

Lo que también se refleja en la siguiente expresión de otra tutora, que percibe que su trabajo cobra sentido en la medida en que los jóvenes están motivados y asisten, se consiguen algunos avances y logros con ellos. *“Actualmente, para mí, el sentido que tiene, o sea, por lo que yo voy ahora es porque... con un par de cabros que están ahí, sí he logrado enganchar, sí he logrado hacer algo y siento que... no sé po, avanzo en eso”*.

Otro tutor propone que el trabajo con personas y, en particular, con jóvenes proporciona sentido por sí mismo. Tal como lo narra, *“siento que la juventud en sí misma es un sentido, el trabajo en sí mismo es un sentido y el acompañar también, entonces toda esta reinvención y autogestión y todo como que me ha costado, entonces no ha sido fácil autodefinir en que estoy trabajando o a qué*

¹¹ En este caso se utiliza en referencia a sentirse más comprometida o entusiasmada.

me dedico, no ha sido fácil la verdad". Pese a las complicaciones asociadas a la implementación del diseño, el sentido de las tutorías se ha generado en el proceso relacional y en la vinculación que se establecen con los usuarios.

El proceso relacional entre tutor y joven se destaca en la construcción de nuevas ideas y formas de actuar, dándole un matiz positivo frente a otras relaciones establecidas dentro en el marco del programa de capacitación, tanto para el joven como para el tutor. Como ejemplo, la opinión de esta tutora, *"por eso el trabajar con ellos para mí es mucho más enriquecedor que trabajar en una oficina, para mí tiene mucho más sentido el escucharte a ti y tratemos de co-construir, como dice Úrsula, algo distinto"*.

Para algunos tutores, en ocasiones, el trabajo que han desarrollado dista de los objetivos de lo que se les instruyó como temáticas sociolaborales, puesto que al entrar en contacto con los jóvenes han realizado evaluaciones que, desde sus perspectivas profesionales, requieren del abordaje de otras áreas de desarrollo para poder conseguir los objetivos planteados. Es así como en reiteradas ocasiones se señalan temáticas referentes a competencias psicosociales, habilidades básicas de comunicación formal y sociales entre los jóvenes, pero también de la posibilidad de acceder a información estratégica para conseguir trabajo y conectarlos a las redes de servicios dentro de su comunidad. Más allá de lo que tradicionalmente se establece como temáticas sociolaborales, cobra sentido trabajar para no sólo acceder al mundo laboral sino fomentar una mayor inclusión social perdurable en el tiempo.

Lo que es generalizado por algunos tutores como "habilidades para la vida", relacionándolo con el aprendizaje de ciertos elementos que les permitirán un mejor y más fluido manejo en relación a sus comunidades, como lo propone una tutora, *"me hace más sentido el tema de enseñar habilidades para la vida y no sólo enseñar, porque es también una co-construcción, porque uno aprende de ellos y ellos aprenden de uno, porque claro, uno puede tener algunas similitudes en experiencias de vida"*. De este modo, también se busca rescatar la co-construcción de la relación implicando un intercambio de experiencias que podría llegar a transformarse en un importante y enriquecedor aprendizaje mutuo.

En un intento por aunar los distintos criterios de los tutores, en torno al sentido que le otorgan a su trabajo, se entiende que lo principal es influir de manera beneficiosa al joven, intentar ser un aporte al desarrollo global como persona, atravesando distintas áreas de habilidades psicosociales y competencias sociolaborales, aunque no necesariamente apegadas al formato del programa. Otro aspecto que aporta sentido a las tutorías tiene que ver con generar un proceso relacional que ofrezca posibilidades de desarrollo para los jóvenes y tutores, un co-construcción de la experiencia de la tutoría. De acuerdo a su percepción, ello se logra en la medida que los objetivos se establecen en la interacción y en el conocimiento del otro, cuando logra generar un aprendizaje mutuo en el intercambio de conocimientos y experiencias.

Para los tutores, el sentido que adquiere la tutoría también se articula en torno a inestabilidades y exigencias que excedían las ideas previas respecto de su rol, el programa no define como abordar las dificultades encontradas y de alguna forma quienes se sintieron a la deriva en un primer momento reconstruyen el sentido de su trabajo en el proceso relacional. En tanto se establece una relación genuina con el joven, la experiencia de hacer emerger objetivos compartidos fuerza a reconstruir permanentemente el sentido del espacio de la tutoría, se pone de relieve la capacidad de los profesionales de ser flexibles en la búsqueda de los objetivos programados, lo que aporta en la conformación de su identidad como tutores. Así, las exigencias del trabajo aportan en el desarrollo de sus habilidades profesionales, permitiendo que el espacio relacional re-adquiera constantemente sentido.

2. Flexibilidad como forma de Trabajo

En el discurso de los tutores emerge constantemente la temática asociada a la flexibilidad que requieren como profesionales. En todo ámbito de cosas y situaciones relacionadas al quehacer de las tutorías, la flexibilidad se transforma más que en una cualidad, competencia o habilidad del tutor, en una forma de hacer las cosas.

Se representa la flexibilidad que los tutores sienten como necesaria para el trabajo, a partir de tres ejes que permiten comprender el significado que los tutores atribuyen a esta cualidad, fundamental en su decir, para llevar a cabo su labor.

Estos tres ejes mencionados corresponden a los siguientes aspectos, a saber:

- Las ideas, creencias, expectativas previas a su llegada a terreno; por lo que imaginan qué sería su trabajo antes de conocer a los jóvenes y otros actores involucrados en la relación, como son los OTEC.
- Las dificultades encontradas una vez que el diseño del proyecto entra en terreno, es decir, cuando éste es implementado.
- Por último, y muy unido al aspecto anterior, se consideran las acciones realizadas con el objetivo de suplir y trascender las dificultades derivadas de la implementación del proyecto. Acciones que han sido denominadas como “emergentes”, en el sentido de que aparecen como necesarias para superar problemáticas aparecidas cuando el proyecto en su forma de diseño teórico es llevado a la interacción social. Aspectos donde surge la flexibilidad en la forma de trabajo como medio de adaptación entre el diseño y la práctica.

Así entonces, a través de esta tríada de aspectos puede obtenerse una panorámica de la manera en que se trabajó y la flexibilidad que primó en el quehacer diario.

El trabajo de los tutores empezó con su propia capacitación y a partir de ella pudieron ajustar sus expectativas a ciertas condiciones más cercanas a las realidades en las que operarían, en donde fueron flexibilizando y acomodando sus conceptos previos. Aún así, existieron situaciones que los tutores asumieron durante esa capacitación como condiciones dadas, entre ellas, la cantidad de jóvenes debían estar esperándolos para comenzar las tutorías o la información que éstos y los organismos de capacitación manejarían al respecto. Al mismo tiempo que esperaban ciertas estructuras mínimas para la realización de sus actividades. Como por ejemplo, que los jóvenes tuvieran información respecto a las tutorías que eran parte del programa Jóvenes Bicentenario y que los OTEC estuvieran al tanto del proyecto, lo que en ocasiones no se produjo, en este sentido es que parte de las expectativas iniciales se vieron frustradas. *“Es un empleo precario, o sea, yo esperaba que hubieran condiciones mínimas de trabajo, como tener dónde tutoriar, que las OTEC supieran que existía el programa”*.

Del mismo modo, en cuanto a los jóvenes, se les proporcionaron listas de quienes debían tutoriar, sin embargo, de ellas eran pocos los que efectivamente estaban concurriendo a la capacitación en los oficios. *“Yo lo que me imaginaba, es que iba a llegar, que me iban a pasar la lista de 16, que yo iba a ir a la OTEC y les iba a decir, ya, ustedes son los 16, ustedes saben ya... ¿me están esperando, no es cierto? Yo soy su tutor...”*, pero fue una situación generalizada el que los jóvenes no supieran de las tutorías del programa. En términos generales, puede decirse que los tutores esperaban un proyecto algo más estructurado en terreno.

Respecto al rol que jugarían en la relación, no tenían certeza de qué harían, incluso después de las capacitaciones les costaba definirse en su rol (acompañar, enseñar, ayudar). Conviene ahora considerar el segundo eje que se ha descrito como articulador de la presente categoría, a saber, las dificultades con las que se toparon los tutores una vez que llegaron a terreno, en el momento en que empieza la implementación con los jóvenes. Inmediatamente se alzan voces que llaman la atención acerca de algunos aspectos que no fueron suficientemente planificados antes de su aplicación, dando cuenta de una cierta falta de información respecto a lo que se da en el terreno mismo, a un desconocimiento relativo de los detalles de lo que podría ser el trabajo particular con los jóvenes, *“(la institución) lo está mirando súper desde arriba, cachai? No cachan¹² en qué estamos, no conocen a los jóvenes. No saben cómo son, ni el tiempo, ni nada”*.

En ocasiones, los jóvenes y los OTEC no sabían que el programa de capacitación traía incorporada la figura del tutor y la disposición no siempre fue la más acogedora al momento de instaurar el espacio, en sus palabras, *“la mayoría (de los jóvenes) me dijeron que no tenían idea de cuándo, cómo y por qué. ¿Por qué mejor no las hacen en las horas de clases?, ¿por qué hacen esto?, ¿por qué yo no sabía?, yo tengo hijos, yo tengo trabajo, yo ya me programé de 9 a 12 y que el sábado”*. La desinformación que los jóvenes tenían complicó la puesta en marcha, dado que las

¹² En este caso el modismo *cachar* se usa como símil del verbo entender.

primeras reuniones debieron dedicarse a informar a los jóvenes de las tutorías, de qué trataban, los horarios y, lo más importante, comenzar con la labor de motivación, *“me encontré con muchas situaciones que ellos no sabían lo que era una tutoría... fue súper difícil como entrar a explicarles qué es esto, de qué se trata, cuál es el objetivo... cómo... uno los puede ayudar en esto, cómo uno los puede ir orientando”*.

