



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA
MENCIÓN PSICOLOGÍA COMUNITARIA

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS PROGRAMAS COMUNITARIOS EN LA POLÍTICA PÚBLICA DE INFANCIA

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Mención Psicología Comunitaria

Alumna: Bárbara Olivares Espinoza
Profesor Guía: Víctor Martínez

Santiago-Chile, Abril 2014

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis pudo llegar a término gracias a múltiples voluntades (no sólo la propia), que confluyeron en un diálogo e intercambio honesto y generoso.

Gracias a María Isabel y Paula por las complicidades que nos permiten creer y convencernos, sobre todo cuando el camino se pone pedregoso y difícil.

Gracias por la confianza y las oportunidades.

A Iván, por estar y amar.

A los entrevistados y entrevistadas, que compartieron su trabajo con respeto y generosidad, aportando desde sus distintas posiciones a la reflexión permanente, para que podamos seguir avanzando y construyendo. Tarea, a veces, áspera e inmensa.

Gracias a los pedaleos (y pedaleras/os), que oxigenaron tantos momentos inertes.

A la familia querida y cercana, que supo respetar el encierro y la distancia.

Gracias a quienes han estado presentes en los inicios. A los compañeros y compañeras de La Caleta y de la ROIJ por permitirme construir sueños y esperanzas.

A los niños y niñas que me enseñaron a reír, a pesar de la vida...

RESUMEN

El estudio que se presenta, parte de la base que quienes diseñan políticas y programas, también enfrentan presiones que dificultan la elaboración de diseños más abiertos y participativos. En este sentido, se destaca que el mapa de poder dentro del mismo Estado aloja complejidades que se expresan en diseños que tienden a coartar y suprimir la participación de distintos actores, volviéndose estandarizados y poco permeables a los contextos para los que están diseñados.

Resulta importante reconocer, entonces, que las políticas y programas se diseñan e implementan luego de sucesivos procesos de presión, alianzas y negociaciones, en los que las posiciones de los actores involucrados dependerán tanto de las lógicas que dan cuerpo a una política como del lugar y visibilidad técnica que esta alcance. A pesar de ello, también proponemos que más allá de las dificultades enunciadas, existen políticas públicas que se han abierto al enfoque comunitario, alojando programas donde su diseño se inspira en los principios y orientaciones propios de la Psicología Comunitaria.

La presente investigación, muestra a partir de un análisis de caso, cómo un programa logró inscribir la lógica comunitaria a la base de su diseño en el marco de la oferta pública. Se trata del Programa de Prevención Comunitaria –PPC- que surge en el año 2008 al alero del Servicio Nacional de Menores [SENAME] e, incorpora en su diseño, la participación, el trabajo con las redes, la dimensión territorial, el fortalecimiento de liderazgos comunitarios, entre otras características.

El propósito de este estudio fue analizar, el proceso de diseño e implementación de un programa público que se identifica como comunitario, describiendo fundamentalmente, las dimensiones metodológicas, ontológicas, éticas y políticas existente a la base. Asimismo, se revisó la implementación del programa, a partir de las distintas experiencias de ejecutores, destacando las improntas existentes en los distintos contextos (por ejemplo, PPC que se ejecutan en contextos rurales o en urbanos), y examinando los aprendizajes y vivencias asociadas a la participación en un programa comunitario, a través de la perspectiva de los “beneficiarios/as” directos/as, es decir, adolescentes que han sido “usuarios/as” del programa.

El enfoque de la metodología cualitativa, permitió acceder a las dinámicas y relaciones a la base de la producción de políticas considerando la importancia de los/las sujetos sociales, en referencia a su discurso y accionar. Como técnica de recolección de información se optó por la entrevista en profundidad y el grupo focal, mientras que para el análisis y elaboración de los datos se consideraron los principios de la Grounded Theory.

1. Planteamiento del problema

Actualmente la Psicología Comunitaria (en adelante PC) chilena experimenta un momento de consolidación, que se caracteriza por la ampliación del campo de inserción profesional para los/as psicólogos/as, junto con la creación de nichos para la formación en PC (presencia de cursos y menciones en pregrado, maestrías en posgrado). Todo ello, debido a la ya reconocida incorporación de objetivos y métodos comunitarios en el diseño de programas estatales donde la participación de psicólogos/as, y profesionales de las ciencias sociales en general, es un plus para su adecuada implementación.