Otra dificultad asociada al diseño y puesta de relieve por los tutores se relaciona con situaciones de la vida personal de los jóvenes que debieron integrar a las tutorías. Este tema es analizado de la siguiente forma *“falta una parte que evalúe todo ese aspecto psicológico, porque el aspecto psicológico de las personas también influye en el buscar trabajo, también influye en la asistencia, también influye en la puntualidad, e influye en la responsabilidad, influye en pescar, influye en la concentración, influye en un montón de cosas. Entonces no está incluido, está sólo incluido lo social”*. Para los tutores, en el proceso de implementación fue la problemática asociada a la asistencia de los jóvenes, otra área donde debieron ser flexibles. La asistencia de los jóvenes era muy irregular, tanto en lo relacionado a las tutorías individuales como a las grupales. Así, a una tutoría grupal era prácticamente imposible que asistieran dos veces seguidas los mismos jóvenes, lo que dificulta la realización de un trabajo sistemático, ya que en cada reunión deben volver a contenidos revisados, poner al día o estar continuamente motivando la asistencia. Como lo expresa un tutor, *“la asistencia, en verdad es... súper irregular, van 6, van 8, van 10, van 5, van 4, van 12, entonces haces un trabajo... un trabajo así como continuo no se puede hacer muy bien”*.

Por las características de las capacitaciones, los jóvenes de sectores distantes solo convergen en el lugar de su capacitación. Junto al desconocimiento que los OTEC tenían de las tutorías llegó al punto de que no siempre contaron con un espacio definido dentro del cronograma de las capacitaciones o que no estaban contempladas en el horario y debieron ser realizadas en horarios alternativos, solo algunas de ellas en dependencias de los OTEC, lo que generó importantes dificultades, *“no tenemos un horario para trabajar, no podemos hacer tutorías en los recreos, porque en 15 minutos uno alcanza a decir “hola” y en verdad estás 15 minutos hablando de cualquier cosa para (acercarse)... antes de tutorear”*. Es decir, en la medida en que no hay un lugar en el OTEC, la realización de las tutorías se vuelve compleja. No sólo a nivel de tutorías grupales que pueden realizarse en parques o plazas (si el clima lo permite), sino también al trabajo del tutor al momento de ir a los hogares de los jóvenes a realizar la tutoría individual (que es la única opción para muchos). Tal como lo comentan, *“o sea, en Santa Rosa tengo a las 2 de la tarde un cabro¹³, en Maipú a las 5. Y en Santa Rosa, lo que más hemos logrado es que lleguen a las 2 y media. Antes no van a llegar, porque tienen que... porque tienen hijos, porque tienen que dejar la comida lista, porque tienen que dejar al cabro en el colegio... un montón de cosas. En Maipú no van a llegar antes de las 6, y en Santa Rosa salen de clases a las 8(de la tarde)...”*, las labores de los tutores deben acomodarse a las

¹³ Chilenismo. Se ocupa *cabro* para denominar a una persona “este cabro” es similar a “este joven”.

condiciones de trabajo, sin embargo, en este tipo de situaciones deben desplegar mayores habilidades frente a los objetivos de proyecto.

El último eje de esta dimensión, corresponde a las acciones emergentes destinadas a suplir las dificultades encontradas y generar espacios creativos y novedosos en la relación, pero también los roles que debieron improvisar en terreno, como por ejemplo, el proceso de reclutamiento de nuevos jóvenes al comienzo de las tutorías (puesto que los asignados no asistían) *“hemos tenido que hacer una pega que no...no... nos dijeron que teníamos que hacer, o sea, desde reclutar cabros, desde que a mí me dan una lista con 16 y me encuentro con 2”*. O algunas ocasiones donde debieron relacionarse como intermediarios con los OTEC, debieron informarlos, presentarse, solicitar espacios y tiempos donde poder realizar su trabajo, debieron estar *“aproximadamente un mes y medio luchando contra una OTEC, porque llegamos allá, (y) no sabían de las tutorías”*. Aunque en algunos OTEC este proceso fue menos dificultoso y se les asignaron salas y horarios donde realizar las tutorías. En general los tutores coinciden en que debieron de establecer puentes entre los OTEC y la FSP.

Luego de que algunos OTEC les facilitaran salas u oficinas para llevar a cabo sus actividades y que a otros no les dieran la menor chance de un lugar al interior de ellos, un tutor comenta lo siguiente *“es fundamental contar con un espacio físico, ojalá en el lugar donde se va a impartir la capacitación, que generalmente es en el centro y una oficina o algo que le dé un poco de seriedad”*. En estas condiciones los recursos son utilizados al máximo, por ejemplo, esta tutora comenta: *“yo tutoreo... no sé, a la gente que vive en Puente Alto, la junto en el Hospital Sótero del Río, que hay una placita adentro”*. Así la búsqueda y creatividad a la hora de encontrar dónde llevar a cabo su labor fue ampliamente desarrollada.

Con la entrada de los tutores al proceso de capacitación, surge la necesidad de saber cómo se está llevando a cabo la formación de sus jóvenes tutoriados, en ocasiones, se observan ciertas prácticas que no parecen adecuadas, de lo que surge que *“uno (el tutor) pasa igual entre comillas a ser supervisor de la OTEC, porque igual tienes que... considero, tienes que informar esa situación”*. Su trabajo con los jóvenes se ve claramente influido por cómo es la relación que establecen con los OTEC, y por como estos organismos plantean y llevan a cabo la parte que les concierne del programa global.

Durante las entrevistas de grupo focal lo referente a las acciones que no estaban planificadas es uno de los temas más conversados, tienden a plasmar las inquietudes del joven dentro de los contenidos que debían entregar. Para muchos el desafío tuvo que ver con la necesidad de hacerse cargo de las problemáticas personales de los jóvenes y, a partir de ellas, elaborar una actividad que permitiera involucrar ambos aspectos de su quehacer. De este modo, la valoración de la flexibilidad surge de la pregunta que los tutores se hacen en torno a cómo poder ayudar a elaborar problemáticas personales a los jóvenes, a la vez que trabajar en las temáticas sociolaborales propias de las tutorías.

Un caso particular que ayuda a comprender la magnitud de esta nueva labor del tutor es el siguiente: *“pero ella está viviendo todo un proceso, viviendo un embarazo no deseado, entonces yo cómo le meto para que hablemos sobre la práctica, ¿qué vas a hacer después cuando termine el curso? Qué me va a responder, ‘voy a tener 5 meses y así la guata’, ¿cachai? Entonces tengo que ver por qué lado, por dónde, en qué la puedo ayudar”*. Otro ejemplo se plantea así: *“uno en terreno se da cuenta que hay necesidades que son mucho más inmediatas, y mucho más importantes. Y no hay un criterio de realidad, cómo le voy a fomentar la actividad, por ejemplo, a una de mis chiquillas, si sale con el pololo y el pololo le pega todos los días y ella está absolutamente vulnerada. Para mí es más importante que ella se separe del pololo, que lo denuncie, que estar metiéndole cómo va a ser su futuro”*. Las acciones que emergentes tienen como objetivo la necesidad de dar un espacio a las problemáticas e intereses de los jóvenes al mismo tiempo que trabajar en los temas netamente sociolaborales que son el principal objetivo. Sin embargo, puede notarse que aún cuando en el diseño de las tutorías, el abordaje de temáticas personales y habilidades psicosociales están incorporadas, los tutores consideran que pierde preponderancia frente a otro tipo de registros exigidos por la institución. De lo descrito se desprende que el proyecto permitía el margen de flexibilidad necesaria para que los tutores ejercieran su criterio para determinar ciertas prioridades o solucionar las dificultades que se iban presentando, pero la sensación general de los tutores era que el proyecto se enfocaba principalmente en los aspectos sociolaborales, concentrándose en la potenciación de dichas competencias, sin entregarle espacio a lo que ellos creen fundamental, a aspectos que no tocaban necesariamente lo sociolaboral.

Puestos en perspectiva los ejes fundamentales de la presente categoría, es posible considerar que para el tutor el trabajo ha adoptado un estilo propio, que se denomina como “flexible” en la medida en que las ideas preconcebidas del trabajo en terreno eran modificadas y con-trastadas en la práctica, siendo acompañados por las dificultades que se encontraron al poner en marcha un proyecto piloto y complementadas con las acciones que emergieron como alternativa para hacer frente a estas dificultades. Todo ello proporciona un marco de trabajo bastante particular dentro del cual se mueve el tutor. Es este marco implica que los tutores necesitaron moverse con importantes grados de libertad, pudiendo tomar decisiones de cómo sería el trabajo, en qué formato lo podrían hacer y en ese mismo proceso generar alternativas novedosas para cubrir los objetivos propuestos y negociados con los jóvenes y el diseño del proyecto. La flexibilidad puede ser vista como una herramienta que los tutores han ocupado frente a las exigencias a distintos niveles. Bien vale destacar que los tutores se perciben como capaces, con la certeza de que el trabajo mismo ha hecho aflorar en ellos capacidades que poseían, pero que no habían necesitado utilizar: *“me he dado cuenta que uno tiene esa flexibilidad que nos exige el trabajo, si yo tengo que ir donde sea, yo ahora digo, ya, si tiene que funcionar”*. O lo positivo que ha sido pasar por estas dificultades, *“todos nos tuvimos como que adaptar y flexibilizarnos con la realidad que nos enfrentamos y siento que en ese sentido*

fue súper enriquecedor porque surgieron hartas ideas". El mismo hecho de que hubiera muchas cosas que no estaban del todo planificadas permitiría que los tutores las realizaran de la forma que les parecía mejor: *"En ese sentido este trabajo sí me ha gustado, aparte de las muchas cosas que no me han gustado, porque yo hago lo que quiero en el fondo, pero con una meta, sabiendo lo que es efectivo"*.

Como sentimiento compartido queda la libertad desde la que han podido plantearse y replantearse su trabajo como tutores, qué esperar de la relación con los jóvenes, que ofrecerles de las tutorías y qué cosas de las propuestas por ellos aceptar. La posibilidad misma de construir y crear en el camino, de probar, equivocarse, corregir y seguir adelante. Algunos tutores lo sienten como una presión excesiva, otros como una oportunidad de ser creativos, sin embargo, todos rescatan el valor del vínculo y el crecimiento tanto para los jóvenes como para ellos. Si se piensa en cómo se tomaron decisiones, cómo se enfrentaron los desafíos, cómo se generaron espacios novedosos de acción, es posible considerar el concepto de flexibilidad como forma transversal de enfrentarse a la labor de tutor, *"voy a tener que aprender a autogestionar y es así, la vida es así, la vida no es cuadrada y yo no me quiero ir por ese camino"*.