Si bien este proceso logró ampliar los alcances para la PC en Chile, paradójicamente, introdujo también dificultades no menores, pues los diseños propuestos suelen reproducir la lógica “arriba-abajo”, restándoles pertinencia y flexibilidad a los programas en el momento de su implementación. Es por esta razón, que se han reportado numerosos problemas para el quehacer profesional y que ponen “en jaque” la calidad de las intervenciones llevadas a cabo en el campo comunitario (Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik, 2009), restándole autonomía y poder a los/as interventores sociales.

Suponemos que quienes diseñan políticas y programas, también enfrentan presiones que dificultan la elaboración de diseños orientados desde una lógica participativa. En este sentido, se destaca que el mapa de poder dentro del mismo Estado aloja complejidades que se expresan en diseños estandarizados “desde el escritorio” y que tienden a omitir procesos participativos y a mostrarse poco permeables a los contextos donde se ejecutan.

Resulta importante reconocer, que las políticas y programas se diseñan e implementan después de todo un proceso de negociación, donde confluyen voluntades y presiones a partir de las cuales, los distintos actores despliegan posiciones que van a dar visibilidad a la política, y donde se van a establecer límites y alcances para posibles transformaciones al interior del aparato público. A pesar de ello, también proponemos que más allá de las dificultades señaladas, existen políticas públicas que se han abierto al enfoque comunitario, introduciendo programas donde su diseño se inspira en los principios y orientaciones propios de la Psicología Comunitaria.

En esta línea, nos interesa entonces reflexionar respecto a qué programas se diseñan, lo que nos remite a preguntas más de fondo como, ¿qué se financia?, y por ende, ¿quién decide lo que se financia?

Volvemos a insistir, entonces, que un determinado programa social es producto de una serie de negociaciones que aún no es enteramente conocida en toda su dimensión. Las dinámicas que participan en la generación de una política social integran una compleja trama, que involucra, entre otros a agentes sociales, ideologías dominantes, valores consensuados, conflictos de intereses, arreglos institucionales y conocimientos y técnicas propios de cada sector. Entonces, dichas políticas vienen a ser producto de un intrincado proceso de negociación entre agentes de gobierno, técnicos y políticos, agentes semipúblicos y agentes de la sociedad civil, tanto en áreas técnicas como académicas, que incluyen actores individuales y colectivos relacionados en el marco de procesos de interlocución sobre problemas sociales, sus soluciones y los valores subyacentes a estos (Alfaro, 2012).

Si no logramos comprender el curso de este proceso, será más difícil reflexionar respecto a las estrategias que es necesario implementar para incidir y permear en los contextos altamente

burocratizados donde se inscriben los programas y políticas que luego se ejecutan al alero del enfoque comunitario. Este hecho es importante, pues conociendo las distintas dimensiones que contiene el proceso de negociación que da origen a los programas, es posible entrenar a los profesionales para emprender nuevas prácticas (más bien, tácticas y estrategias) que se orienten hacia el cambio del status quo vigente.

En este sentido, parece relevante destacar que a partir de este proceso que hemos descrito, surgen escenarios complejos que superan la conceptualización clásica respecto a la producción de política pública. De acuerdo a Braun (1999 en Alfaro, 2012), para analizar la política pública es necesario tener en cuenta dos procesos: un primer proceso de lucha de poder, dentro de la arena política, que se vincula a la construcción de sentidos y significados ordenadores de una política y que se ocupa de la negociación entre agentes y actores que la producen (donde se destacan administradores, técnicos y colectivos sociales); y un segundo proceso de construcción de marcos de significados (evaluativos, discursivos y argumentativos) en los que se definen controversias sociales, donde participa el mundo académico, el ámbito legislativo, los partidos políticos, los medios de comunicación, agrupaciones profesionales, entre otros.

Entendiendo, de este modo, que la producción de políticas públicas involucra a múltiples actores puestos en relación de manera compleja y en escenarios diversos, es que quienes adscribimos al enfoque comunitario, si aspiramos a incidir en este terreno, debemos adquirir herramientas que legitimen su contribución y permitan que nos posicionemos como un actor clave en el fortalecimiento de la ciudadanía, el empoderamiento o la participación. Estos elementos actualmente se constituyen en ejes centrales para el diseño de políticas públicas en áreas como vivienda, salud, pobreza o seguridad, donde se ha pesquisado la presencia de programas que pueden denominarse como comunitarios (Krause, Jaramillo, Monreal, Carvacho y Torres, en Montero y Serrano García, 2011).

Atendemos, entonces, al llamado de Héctor Berroeta (2011), quien plantea que es imprescindible que los profesionales sean capaces de comprender la estructura de poder en la que se sitúan sus acciones, junto con establecer lecturas críticas para transformar sus visiones en acciones proactivas que aspiren a resituar el cambio social como horizonte de la intervención en sus distintos niveles. De este modo, asumimos que una intervención social que se proponga incidir en la generación de políticas, tendrá que elaborar e incorporar herramientas que hagan posible instalar diálogos entre la estructura gubernamental y los ciudadanos, junto con promover prácticas transformadoras. Es justamente ese puente, el que pretendemos fortalecer a través del presente estudio, donde las psicólogas y psicólogos comunitarios jueguen un rol estratégico que pueda hacer posible la construcción de nuevas políticas, donde la incorporación de nuevos actores a la acción y reflexión, instale una lógica programática en sintonía con las comunidades y sus demandas.

2. Antecedentes

2.1 Antecedentes Teóricos

La vinculación entre el enfoque comunitario, la PC y la política pública tiene una larga data en Chile, pues desde los años sesenta los psicólogos/as junto a otros profesionales de las ciencias sociales han sido parte de la ejecución de programas sociales. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta, estas prácticas establecen una relación explícita y directa con la PC, siendo los noventa un momento clave, pues la PC logra consolidarse como disciplina a partir de la implementación de políticas públicas que, en su mayoría, buscaban superar la pobreza que afectaba al país.

En concreto, a principio de los noventa, emergen nuevos temas y prioridades en el enfoque del nuevo Estado democrático que se relacionan fundamentalmente con la pobreza y la desigualdad, optando por la estrategia de la focalización selectiva que buscaba intervenir en los denominados “grupos vulnerables”, a saber etnias, género, discapacidad, infancia, juventud, tercera edad. Este nuevo abordaje dio origen a nuevos programas e instituciones, que hicieron posible la aparición de un campo de acción que desarrolla intervenciones que incorporan procesos psicosociales ligados a la subjetividad y la sociabilidad. Se configura, entonces, un nuevo marco de demandas hacia los equipos técnicos y profesionales donde son convocados los psicólogos y psicólogas formados en PC (Alfaro y Zambrano, 2009).

Este contexto político antes descrito, favoreció que los psicólogos que se vinculaban con los espacios académicos, formaran a profesionales que luego se insertaban en espacios de distinta índole principalmente en las nuevas instituciones, políticas, programas sociales y de salud, visibilizando conceptos y estrategias de desarrollo que representaban una postura psicosocial en los campos donde fueron cobrando interés. El enfoque comunitario emergió, entonces, en el gobierno central y local, permitiendo impulsar un diálogo intra e intersectorial, donde se vincularon instituciones públicas con organizaciones de la sociedad civil, severamente excluidas del debate público hasta ese momento (Asún y Unger, 2007).

De este modo, ya en los comienzos del nuevo milenio el enfoque comunitario se instala en la política pública chilena, desarrollando modelos y técnicas en los distintos dispositivos de intervención, como es la asociatividad y apoyo psicosocial en el FOSIS; la intervención en crisis y el enfoque de redes en el SENAME; autogestión y participación en el MINVU, la promoción e inserción social en los programas de salud mental o el empowerment en los programas de seguridad pública (Krause, Jaramillo, Monreal, Carvacho y Torres, en Montero y Serrano García, 2011).