3. El proceso vivenciado desde el devenir emocional

Diversas emociones y sentimientos son descritos por los tutores en su relación con los jóvenes. Construir esta relación ha sido un desafío profesional y personal. La dimensión afectiva es caracterizada como un continuo vaivén, *"Fluctuante. Siempre fluctuante, porque hay días súper buenos y hay días que no pasa nada, y así..."*, como una mezcla de sentimientos contradictorios. La poca constancia en la asistencia a las tutorías dificulta el procesamiento grupal de las emociones que se generan.

Los tutores tienden a narrar por *ciclos* lo que han realizado en su trabajo con los jóvenes, ciclos temporales y temáticos que se diferencian unos de otros principalmente por el estado emotivo que prevalece en cada momento. Con ello, la vivencia del proceso es narrada con marcadores afectivos, aún cuando se les solicitaban relatos temáticos sobre los contenidos de su quehacer en los distintos momentos de implementación del diseño.

Se habla de un primer momento en el que las expectativas positivas y negativas generaban buenas sensaciones, *"yo me encanté con el proyecto en un minuto, porque yo encontraba que era todo bonito, era como todo con sentido, se veía todo como súper... pauteado, y... a medida que fuimos avanzando en las capacitaciones, me fui dando cuenta que no po, que las cosas no iba a ser tal color de rosa"*. Poco a poco, las emociones iniciales adquieren un matiz de realidad, ajustándose al contexto. Otros tutores tuvieron la sensación, ya desde el acercamiento al proyecto, que las cosas no podían resultar tan ordenadas ni tan sostenibles para lograr los objetivos, que la construcción de

una relación que permitiera un crecimiento personal y sociolaboral, sería lenta y dificultosa, y que conseguir las metas propuestas en los plazos y fórmulas planteadas tendría una cuota de desgaste. Una tutora lo explica en las críticas que recibió de su familia cuando les contó en qué consistía su trabajo: *“no encontré como el apoyo, como el ¡ah qué bueno!, ¡qué bonito!, siempre fueron como... pero es una utopía, es casi como un proyecto que se va a vender fácil por una campaña electoral”*.

Se propone entonces, una primera etapa, donde las emociones se asociaban a esperanza, excitación y miedo frente a lo que habrían de encontrar y enfrentar. También se entremezclan las expectativas profesionales y la tranquilidad de conseguir un empleo. Sin embargo, una vez que llegaron a terreno para muchos tutores fue un fuerte impacto la diferencia entre el trabajo que, de acuerdo al diseño, debían realizar, respecto de lo que efectivamente debían hacer en terreno.

En este primer acercamiento con los jóvenes, a los tutores les cuesta compatibilizar el trabajo administrativo con el trabajo en terreno. Exteriorizando su hastío y molestia, deben llevar a cabo *“todas esas acciones que igual, supongo, por lo menos a mí, me lateó mucho”*, otros tutores sienten de manera similar, *“para mí igual era como súper desagradable, para mí, para mí, ni siquiera para ellos, yo creo que se los transmití a ellos, y para ellos era desagradable también”*. La sensación de que se transmitía el hastío, *“lata”* o desagrado a los jóvenes fue recurrente entre los tutores, uno de ellos manifiesta: *“Pero ya estaban lateados de verme ahí con la ficha de identificación que me respondían ‘pucha, que no sé, no sé, no sé nada’*.

Incluso se transforma en algo de tristeza por no poder lograr un equilibrio entre lo administrativo y la construcción de la relación misma, así lo expresa una tutora: *“yo me siento muy identificada con lo que ustedes dicen, pero ‘sí, firma aquí, no importa, después lo hablamos’, cachai? Fue como... fue triste eso, no me permitió a mí... relacionarme”*.

Se demarca una segunda etapa en la relación con los jóvenes, aquí el desafío apunta a buscar lugares donde realizar las tutorías, además del trabajo administrativo, en los OTEC fue difícil encontrar sitio donde trabajar. Las emociones que comentan son incomodidad, desagrado y preocupación por la calidad del servicio entregado o tristeza en la medida en que no sabían cómo hacerse cargo de lo imprevisible para que las tutorías tuvieran un sentido tanto para los jóvenes como para ellos. Quienes pudieron sobreponerse a las dificultades, incluso lo recuerdan con humor *“me junté con una niña en un patio de comidas, y ahí yo me preguntaba ‘¿Qué diría el pololo? ¿Qué cara pondría? ¿De qué se trata ese trabajo?’*. Los tutores se han enfrentado a un proceso complejo implicando sentimientos, vivencias y emociones a veces contradictorias y entremezcladas.

Luego de un asentamiento en la dinámica de trabajo y aun sin tener espacios determinados para las tutorías, logran abordar sus sentimientos y preocupaciones asociados al proceso relacional, el servicio y al sentido de lo que realizaban. En general, se desarrolla el trabajo con mayor tranquilidad, aunque una parte de los tutores comienzan a cuestionarse su idoneidad para ayudar a superar la enorme brecha que tienen estos jóvenes respecto a las clases sociales más acomodadas.

Una tutora expresa su desazón de la siguiente forma: *“yo siento, lo que a mí me ha pasado, es que era una oferta de servicios, que no se ajusta a la necesidad que ellos tienen, entonces... como que no calzamos, porque ellos tienen necesidades que nosotros no podemos cumplir, y nosotros también tenemos que llenar expectativas, entonces... se genera frustración en ellos y frustración en nosotros”*. Respecto del rol: *“somos como un parche. Porque en el fondo lo que ellos quieren es trabajar y sus expectativas apuntan para allá”*.

En esta etapa de acomodación a las condiciones, se comienza a comprender cuál es el rol que les compete en su trabajo y abundan las emociones contradictorias. No es extraño para los tutores convivir con frustraciones, esperanzas, temores y miedos, grandes expectativas y momentos de intensa alegría. Contradicciones más amplias que la cotidianidad, un tutor sugiere que los objetivos del programa no están de acuerdo con las necesidades de los jóvenes, pero tampoco la sociedad está efectivamente en condiciones de ofrecerlas, *“porque siento que estoy mintiendo, en cierta medida, porque yo sé que está la cagá en términos de empleo y sé que la crisis laboral va a aumentar, o sea, uno ve las noticias y bueno, te dicen que la proyección de cesantía es para un 14%...”*, dando cuenta de que ellos mismos deben lidiar con sus condiciones sociolaborales.

Sentimientos de frustración aparecen recurrentemente cuando los jóvenes no acuden a las tutorías y no buscan comunicarse con los tutores, éstos deben asistir a reuniones donde la espera se prolonga por horas *“y la tolerancia a la frustración también...que te planten a cada rato... ¡que te planten a cada rato!”*, merma la realización del apoyo sociolaboral. También por problemas de infraestructura y logística: falta de salas, tope de horarios con otras capacitaciones y/o desinformación del proceso de tutorías *“es la frustración que se puede sentir como profesionales, porque uno sabe que está haciendo la pega a medias, y que escapa a tus posibilidades”*. O cuando se trabaja con jóvenes sin motivación, que no entienden el sentido de estar en las tutorías, asisten porque es parte de las *obligaciones* del programa. El cansancio y el estrés que pueden acumular los tutores en la cotidianidad, a ojos de ellos mismos, puede estar afectando su desempeño. *“Yo creo que es importante considerar lo que nos pasa a nosotros como personas... porque uno igual sigue haciendo la pega, pero también algo te pasa, tenemos 16 jóvenes y sabemos... (que) de alguna manera hay que cumplir con lo más posible, pero también hacer eso implica a veces seguir trabajando con jóvenes que quizás uno tampoco siente tanta preocupación de hacerlo”*. El trabajo de construir y desarrollar una relación fructífera con los jóvenes, aunado a las dificultades que los tutores deben subsanar, puede llegar a ser muy desgastante para ellos.

Sin embargo, al dejar de lado las dificultades inherentes a la puesta en marcha de un programa social que no ha sido implementado con anterioridad, los tutores presentan discursos y palabras más esperanzadoras y que demuestran que han trabajado de manera firme en los objetivos que han construido. Aparece una nueva forma de mirar la relación, una donde los tutores remarcan que si se cambian las prioridades y se dejan de lado las emociones más negativas, se controlan

relativamente los imprevistos. Se genera para ellos una nueva etapa, donde hay más tiempo de reflexión, donde el tutor se da el tiempo de sentarse y mirar el camino recorrido. Aquí las emociones son reconocidas como parte de las múltiples dimensiones de una relación, en sus palabras, *“compartir con los chicos me provocó emociones... en cuanto a lo que yo encontré ahí...”*.

El aspecto afectivo otorga al trabajo una dimensión fundamental en la relación, en el vínculo establecido con los jóvenes los tutores encuentran el sentido y motivación. Como lo expresa una tutora, *“siempre he pensado... que el vínculo es lo más rescatable y valorable que tiene esta pega y que me hace bancarme todas las cosas administrativas”*. La relación humana que se establece abre espacios novedosos, tanto para el tutor como para el joven, donde acercarse a realidades distintas, aprender con los demás y de los demás. Para lograr esto el desarrollo de la confianza es básico, además de que exista un acercamiento y una horizontalidad en la relación.

Un miedo presente en algunos era que los jóvenes sintieran que los tutores venían a imponer formas de pensar, que los vieran como representante de una sociedad que no les había dado las oportunidades que buscaban. Buena parte de los tutores comenta que para establecer una relación de confianza lo primario es abrir las propias experiencias al joven, darse a conocer. Es necesario mostrarle al joven que *“la considero como un igual, que la trato de ver como una amiga también, que pueda confiar en mí, que sé yo... no subir..., que sé yo, bajar un poco el rol de psicóloga... Pero creo que es mejor verlas como personas, personas con capacidades y tratar de ser yo como una investigadora de esas capacidades en ellas, como de buscar sus habilidades”*. Lo que prima es la riqueza de lo que hacen que va más allá de los inconvenientes, el saber que si se la juegan¹⁴, van a lograr cosas con los jóvenes, *“ya que si uno hace una buena actividad y uno sabe ser un buen tutor, igual aunque esté en una banca puede hacer hartito con eso”*.

Los tutores destacan a algunos jóvenes que les han comunicado de qué forma ha cobrado sentido el trabajo de apoyo sociolaboral, se han sentido escuchados y apoyados, aunque a los tutores esto no les parezca suficiente, *“yo encuentro, que si uno le pregunta a los cabros te van a decir que sí, que algo les pasó, que en algún momento se sintieron atendidos, que los tomaron en cuenta”*.

Una vez superado el asombro inicial frente a los jóvenes y la tarea que debía hacer, luego de asumir ciertas dificultades, aparece una tranquilidad frente a lo que se está haciendo, *“yo siento que ahora estamos más tranquilos”*, expresa un tutor, luego de pasados algunos meses de tutoría.

La sensación de tranquilidad se enmarca en un encontrarse a gusto con la labor realizada. Si bien las situaciones difíciles, los miedos y las inseguridades propias de enfrentarse con un trabajo nuevo, en su formulación y aplicación en el contexto chileno, es posible encontrar aspectos que les permitan sentirse a gusto con lo que hacen, comprometidos y con la sensación de hacer un trabajo útil.

¹⁴ Chilenismo: *“se la juegan”*, hace referencia a esforzarse, depositar toda la confianza, entregarse por completo.

Al respecto, bien vale destacar una muestra de la creatividad y la importancia del vínculo y la emocionalidad ligada a él, en el trabajo realizado por los tutores, *“terminamos la jornada con biodanza y fue, de verdad que fue muy macanudo, nosotros terminamos con ánimo así de alto, y los chicos llamándonos y diciéndonos “ya po, ¿cuándo nos van a venir a tutoriar?” así, porque en realidad, fue otro momento, de verdad cachai que estar en una piscina, en un lugar con un espacio distinto, no sé po, con otro tipo de cosas, con otra dinámica, te permite, de alguna forma, generar confianza”*. El recorrido es visto por los tutores de manera especialmente asociada a las emociones, en la medida que incluso, son capaces de definir etapas de acuerdo a lo que aparecía en ellas en términos de contenido emocional. La primera de grandes expectativas y esperanzas, miedos y temores previos a llegar a terreno. Luego incomodidad, asombro y frustración, donde no se sentían seguros de qué hacer y frustrados por todo aquello que querían hacer y no podían. Y la última etapa, marcada por una cierta tranquilidad, donde decantan más armoniosamente las expectativas de los tutores y la de los jóvenes.

4. Co-construcción del quehacer

Dimensión que se forma en torno al desarrollo de los objetivos tanto del tutor como del joven, tiene que ver con cómo se toman las decisiones respecto a las actividades y temáticas a tocar. Además del papel que juega la habilidad de ser flexible en este ámbito, el énfasis se dirige a los actores que intervienen en el quehacer y cuál es el papel jugado por ellos en la construcción de la relación de acompañamiento.

El actuar del tutor se define por las actividades que planifica, los actores con los que se relaciona y las decisiones que toma. Lo que es parte de un proceso de continuo negociar, proponer y escuchar diversas opiniones y posturas. Este proceso podemos entenderlo como una constante construcción con el otro, una co-construcción en el aunar y poner múltiples visiones en su quehacer, entre ellas la opinión de los asesores del tutor, aquello que observan de las demandas de los jóvenes y sus propios intereses, para llegar a ciertas formas de relación que hagan de las tutorías un espacio beneficioso en su paso por el proceso de capacitación.

Asimismo, es planteada la necesidad de planificar y diseñar las actividades, guiados por ciertos objetivos, en los cuales se entremezclan lo que ven los tutores como necesidades de los jóvenes, lo que éstos piden a sus tutores trabajar y lo que los asesores ven como objetivo a cumplir en términos programáticos. Teniendo en mente todas esas voces, el tutor co-construye su rol dándole forma a las interacciones. Sin embargo, aún así, *“uno (como tutor) planifica, pero en verdad uno llega... y puede cambiar todo, así como que uno igual tiene que... planificar la actividad hasta el final, porque por ejemplo, uno hace un pre diseño tanto, y yo... yo me voy... yo me voy guiando por eso...”*

y ya, esta actividad ya, y objetivos y para qué, y todo eso, pero llego allá y hago otra cosa, en... en la tutoría individual”.

Resulta interesante destacar que esta co-construcción del quehacer surge con posterioridad al primer encuentro con los jóvenes en terreno. Esto se explica desde la lógica inicial en que las actividades se centraban en el trabajo de gestión y administrativo, con el objeto de organizar a los tutoriados y la sistematización la información de los beneficiarios del programa. Así, en palabras de un tutor, entraron en una *“vorágine de actividad”* o como lo plantea otro tutor *“la introducción y después fue como pura operatividad, entrevistar... llenar formularios”*. Fue posterior a ese momento que los tutores adquieren la posibilidad de negociar y construir actividades que confluyeran en objetivos que llenaran las expectativas de los actores involucrados. Lo que posteriormente se transformaría en una necesidad en el rol del tutor.

Los asesores de los tutores son, en cierta medida, quienes representan el diseño estructural del proyecto, son quienes buscan potenciarlo en el trabajo en terreno. Para opinión de los tutores, son ellos los que velan porque el proyecto piloto se cumpla a cabalidad en su propuesta inicial. Sin embargo, en ocasiones, las actividades que el tutor lleva a cabo con los jóvenes no logran hacer eco de lo propuesto por el diseño, principalmente porque a los tutores no les hace sentido, en términos teóricos ni prácticos el realizarlas. Así, la voz de los asesores pierde fuerza en la negociación de las acciones propuestas por el programa, el tutor prefiere dar énfasis a las necesidades del joven, ya sea las planteadas por ellos mismos o las que, como tutores, ven en los jóvenes.

Frente a lo cual, algunos de los tutores buscan *“tranquilizar”* a los asesores de la fundación, llenando en apariencia, las actividades formales que se exigen desde el diseño, como por ejemplo: el completado de ciertos documentos, la bitácora con las actividades diarias, etc. En palabras de ellos, *“así como que tengo que ajustar y mentir un poquitito para meterlo en la bitácora...”*, insinuando que prefieren escribir lo que los asesores esperan encontrar.

Así, la labor del tutor depende mucho de cómo éste desee construir el proceso de acompañamiento que realiza y el papel que juegan con los actores involucrados, de cómo entiendan lo que los jóvenes necesitan en los distintos ámbitos y cuánto están dispuestos a integrarlos en su propio proceso de formación. Asimismo, es un trabajo en el cual no son supervisados diariamente, por lo que el proceso depende de las interpretaciones del rol, en sus palabras: *“es súper raro el trabajo... requiere harto criterio, yo creo”*. El criterio del que hablan los tutores se relaciona con la percepción de que su trabajo les demanda la capacidad de autogestionar su tarea, como lo comenta un tutor, *“yo creo que va por ahí, mucho con las propias competencias, las propias habilidades, las propias experiencias, las propias experticias que hemos ido acumulando en nuestra carrera, en nuestras experiencias laborales. Yo creo que hemos tenido que autogestionarnos, auto-inventarnos, mucha autogestión”*.

De esta manera, la co-construcción del quehacer se presenta en los niveles en los que interviene el tutor quien como mediador pone en contacto las distintas posturas, permitiendo que a través de su actuar fluyan e interactúen. Esto logra un espacio donde se generan propuestas creativas y novedosas acerca del acompañamiento sociolaboral.

5. Tutorías con orientación hacia el Joven desde la perspectiva de otro Joven

Esta categoría emerge del manifiesto interés de los tutores por enfocar su quehacer hacia el bienestar de los jóvenes, el cual se fue generando en un espacio de apoyo, pero también de la condición etaria de los tutores, quienes en su mayoría se diferencian por unos pocos años con los jóvenes *vulnerables*. Esta orientación del acompañamiento sociolaboral se demuestra la forma en que los tutores hacen sus actividades pensando en involucrar al joven en una relación paritaria, para luego adoptar actividades cuyo objetivo era esencialmente apoyarlos en sus demandas y en las dificultades, así potenciar su proceso de capacitación e inserción laboral.

Las tutorías con orientación hacia el joven se transforman, durante los primeros momentos en la búsqueda de estrategias que acercaran a los jóvenes a la labor realizada por los tutores para que conocieran los beneficios que la tutoría podía aportarles. Este momento puede entenderse como en el que se despliega una fuerte estrategia motivacional para establecer la relación, *“mis actividades más que nada están enfocadas en la motivación, o sea, cómo yo llego al joven y cómo hago que siga participando”*. Los tutores encontraron, en su cercanía contemporánea con los jóvenes, un *plus* pudiendo vincularse con ellos rápidamente mediante códigos lingüísticos y culturales compartidos, experiencias similares y la facilidad de adaptarse a los escenarios relacionales con los que se encontraron. El vínculo tutor-joven es uno de los componentes que inician esta relación, la importancia que le atribuyen lo describen así, *“mi primer trabajo tenía que ser la motivación, yo traté de fortalecer el vínculo y, como psicóloga, lo que ocupó en terapia lo ocupé con las chicas, fortalecer el vínculo. Y para eso me junté con ellas en cualquier parte, en las plazas, fui a sus casas, conocí sus realidades, compartí con sus hijos...”*. Otro componente son las tutorías grupales, donde despliegan estrategias motivacionales colectivas *“yo diría que el 80% ha intentado ser el tema vínculo, tanto conmigo, como entre ellos, en la tutoría grupal. Al principio dándole más tiempo a la tutoría grupal porque pensaba que era más motivante cautivar al público, que ellos se sintieran vinculados, no que fuera una clase o algo así, sino que fuera como ir a estar con él, con los demás”*. El enfoque para establecer los primeros pasos de la relación se sustentan en la posibilidad que tienen los jóvenes en detectar las diferencias jerárquicas con otros actores del sistema de capacitación, los tutores logran acercarse a ellos de una forma que les parece más paritaria e incluyente.

La invitación a participar de las actividades, era extenuante, intentaban evitar que algún joven se quedara aislado de la actividad y apuntando también a la motivación. De este modo partir con *“e/*

trabajo haciéndolo grupal y quizás como para hacerlas participar a todas, considerando las diferencias y el tema de las afinidades, lo lúdico que resultó súper bien, trabajar con puras actividades lúdicas no algo tan conceptual ni teórico ni eso, puras actividades lúdicas como juegos y eso por lo menos a mí me resultó como una súper buena técnica para hacerlos participar a todos". Del mismo modo, hay ciertas temáticas que emergen como más motivadoras para los jóvenes, temas relacionados con proyección laboral, o situaciones y aspectos cercanos a sus intereses, se transforman en un suministro para realizar actividades más provechosas. En palabras de una tutora, *"Entonces partí al tiro con algo netamente laboral, que fuera seductor para ellos, así como entrevista laboral, que voy a hacer en el futuro, cómo lo voy a lograr".* El hilo conductor de este tipo de actividades se basa en la experiencia de los tutores en su historia laboral.