Si bien la inserción de la PC al campo de las políticas sociales ha permitido su consolidación profesional y académica, estos escenarios y condiciones han generado nuevas fronteras y retos para la producción de prácticas comunitarias que es pertinente revisar. En este aspecto, por ejemplo, Fátima Quintal de Freitas (2000) destaca que el aumento de los proyectos de intervención comunitaria no tiene un impacto directo en el fortalecimiento del compromiso político de los psicólogos sociales, ni ha aumentado la participación de las comunidades involucradas.

Es así, como uno de los principales focos de tensión reportados desde hace años, radica en la verticalidad de la relación que establece la política pública con las comunidades. Muchos de

los programas públicos son dirigidos desde afuera hacia adentro, o de arriba hacia abajo, sin informar, ni sensibilizar a la comunidad respecto de la solución o cambio propuesto. En su mayoría, funcionan mientras los agentes externos están a cargo, pero cuando estos emprenden retirada, suelen cerrarse y se terminan perdiendo los aprendizajes derivados del proceso de intervención (Montero, 2010).

Otra tensión especialmente relevante es la que reportan quienes han trabajado con instituciones del Estado a propósito de las particularidades que allí se alojan. Marybeth Shinn (2007), declara haberse visto “bailando con un monstruo” al trabajar conjuntamente con la gobernación del Estado de Nueva York. Al proponer esta metáfora, la autora busca enfatizar lo complejo que resulta asumir esta tarea, pues habitualmente hay costos que es necesario considerar. Con todo, sugiere que para trabajar con el poder ejecutivo, es necesario desarrollar y consolidar relaciones con los funcionarios públicos para que puedan utilizar los conocimientos y estar disponibles cuando el ritmo se los permita, asumiendo que están permanentemente sujetos a presiones y respondiendo a intereses diversos. Es necesario también reconocer, que los conocimientos provenientes de las ciencias sociales, no son los únicos a considerar y que muchas veces, no son los que cuentan con mayor legitimidad, por lo que también existirán resistencias. Reconoce además una ventaja interesante en este desafío: trabajar con los distintos estamentos gubernamentales pueden mejorar la calidad de la disciplina, pues este tipo de trabajo requiere de esfuerzos y de colaboración que nos obliga a ser creativos y estratégicos en la formulación de las propuestas. Muchas veces se formulan preguntas que desafían nuestra forma de pensar, y nos obligan a consultar a otras disciplinas y utilizar nuevas metodologías.

Por tanto, se vuelve cada vez más urgente ampliar y enriquecer la contribución de la disciplina al desarrollo social de país, mejorando los soportes técnicos así como también sus fundamentos teóricos, epistemológicos de forma innovadora y creativa. Sin embargo, para que ello sea posible, es necesario reconocer la producción de políticas sociales como un proceso político, técnico e institucional estructurado en el interjuego de múltiples niveles, como: a) estrategia hegemónica en la dinámica de fuerzas políticas y culturales que operan en la sociedad; b) los determinantes de los problemas sociales que emergen desde la organización social y sus fracturas; c) los procesos culturales y las relaciones sociales que construyen la representación colectiva de los problemas y necesidades sociales que demandan solución; d) las racionalidades teóricas y técnicas desarrolladas en las instituciones académicas que son llamadas a contribuir a las respuestas programáticas y operacionales necesarias para responder a los problemas detectados y e) las líneas de acción concretas de negociación, intercambio e influencia que ocurren dentro de la institucionalidad política, entre los actores técnicos, profesionales, así como políticos y administrativos (Alfaro y Zambrano, 2009).

El enfoque comunitario en las políticas públicas: logros y aciertos

La incorporación de la PC en el diseño de programas públicos ha sido una realidad concreta que ha permitido el surgimiento de experiencias auspiciosas que definen un trayecto deseable para la disciplina en su permanente diálogo con las preocupaciones y aspiraciones ciudadanas. De este modo, creemos que la PC puede tener un papel importante en potenciar el carácter emancipatorio y la orientación al cambio social en las políticas públicas, contrarrestando

la tendencia de la política pública clásica que se centra en la compensación del déficit y el control social (Alfaro, 2012). Diversas experiencias dan cuenta de cómo la PC ha logrado legitimarse como saber experto en la producción de programas y políticas, siendo un horizonte posible para el desarrollo disciplinar chileno.