Al mismo tiempo otros tutores buscan desarrollar objetivos a largo plazo mediados por acciones que los mismos jóvenes pudieran realizar, lo que les permitirían trabajar motivados *"yo pensé que las competencias psicosociales hay que trabajarlas, pero en el camino me fui dando cuenta, o sea, lo usé como estrategia al final... (el) objetivo de la tutoría como se los planteé, como un pequeño engaño también... cosas que pueden hacer, pero siempre la regla es poner una sola cosa, que es como... a largo plazo y para conseguirlo, les fui metiendo al medio las habilidades psicosociales, sociolaborales, pero ellas le encontraron un significado".* Otras tareas diseñadas por los tutores pensando en los jóvenes, son aquellas destinadas a nivelarlos en el manejo de información básica respecto al ámbito laboral, las cosas que desconocen y que los tutores pueden entregarles como parte de las tutorías tienden a *"generar un conocimiento así grupal de cosas básicas, de qué es lo que es un contrato de trabajo o qué es lo que es una AFP o que es FONASA, qué es una ISAPRE, o sea, completo desconocimiento de seguridad social y legislación laboral., Entonces, si ellos no tienen ese conocimiento base, obviamente cuando estén trabajando van a vulnerar sus derechos, entonces para que esas cosas no ocurran lo fundamental es, por ejemplo, lo que estoy haciendo yo enseñándoles, porque ellos me lo pidieron, porque es patente y las otras cosas se van a ir viendo, pero al ritmo de cada una, trabajando eso en base a dinámicas y a cosas más prácticas".*

Esta orientación hacia el joven también se puede notar en cómo los tutores seleccionan las temáticas a abordar y la prioridad que se asigna a las actividades propuestas en el diseño de las tutorías. La percepción de los tutores es que el proyecto se enfoca jerárquica y principalmente, en los aspectos sociolaborales y los tutores tienen la sensación de que hay cosas necesarias de trabajar con anterioridad a eso. Se habla de la necesidad de trabajar habilidades psicosociales con anterioridad a lo sociolaboral, por ejemplo, la forma de comunicarse que es un trabajo previo a actividades en torno a la entrevista laboral: *"el modo de comunicarse es como el principal problema como que se presenta en todo esto, si lo veo en la relación entre ellos, en la relación con los profesores, en la relación con sus pares, con su trabajo, como lo psicosocial, como se presentan ellos*

ante cierta situación, que pasa con la tolerancia a la frustración, con el control de impulsos”, es así como en el trabajo en terreno los tutores van dando prioridad a ciertos temas, cercanos a su historia y que consideran útil de acuerdo al abanico de experiencias y diferentes tipos de personas que componen su grupo de jóvenes.

El dar tiempo a temáticas de la vida cotidiana permite una relación basada en la cercanía y la confianza, donde el joven puede aportar su visión en los diversos temas y finalmente la labor se construye en conjunto. Como lo describe un tutor, *“lo que yo siento es que he ido construyendo lo que el joven necesita de mí, o sea, lo que él quiere, no solamente lo que me pide la Fundación, porque si yo lo hiciera solo pensando en los contenidos de la fundación, con el joven no tiene sentido, entonces he tenido que ir buscando lo que para él tiene sentido y lo que yo sé que para él le va a servir”.*

Aún así, resulta difícil compatibilizar los esfuerzos destinados al apoyo sociolaboral y aquellos van en dirección de apoyar procesos más personales, puesto que los límites se presentan algo difusos y la condición etaria de los tutores, no siempre, facilita la tarea. Por ejemplo, respecto a problemáticas de abuso sexual y de violencia intrafamiliar, es donde la labor del tutor no es suficiente y se hace necesario establecer otro tipo de redes de apoyo. *“El sentido que le da con relación a las demandas que tienen ellos y esas demandas acotarlas al espacio sociolaboral en la medida posible porque hay demandas que salen de las tutorías y no me parece conveniente de repente tomarlas, a lo mejor si yo tengo más tiempo...”.* Otra forma de trabajo apunta a lograr un espacio significativo para ellos, muchos buscan generar actividades que vayan de la mano con darle un sentido a las tutorías, más allá de que lo vean como parte del programa jóvenes bicentenario y lo que deben trabajar por obligación. Esto se refleja en que algunos tutores han optado por acomodar las temáticas abordadas, como lo hizo esta tutora: *“he optado para que las tutorías tengan sentido, acotarlo al contexto y lo que yo he hecho específicamente es que trabajo temas que a ellos les interesen y que están dentro de los módulos, pero que en el fondo les sirvan porque si ellos le dan sentido a mi trabajo, mi trabajo tiene sentido, esa es la filosofía que utilizo”.*

Dentro de la idea de orientar los esfuerzos hacia los jóvenes, se debe considerar la importancia que los tutores le otorgan a sus propias capacidades en relación al trabajo realizado. Su forma de verse en la interacción, de observar su propio accionar en la relación con el joven, está netamente ligado a lo que pueden hacer por ellos como jóvenes profesionales (los tutores en su gran mayoría no superan los 29 años) y a cómo podrían servir de recurso para que otros jóvenes saquen el mayor provecho posible de su paso por un proceso de capacitación y apoyo sociolaboral.

Los tutores se ven a sí mismos como capaces de crear actividades que tengan sentido para los jóvenes, en ellas aportan con sus conocimientos y experiencias vitales. Aunque hay aspectos en los que les faltan herramientas para enfrentar otras temáticas, *“siento que, por ejemplo, en redes, yo de verdad necesito a mi lado a un sociólogo o un asistente social, alguien que me ayude a establecer*

redes". Por lo que en la medida en que cuentan con duplas de trabajo se transforma el espacio en un nicho de oportunidades, sobre todo cuando se unen profesionales de distintas carreras, en esas ocasiones los tutores se perciben a sí mismos como más eficaces y como un mejor aporte para los jóvenes. Resaltan las capacidades que como tutores han tenido que poner en práctica, en particular las relacionadas con la creatividad y proactividad necesarias para buscar soluciones y alternativas frente a las dificultades planteadas, pero sobretodo al considerar a los usuarios como sujetos en condiciones similares a las propias, es un trabajo de joven a joven, donde el trato tiende a ser paritario, como dice una tutora, *"me siento tranquila porque tengo mis habilidades y las voy a ocupar, como con lo mío, voy a ocupar lo mío, lo que sea, es como lo más importante porque en verdad es como lo que me ha resultado"*. Por otra parte, la tolerancia es algo que los tutores también sienten que han debido desarrollar frente a las vicisitudes de su trabajo. *"Esta pega me exige caleta, mucha tolerancia a la frustración, exige que yo empiece a buscar cosas por internet para poder aprender más, para poder darles soluciones a ellas también... más que soluciones sino que para incluirme y si me llegan a preguntar algo poder tener una respuesta"*.

Ahora bien, dado el hecho de que los tutores son jóvenes se reconocen en algunos aspectos, como iguales a los jóvenes con los que trabajan. Existen aspectos que han sido difíciles de abordar, donde los tutores sienten que no han logrado ser positivos. Las problemáticas laborales y sociolaborales que ellos revisan con los jóvenes los afectan, muchas veces, de igual manera. Particularmente, lo relacionado con la estabilidad del empleo y las proyecciones laborales. El proyecto de tutorías, en su formato de proyecto piloto, tiene una duración determinada, aproximadamente un año, luego de lo cual los tutores, no tienen certezas sobre su futuro laboral. Lo genera una cierta discordancia en los tutores entre sus preocupaciones y lo que deberían poder proporcionar a los jóvenes en términos de seguridades. Una tutora expresa esta disyuntiva de la siguiente manera *"nosotros no tenemos proyecciones laborales y tenemos que enseñarles a ellos que tengan proyecciones laborales"*. Este reconocimiento permite que emerja un espacio significativo donde tutores y jóvenes comparten experiencias. La conciencia de tener algo en común como es el ser joven, genera una interacción que se basa en la confianza mutua. Es en esta relación donde los tutores manifiestan sentirse en una posición incómoda y en ocasiones contradictoria, ya que son los representantes de la FSP y de un proyecto gubernamental que decide qué es lo que estos jóvenes necesitan, lo que ciertamente representa un aspecto jerárquico y alejado de la realidad misma de ellos como jóvenes. Sin embargo, es en el reconocimiento de sí mismos como parte de la juventud lo que les permite generar alianzas con los tutoriados, pudiendo realizar un trabajo más cercano. Adquiriendo relevancia el trabajo de temas ligados al desarrollo y fortalecimiento de habilidades psicosociales, al mismo tiempo que otras de índole más psicológica son visualizadas como necesarias de trabajar. Pese a que el trabajo personalizado forma parte del diseño, los tutores demandan un espacio aún más especializado que el que pudiera proporcionar una tutoría individual.

En este sentido comentan, *“detecto... una cierta falencia a trabajar y como que digo, ya la voy a encasillar acá, pero igual creo que tiene que haber un espacio para solucionar ciertos problemas, como dijeron ellos, psicológicos”*. De manera similar, otro tutor comenta sobre esta necesidad de un espacio más profesional, *“tiene un problema que siempre lo va a querer conversar, entonces creo que sería bueno, no sé si, a lo mejor, darnos a nosotros esa función o un apoyo en la fundación, un espacio que se le pueda entregar una hora”*. Se observa, que al interior de las temáticas psicosociales existe un ámbito particular “lo psicológico”, que los tutores no se sienten capacitados para abordar por no disponer de un espacio adecuado para ello o por no considerarlo como parte de su labor como tutor sociolaboral. En términos generales los temas psicosociales ocupan la mayor parte del tiempo y las actividades de las tutorías grupales e individuales, tal como lo expresan *“en mi experiencia, lo que más ha pesado ha sido el tema de las habilidades psicosociales, pero yo creo que es porque así se da con la mayoría de los cursos”*.

Las temáticas psicosociales se asocian a la preponderancia que adquiere la construcción de la relación, el establecimiento del vínculo entre pares, pero sobre todo a la trascendencia que tienen en cuanto a la capacitación posterior. En la medida en que este vínculo se fortalece, empiezan a ser trabajadas otras temáticas, así lo expresa una tutora, *“ahora quizás, que ya han pasado 2 meses, han ido entrando las otras variables con las 5 o 6 personas con las que tengo un vínculo”*. Se genera un espacio donde aprender a utilizar las experiencias compartidas, *“hay veces en que es inevitable tocar temas de la vida cotidiana de los chiquillos que también se pueden usar para un buen trabajo”*. *“Y ahí empiezo a hablar de no sé qué, de sus problemas, que le da vergüenza hablar en público, que le da vergüenza preguntar, que le avergüenza esto, que se equivoca se echa a morir, que se paraliza... entonces como que esos temas yo los utilizo”*, como un medio para tratar temas más generales como es el conseguir trabajo. Se hace necesario trabajar sobre la forma y el modo de comunicarse de los jóvenes *“el modo de comunicarse es el principal problema que se presenta en todo esto, si lo veo en la relación entre ellos, en la relación con los profesores, en la relación con sus pares, con su trabajo, lo psicosocial”*.

Finalmente, existe un relativo consenso entre los tutores respecto a que las temáticas socioeducativas y las actividades concernientes a éstas fue lo menos directamente trabajado de la labor que han realizado como tutores, *“el área socioeducativa, creo que es la más débil, en general del proyecto, quizás por el perfil de los profesionales que trabajamos”*. Lo que se comprende como de orientación al joven, puesto que lo socioeducativo se aleja de las preocupaciones inmediatas del joven, a la vez que de las necesidades que el tutor observa.

6. Valoración de la Simetría

Esta categoría emerge fundamentalmente de las reflexiones que el tutor realiza respecto a las características jerárquicas que adquiere la relación misma con el joven, como también el manejo del poder dentro del espacio de las tutorías. Algunos tutores se han encontrado con que los jóvenes asumen que son representantes de las instituciones, tratándolos con lejanía y asimilándolos a un “profesor” más, *“yo me he visto haciendo tutorías y todos así calladitos mirándome, y después me preguntan... y los hago conversar entre ellos... yo así de repente me siento como un profe”*. No se percibe la figura del tutor se presente como algo distinto, pasa a ser uno más en la lista de personas que o los han educado en el contexto de la escuela, o los han apoyado fuera de éste, pero siempre en una relación vertical más que horizontal.

Los mismos tutores no tienen certeza sobre la posición que ocupan en la estructura del programa, en ocasiones sienten que portan el mandato de una institución: el pensar de un grupo de personas que poseen ciertos prejuicios del qué y cómo ayudar a estos jóvenes *vulnerables*. Esa sensación se vivencia principalmente en el momento en que los tutores llegan a encontrarse con los jóvenes, cuando se enfrentan a la responsabilidad de acercarse y dar pie al intercambio que podría transformarse en relación.

La posición del tutor, fue entendida por ellos mismos como incómoda y, en ocasiones, incongruente respecto a lo que pensaban que debía ser su relación con los jóvenes. La contradicción se dio principalmente entre la relación esperada y la que en un principio tendió a darse, que fue una relación más vertical, impositiva.

Si bien el diseño del proyecto no especificaba cómo debía ser exactamente la relación joven-tutor, la mirada que entregaba sobre los jóvenes, en opinión de los tutores, no promovía una relación horizontal, sino que reproducía a nivel tutor-joven la relación institución-joven. Un tutor expresa esta idea de la siguiente forma, *“la etapa del reclutamiento de los jóvenes, se buscó con un criterio estadístico quién era, comillas, vulnerable, y quién no, y sumado a eso, me parece que hay como una especie de... en el diseño del programa como una patologización de la pobreza, como de pensar de alguna forma, que estos jóvenes, porque están haciendo cursos necesitan que tú los apoyes...”*.

Los tutores ponen de manifiesto lo que, en su opinión, resulta ser una mirada jerárquica y de superioridad del proyecto de tutorías y, en general, del programa de capacitación hacia los jóvenes, lo que deriva en una entrega de ciertos contenidos que se asumen, son los que necesitan, dejando de lado las necesidades y las expectativas que pudieran tener. A eso se refiere el tutor anterior con su opinión acerca de la patologización de la pobreza, comentario al cual adhieren algunos tutores.

Pero a poco andar, esta forma de relación no es suficiente para los propósitos de los tutores. Para los objetivos que desea conseguir con los jóvenes y en la búsqueda de su mejor opción para aportar al desarrollo de las habilidades y competencias de los jóvenes. Al mismo tiempo intentan integrar los objetivos del diseño (que los jóvenes se mantengan en las tutorías). Una tutora comenta lo que le significa ser parte de una institución que ve a los jóvenes como carentes y vulnerables, y a la

misma institución como otorgadores de oportunidades, en la función de ir a ayudarlos, *“entonces desde ese sentido, desde ese sesgo, es que nosotros les damos ese concepto del niño pobre o del niño vulnerable, entonces efectivamente cuando nos presentamos en la realidad nos vamos a desestructurar, como yo no veo eso y me baso en una relación más horizontal en donde tú eres joven y yo soy joven, yo tengo problemas igual como los tienes tú y también he tenido problemas para encontrar trabajo y también me he desmotivado y también no he sabido ir a una entrevista de trabajo”*. Es aquí donde esta mirada jerárquica superior, del poder y el saber no es funcional para los objetivos, los tutores buscan aquello que los acerca a los jóvenes y a sus problemáticas como punto en común desde donde potenciar la interacción. Dejando de lado la relación vertical que, según se observa, viene aparejada a la implementación de un programa de apoyo a jóvenes vulnerables. Se trabaja en la promoción de una relación horizontal y un vínculo de igual a igual. El trabajo que requiere este cambio es recompensado con una relación distinta flexible y fluida, donde se encuentran, tanto el tutor como el joven, *“te planteas como un sujeto frente a otro sujeto, efectivamente la relación es más fluida quizás y también que ellos te ven como un par, entonces efectivamente el vínculo es súper importante, la relación horizontal es súper importante”*. Otra tutora lo explica de esta manera, *“yo me trato de comportar como... que la considero como un igual, que la trato de ver como una amiga también, que pueda confiar en mí, que sé yo... no subir..., que sé yo, bajar un poco el de psicóloga”*. Es decir, intenta modificar ese vínculo vertical generado por la posición de poder que incluiría un rol profesional como parte de un programa de apoyo.

50

A partir del establecimiento de una relación que tienda a la simetría con los jóvenes y el abordaje de las problemáticas que ponen en juego los jóvenes con los contenidos que son parte de las tutorías sociolaborales. Es que se genera un cambio en la misma denominación de las tutorías, los tutores tienden a modificar el nombre de su labor, en cierta forma molestos por la carga de verticalidad que implica el ser tutor de alguien que es definido con menos capacidades, poco preparado o desvalido. Suelen denominar al proceso como “acompañamiento sociolaboral”, o “acompañamiento psicosocial” o simplemente “acompañamiento” tal como lo expresa una tutora, *“es hacer un acompañamiento, ya sea grupal o individual, en relación a las cosas que los chicos quieren y necesitan, y si eso cruza lo laboral, lo educacional, lo psicosocial, o que lo llamen como sea, bacán, si no, la verdad, no me interesa tanto, porque me interesa hacer un acompañamiento, porque eso es lo que yo creo que es el fondo del asunto”*.

Resumen de las Categorías

1. Reconstrucción permanente de sentido	Se presenta la construcción de un proceso de tutorías cuyo sentido es continuamente cuestionado y reinventado. Se pone de relieve la continua búsqueda de sentido que tenga raíces más profundas que los objetivos propuestos por el programa, que sea personal y propio de cada uno de los actores involucrados.
2. Flexibilidad como forma de trabajo	La flexibilidad como cualidad, como método de trabajo se convierte en lo transversal al trabajo de la mayor parte de los tutores. Se explica en torno a tres ejes temáticos, a saber: - Las ideas previas al terreno, aquello que imaginaban que sería su trabajo. - Las dificultades encontradas en el momento de implementar el proyecto. - Las acciones emergentes que buscan solventar las dificultades encontradas.
3. El proceso vivenciado en su devenir emocional	Categoría que busca presentar cómo los tutores narran su experiencia en términos emocionales, asociados a cada uno de los ciclos que vivieron. Cómo cada una de las etapas del proceso evidenció para ellos un universo de fuertes emociones y que, a menudo, eran compartidas por la mayoría de los tutores.
4. Co-construcción del quehacer	Centrada en cómo los tutores, en conjunto con los jóvenes, definen los objetivos y actividades que finalmente realizaron. Cómo fueron construyendo aquello que denominaron proceso de acompañamiento, qué actores intervienen y a cuáles atribuyen mayor peso en las decisiones.
5. Orientación hacia el joven desde otro joven	Aquí, se muestra cómo es que gran parte del quehacer del tutor está enfocado hacia el mayor beneficio posible de los jóvenes, considerando sus experiencias vitales en la toma de decisiones y la elección de actividades. El trabajo enfocado al joven desde el reconocimiento del tutor como joven también, como un par, en muchos aspectos.
6. Valoración de la Simetría	Se pone acento en la postura jerárquica del tutor respecto a la relación que establece con el joven. Donde desde el nivel programático, los tutores ocupan una posición por encima del joven, una posición de poder respecto a ellos. Sin embargo, los tutores lentamente vuelcan esta mirada hacia una fuerte valoración de la simetría, siempre considerando que, de esta manera sea más beneficioso para el joven <i>vulnerable</i> .

V. Conclusiones

Al analizar los resultados y las categorías obtenidas durante el proceso de investigación, pueden extraerse ideas que se estructuran en torno a la pregunta que nos guía. La presente memoria sostiene que los componentes participantes de un proceso relacional, en el contexto específico del proyecto de tutorías sociolaborales, pueden transformarse en información relevante para la implementación de futuros proyectos y para la formación de figuras de apoyo psicosocial o sociolaboral, en éste u otros programas sociales orientados a jóvenes vulnerables.