Así por ejemplo, en Estados Unidos, se ha reportado que existen mecanismos institucionales que promueven la incorporación de psicólogos a los procesos de toma de decisiones que dan origen a las políticas públicas. En concreto, precisamente la APA entrega cada año, becas a psicólogos/as para que asistan de forma permanente al parlamento y estudien la producción de políticas, con el fin de incidir en ellas y mejorarlas (Lorion, 1996).

En Argentina, por su parte, particularmente en la provincia de Buenos Aires, se ha creado recientemente la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación, que es la primera área gubernamental que incorpora la PC en la política pública de educación (Lapalma y de Lellis en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012). Mientras, en Costa Rica se ha valorado la participación de psicólogos comunitarios en la formulación de nuevas orientaciones a las políticas en el área de la infancia y adolescencia, que han promovido el desarrollo de una política holística centrada en la defensa de los derechos y en el rol prioritario de la comunidad, dejando atrás un modelo asistencialista centrado en la atención de aspectos fragmentarios concebidos como indicadores de deterioro social (Arrieta y Garita, 2012, en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012).

Creemos importante destacar que muchas de estas experiencias, no han surgido a propósito de decisiones en la gestión pública, sino que muchas veces, ha dependido de esfuerzos personales de equipos técnicos que han aprovechado los espacios institucionales para instalar enfoques conceptuales y modelos operativos provenientes de la PC (Lapalma y de Lellis, 2012, en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012). Esta es una de las razones que nos obliga a revisar las condiciones en que se producen las políticas para fortalecer aquellas oportunidades que permitan un reconocimiento de la PC en la gestión pública.

Así por ejemplo en Puerto Rico, existe un cierto consenso respecto de la necesidad de que psicólogos/as participen en la producción de política pública, sin embargo, esto aún es incipiente, por lo que sugieren algunas medidas como (Carvallo Messa y Serrano-García, 2008):

- Fomentar la colaboración con legisladores/as mediante la presencia activa de psicólogos/as y otros/as científicos sociales en sus equipos de trabajo.
- Evaluar los currículos universitarios para incluir cursos en política pública y ofrecer adiestramientos de educación continua.
- Crear vínculos con redes y alianzas involucradas en procesos de política pública, así como con los institutos de política pública en instituciones académicas locales e internacionales.
- Generar actividades comunitarias y municipales en las que los/as psicólogos/as y otros/as científicos sociales puedan afectar las políticas públicas.
- Formar un Comité de políticas públicas en la Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Desarrollar mensajes en los medios masivos de comunicación.
- Crear listas de direcciones electrónicas para mantener informados/as a los/as psicólogos/as sobre lo que se está haciendo o se hará en materia de política pública.

- Publicar artículos en revistas y boletines nacionales e internacionales.

Una iniciativa a destacar la encontramos en Colombia, donde Arango Cálad (2006, en Montero, 2010) propone una política pública de la convivencia a partir de la creación de una Red de Promoción del Buen Trato y de Prevención de Violencia Intrafamiliar, cuya base en la afectividad positiva. Junto con ello, Maritza Montero (2010), destaca la figura del consorcio social como una forma de organización que cuenta con una base en la comunidad, pero que incorpora a técnicos, especialistas y organismos del Estado ejecutores de políticas públicas, con distintos niveles de participación y posibilidad de obtener un manejo eficiente y equilibrado de conocimientos, recursos e intereses comunitarios, más beneficios políticos. En esta experiencia, el Estado proporciona fondos provenientes de un programa público, y los técnicos y profesionales dirigen el trabajo que se llevará a cabo con la comunidad. A su vez, la organización comunitaria expresa sus necesidades, participa de la toma de decisiones y monitorea el cumplimiento de los planes donde participan distintos sectores, pudiendo analizar logros y añadir objetivos si así se amerita. Lo más relevante de todo, es que es la organización comunitaria está facultada para pedir y rendir cuentas.