Una relación de acompañamiento sociolaboral con las características del Programa *Jóvenes Bicentenario*, donde la base es la orientación hacia el joven, implica un compromiso transversal en todos los niveles relacionales, ya sea entre los jóvenes, con los OTEC o la FSP. Tal como emerge del proceso de análisis de resultados, se observa que la orientación al joven va tomando forma en la medida en que el vínculo se vuelve más estrecho negociando y co-construyendo los objetivos. Esto da como resultado la apropiación del espacio de las tutorías por los diversos actores involucrados, regenerando el sentido original del programa, donde los jóvenes con baja capacitación y expuestos a situaciones de vulnerabilidad desarrollan habilidades que les permiten desenvolverse de mejor manera en el mercado del trabajo.

Luego, una relación como la propuesta, se construye en terreno en interacción continua. El hecho de que esta forma de relación se estructure en la interacción misma permite la existencia de una enorme variedad de acercamientos posibles para comprender las tutorías. En términos generales, y acercándonos a las interrogantes propuestas al inicio de la presente investigación, es posible proponer tres momentos en la conformación de la relación de acompañamiento psicosocial: un contacto inicial caracterizado por el desconocimiento del significado de este espacio por el joven y el tutor; posteriormente, el establecimiento de un vínculo caracterizado por la cercanía y afabilidad del tutor con los jóvenes; y finalmente la inclusión de los contenidos y temáticas que presentan los jóvenes, para el pleno desarrollo de las tutorías.

Con las diferencias entre el diseño del programa y la puesta en terreno los tutores se encuentran en una posición paradójica, por una parte deben presentar una estructura más rígida frente a las instituciones gubernamentales, y al mismo tiempo en el trabajo en terreno deben flexibilizarla y modificarla constantemente para poder trabajar los objetivos principales de la propuesta. El desconocimiento inicial, no tan sólo del significado de un espacio de tutoría, si no que del rol de un tutor sociolaboral, no beneficia la motivación inicial, puesto que los tutores deben superar el estereotipo habitual de la autoridad académica, impuesta y lejana, ya que en un primer momento son vistos como parte del grupo de profesores de la capacitación. Esta etapa, caracterizada por una fuerte estructuración, tal como lo plantea Redondo (1999), en poblaciones que han fracasado en la educación formal, debe traducirse en una relación abierta y flexible para que funcione.

La denominación de la labor de tutor y el carácter impositivo de la relación de tutela, clásicamente entendida como la asistencia de sujetos que por sí mismos no pueden ejercer a plenitud sus capacidades, es reemplazada, en la significación de los tutores, por la de acompañamiento dando cuenta del acercamiento del diseño de la política de capacitación, con un quiebre en la lógica formal-asistencialista por una lógica de construcción en conjunto de los espacios de capacitación.

Una relación de acompañamiento y apoyo psicosocial, en este contexto, se ha construido en la medida en que los actores involucrados consiguen integrar, reorganizar y co-construir los objetivos y dinámicas. En la consideración de los beneficiarios como importantes fuentes de conocimiento para la resignificación de los espacios, y en general, el establecimiento de relaciones humanas sustentadas en la puesta en juego de quienes se relacionan, en el *compartirse* con el otro.

La relación se construye desde el contacto paritario. En este caso, la cercanía etaria de los tutores con los jóvenes, proporciona marcos de referencia comunes para la relación, junto a ello, se integra a los beneficiarios en la determinación de algunos de los contenidos de la tutoría, el joven puede apropiarse del espacio relacional y con ello facilitar el desarrollo de habilidades sociolaborales. Por otra parte, al mismo tiempo que la flexibilidad es una de las características más llamativas en el establecimiento de la relación y los tutores llevan adelante un proceso socioeducativo que se adapta a las irregularidades. El cuestionamiento de la clasificación de “vulnerables” a priori, facilita una reconstrucción del sentido del trabajo. Sin embargo, el constante cambio de los contenidos a abordar dificulta la profundización de temáticas más elaboradas. Junto con ello, la existencia de tutores que alteran los informes a la institución coordinadora, impide la comprensión a cabalidad de las áreas poco desarrolladas.

De lo anterior, una de las definiciones posibles, de una relación de acompañamiento sociolaboral podría hacerse de la siguiente forma: *“Es una relación de acompañamiento caracterizada por continua transformación de los procesos y actividades que la componen. Por un permanente significar y resignificar el quehacer cotidiano y además una intensa orientación al joven que se expresa principalmente en la búsqueda del mayor beneficio para ellos, ya sea como aprendizaje o desarrollo de habilidades y competencias; como también por una gran valoración de la simetría y un fuerte sentido interno del por qué y para qué de dicha relación”*.

El desarrollo del proceso relacional, permite el reconocimiento de un conjunto de temáticas necesarias de trabajar, que no se contemplaron en el diseño del programa. Entre ellas están las llamadas habilidades para la vida, que surgen como necesarias de abordar en las primeras etapas de contextualización de las tutorías. No sólo al considerar las habilidades comunicativas formales, sino que también al identificar carencias en el desarrollo de una identidad de joven trabajador. Las tutorías buscan estimular el desarrollo de la comprensión de la posición que los jóvenes juegan dentro del entramado social, que van desde la inclusión en las redes asistenciales hasta la formación en derechos laborales.

Se abordan aquellas necesidades descritas por el diseño del programa, pero en formas diversas y no siempre en términos clásicos, sin embargo, con la inclusión de los jóvenes en las dinámicas de las tutorías, se logran reestructurar los objetivos posibilitando desarrollo de éstas. En contraparte a las necesidades de los jóvenes, los tutores también logran acceder a un espacio relacional en el que el reconocimiento de las propias carencias se presenta como una herramienta para el potenciamiento del proceso de aprendizaje de los tutoriados. Dicha situación favorece la consolidación de lazos estrechos dentro de la tutoría, como también el reconocimiento del tutor como un sujeto similar, cuyos conflictos y dificultades en el ambiente laboral, aunque en diferentes contextos, son experiencias valiosas de considerar. En general, para los tutores no existió la posibilidad de detectar previamente las necesidades de los jóvenes, no obstante, en el desarrollo del acompañamiento, éstas emergen en el proceso relacional.

Si bien se esperaría que las tutorías sociolaborales se centraran en el desarrollo de competencias sociolaborales, en una parte importante de los procesos llevados, la significación que se presenta respecto de las tutorías y sus objetivos ponen en el centro a los beneficiarios del programa. Esto significa que frente a las exigencias de la institución, priman las exigencias de los jóvenes, lo que posteriormente se transformará en uno de los pilares que mantuvo adelante los procesos de tutorías. No obstante, las dificultades al abordar directamente los criterios institucionales, las tutorías generaron espacios en los que se despliegan habilidades que permiten a los jóvenes desenvolverse de mejor manera en un ambiente laboral. La estrecha relación que establece el tutor con el joven potenciaría el desarrollo de experiencias significativas, por lo que las proyecciones que tiene una intervención de este tipo en poblaciones reticentes a la capacitación son enormes, la modificación de la estructura relacional genera una disposición más flexible frente a futuras capacitaciones, posibilitando que aquel joven que asiste a las tutorías se reencante con la educación formal.

En el desarrollo de los procesos de tutorías se genera una resignificación del acompañamiento, transformándolo en un objetivo en sí mismo, es así, como las necesidades de los jóvenes logran abordarse en las condiciones de cada una tutoría. Los tutores tienden a integrarlas en el trabajo, dando cuenta de habilidades para adaptar los requerimientos institucionales y es en este sentido que las tutorías sociolaborales se orientan en torno a los jóvenes, los objetivos se construyen a partir del desarrollo y potenciamiento de capacidades y habilidades personales. No se busca “llenar vacíos”. La importancia que tiene el cambio en las directrices de las tutorías se visualiza en el tipo de acciones que los tutores realizan, en la adaptación de las dinámicas para que éstas se entiendan en diferentes niveles, no obstante la estructura clásica de una sala de clases, los tutores realizan innovaciones en la entrega de información y la generación de conocimiento. El acercamiento a temáticas laborales y sociales desde la emocionalidad, la representación (*rol playing*) u otras

estrategias de construcción de “realidades alternativas” se presentan como uno de los puntos fuertes en el trabajo de habilidades laborales.

De este modo, la presente investigación permite tener una perspectiva acerca de las diversas dimensiones que se involucran en la construcción de una relación de acompañamiento sociolaboral, los afectos, las acciones, las narrativas y los significados asociados al quehacer. No obstante las limitaciones de este primer acercamiento, el abordaje de estas temáticas la posiciona en un lugar interesante como punto de comparación para programas que tengan objetivos en la misma línea.

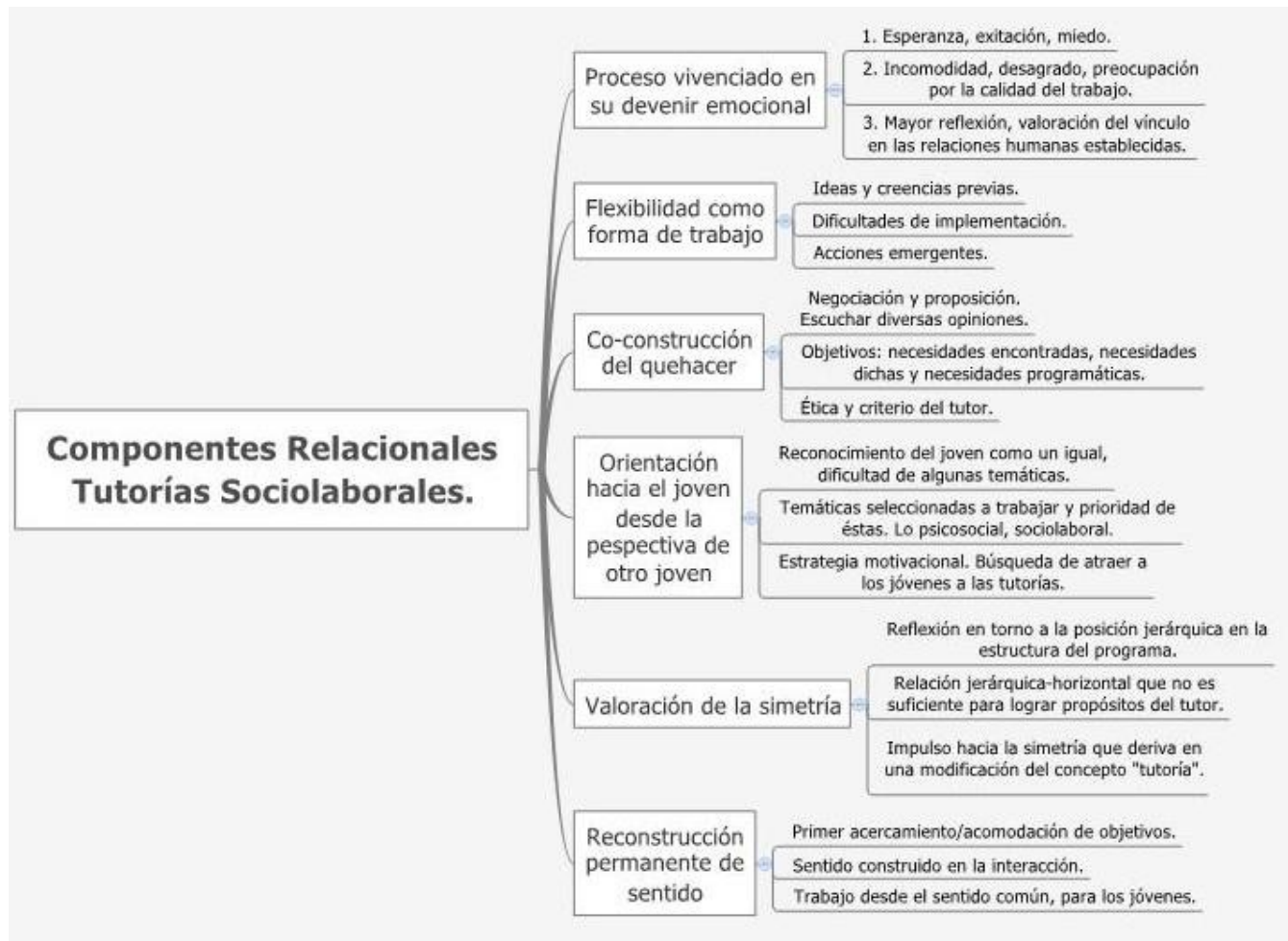
Vale la pena mencionar la importancia de realizar futuras investigaciones en este campo, buscando obtener la visión de los jóvenes respecto a su experiencia en tutorías, y no sólo la de los tutores como la presente investigación. Como línea de investigación también puede pensarse en trabajar sobre el impacto de las tutorías, posterior al período de capacitación laboral; conocer los momentos en que las tutorías permitieron a los jóvenes un acercamiento más favorable y enriquecedor a la vida laboral, lo mismo para su acercamiento a las distintas entidades sociales que los rodean y a las cuales muchas veces no tienen acceso. Asimismo, resulta indispensable un estudio posterior referido a si este tipo de proyecto facilita efectivamente o no la integración laboral y social de jóvenes vulnerables.

Puede sugerirse también, la promoción de otros proyectos similares al de las tutorías sociolaborales, aun cuando a partir de la presente investigación no se puede afirmar si los jóvenes tutoriados tuvieron resultados propicios en su acercamiento al mundo laboral. Desde la mirada de los tutores, existió un aprendizaje de habilidades relacionadas, formas novedosas de responder a los desafíos de la vida diaria y laboral por parte de los jóvenes. Esto da pie para ampliar este tipo de proyectos y acercarlos a la mayor cantidad de jóvenes que los necesiten.

En vista de lo cual, es posible distinguir que lo realizado en el proceso de tutorías generó espacios y creencias novedosas, significados construidos en la interacción tutor-joven, éstos permiten una mayor reflexión y conocimiento acerca del entorno laboral, el entorno educativo y la posición de los jóvenes en el entramado social. Además, de su aporte en el crecimiento personal y la promoción de habilidades y competencias en los jóvenes.

Es imprescindible que para futuros proyectos se consideren aspectos relacionales en el diseño de los espacios de apoyo psicosocial. La flexibilidad en la búsqueda de los objetivos o los procesos de reconstrucción del sentido son fundamentales para enfrentar contextos poco predecibles, junto con ello, características específicas de este grupo de tutores facilitó procesos de co-construcción de los contenidos de las tutorías, tal como lo propone la teoría de construccionismo social, el conocimiento basado en hechos y experiencias generan perspectivas liberadoras frente a las posturas adultocéntricas. Es en el reconocimiento de los jóvenes como tales, donde comienzan procesos de aprendizajes significativos para los jóvenes *vulnerables*, los tutores en dicha situación basan su trabajo desde la identidad juvenil que comparten con los beneficiarios, tendiendo a incluirlos de forma

paritaria en el desarrollo de contenidos. Lo que se encuentra respecto a los pilares del trabajo de los tutores sociolaborales sugiere que la reconstrucción de redes de apoyo más cercanas y estrechas potenciaría no solo la permanencia en los procesos de capacitación, sino que en el desarrollo de habilidades que posteriormente ayudarían a desempeñarse de mejor manera a los usuarios de este tipo de programas.



Referencias Bibliográficas

- Andreu, J (2000). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada* (extraído en 29-04-09 desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>)
- Arnold, M. (1998). Recursos para la investigación sistémico/constructivista. *Revista electrónica cinta de moebio, año 2. 3.* (extraído desde <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin05.htm>)
- Bernales, S. (2001). La pareja humana: entre la organización y la finalidad. Entre lo privado y lo público. *Revista de familias y terapias, año 9. 14 y 15.* 65-73. (extraído desde <http://www.terapiafamiliar.cl/htm/revista12/documentos/TerapiaBern.PDF>)
- Bernales, S. (2005). Hacia un modelo situacional en terapia de pareja. *Revista de familias y terapias, año 13. N° 21.* (extraído desde <http://www.terapiafamiliar.cl/web/UserFiles/File/HACIA%20UN%20MODELO%20SITUACIONAL%20EN%20TERAPIA%20DE%20PAREJA%20dic.pdf>)
- CEPAL-OIJ (2007). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias* (2da edición). Buenos Aires: CEPAL, Naciones Unidas.
- CEPAL (2008). *Superar la pobreza mediante la inclusión social.* Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Cinterfor (2008). *Programas de capacitación y empleo de jóvenes en América Latina, Departamento de Políticas para el desarrollo (POLDEV).* (extraído desde <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/poldev/v.htm>)
- Cinterfor (1997). Chile Joven: Una experiencia pionera revisada. En: *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Jóvenes, formación y empleabilidad.* Montevideo: Cinterfor/OIT. N° 139-140, abril-setiembre, 1997. (Extraído desde <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/cint/index.htm>)
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. *Pasos, 93.* 19-35. (extraído de <http://www.dei-cr.org/?cat=1011&lang=es&title=Revista%20Pasos>)
- Fundación para la Superación de la Pobreza (2006) *Umbral Social 2006. Propuesta para la Futura Política Social.* Santiago de Chile.
- Gallardo, J. (2008). *Juventud, Trabajo, Desempleo e Identidad: Un Enfoque Psicosocial.* Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones.* Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós
- INJUV (2006). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud.* Santiago, Chile. (Extraído desde: <http://www.injuv.gob.cl/pdf/quintaencuestanacionaldejuventud.pdf>). Resumen (extraído desde: <http://www.injuv.gob.cl/pdf/Vencuestaprensanoviembre.pdf>)
- Hoyle, J. (2005). *Investigación de programas y políticas de empleo para jóvenes, Chile, Colombia, Perú.* OIT, Oficina regional para América Latina y el Caribe. Proyecto Promoción del empleo juvenil en América Latina (PREJAL) (extraído de <http://prejal.oit.org.pe/>)
- Mideplan (2003). *Movilidad Laboral: Un análisis de trayectoria 2000-2003.* División Social, Ministerio de Planificación. Gobierno de Chile.

- Mideplan (2007) Casen 2006: Resultados Nacionales. Encuesta de Caracterización Socio Económica Nacional. (Extraído desde: <http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/casen2006.pdf>)
- Ñopo, H. Robles, M. Saavedra, J. (2002) *Una medición del impacto del programa de capacitación laboral juvenil PROJoven*. Lima: GRADE (extraído de <http://prejal.oit.org.pe/>)
- OIT (2008). *Trabajo Decente para Jóvenes en Chile: Una Visión Tripartita*. Santiago: Proyecto Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL)
- OIT-Prejal (2007). *Trabajo Decente y Juventud – Chile*. Santiago de Chile.
- Prejal (2009). *Boletín N° 1, Abril 2009. Proyecto de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina* (PREJAL). (extraído desde http://prejal.oit.org.pe/docs/repositorio/es_ES/newsletter/newsletter0409.pdf)
- Rabb, V. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de empleabilidad juvenil?* Tesis de Magíster, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ramírez, J. en Jacinto, C. y Gallart, M. A. coord. (1998). Los programas de capacitación laboral del modelo Chile Joven en América Latina. Una agenda para el seguimiento en *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor
- Restrepo, A. (2001). Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles. *Pasos*, 93. 7-18. (Extraído de <http://www.dei-cr.org/?cat=1011&lang=es&title=Revista%20Pasos>)
- Salvia, A. – Tuñón, I. (2005) Una Deuda Social Pendiente: la exclusión juvenil. Frente a las políticas fallidas de inclusión. (Extraído de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro314.pdf>)
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. En Restrepo, M. (coord.) *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES
- SENCE (2008). *Manual de procedimientos Programa Jóvenes Bicentenario* (extraído de http://psociales.sence.cl/docs/Manual_Ejecucion_BIC.pdf)
- Shotter, J. *Beyond social constructionism: re-thinking and re-embodying the Cartesian subject/agent*. Primer esbozo del capítulo para el libro de Sibel Arkonac (1999) (ed.). *Doing psychology in Non-Western Societies*. Baolam Publications (extraído de <http://pubpages.unh.edu/~jds/>)
- Sisto, V. (2003). Ideas que se mueven. Los caminos del socioconstruccionismo desde el discursivismo a las actividades dialógicas corporizadas. *Revista de psicología Universidad de Valparaíso*. Vol. 2; N.1
- Taylor, S. Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos (3ª edición)*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, A. (2004) *La etimología en las instituciones de Justiniano, una característica del lenguaje introductorio al conocimiento del derecho*. "XIV Congreso Latinoamericano de Derecho Romano". Buenos Aires, Argentina. Extraído desde <http://www.edictum.com.ar/miWeb4/Ponencias/Aurelia%20Vargas%20Valencia.doc>
- Wittgenstein, L (2003) *Tractatus logico-philosophicus*; Traducción e introducción y notas de Luis M. Valdés. Madrid: Tecnos.