Las políticas sociales comunitarias: orientaciones y posibilidades

Si bien existen numerosos antecedentes que dan cuenta de las dificultades que se derivan del marco dado por las políticas públicas para implementar prácticas comunitarias, también existen esfuerzos por repensar las políticas y programas a la luz del enfoque comunitario. Así por ejemplo, Montero (2005) propone cinco dimensiones que deberían ser consideradas al momento de diseñar e implementar políticas públicas:

1. Reconocer que se trabaja con actores sociales en un escenario social complejo, donde el conocimiento popular debe ser tomado en cuenta y valorado como una contribución más en la producción de programas y proyectos comunitarios.
2. Valorar la construcción de conocimiento desde una perspectiva histórica, creando una relación dialógica entre expertos y comunidad.
3. Incorporar la investigación acción participativa como metodología de intervención, de transformación y de construcción de conocimientos.
4. Entender al otro como coautor del conocimiento, respetando las diferencias culturales, organizativas y de capacidades.
5. Valorar el carácter político como espacio de ciudadanía (participación, incidencia pública, derechos).

Asimismo, sugiere aunar esfuerzos y lograr un lenguaje común comprensible para todos, incluyendo a políticos, profesionales, la ciudadanía interesada y las comunidades organizadas. Junto con ello, es clave explorar las necesidades sentidas, para que cuando no estén incluidas en las políticas públicas, informar y convencer a quienes las producen, para que puedan ser concebidas como urgencias ineludibles. Es importante, además, superar prejuicios y estereotipos existentes en muchos funcionarios, y también en los especialistas provenientes del ámbito académico y de organizaciones intermedias, los que también deben ser superados por los miembros de las comunidades (Montero, 2010).

Alicia Rodríguez (2007 en Alfaro, 2012), por su parte, propone cinco características que deberían existir cuando se proponen modelos de trabajo que se fundamentan en principios emancipatorios:

1. Situar las intervenciones en el entorno inmediato de los sujetos, con el acento en la influencia mutua entre sujeto y ambiente, incluyendo la problematización de los factores macroestructurales, de la exclusión y de la naturalización de los problemas.
2. Tener en cuenta que los equipos asumen y enfrentan los aspectos estructurales como contexto y también como texto de las intervenciones, incluyendo sus efectos en la subjetividad de los participantes.
3. Entender la idea de fortalecimiento en términos individuales y colectivos, integrando en ella la idea de poder, autodeterminación y la búsqueda de igualdad social.
4. Considerar las redes como una forma de relación entre actores colectivos, trascendiendo la mera coordinación de recursos, impulsando una conciencia crítica y el ejercicio de los derechos frente a los organismos e instituciones participantes de las intervenciones.
5. Postular la participación como un derecho y considerar la toma de decisiones como algo compartido, donde los sujetos sean asumidos como actores y las relaciones entre ellos y el equipo profesional se inspiren en el diálogo. Este último deberá analizar permanentemente su lugar en la comunidad y el tipo de vínculo que establece con ella, ubicándose en una posición no neutral, de intencionalidad y vigilancia ética respecto de sus propias acciones.

En torno a esta última dimensión, las autoras Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik (2012) proponen orientaciones para garantizar la implementación de intervenciones éticas que se traduzcan en deberes mínimos para el actuar profesional y que inspiren el diseño de cualquier política de tipo comunitario. Destacamos por ejemplo:

- Deber de conocer y respetar el sistema de valores y las estructuras sociales que operan en la comunidad.
- Deber de explicitar las condiciones de inserción en la comunidad.
- Deber de promover la participación comunitaria en todas las etapas de la intervención.
- Deber de informar a la comunidad todos los aspectos vinculados a la intervención, privilegiando los que contribuyan a la resolución de sus problemas.
- Deber de reconocer y valorar otros saberes, de otros profesionales y de miembros de la comunidad.

Así, existen distintas contribuciones que aspiran a instalar parámetro mínimos para cualquier diseño o implementación que pretenda producir un programa comunitario. Son estos mínimos lo que constituyen el punto de partida de la búsqueda por acceder a aquellas experiencias que han logrado superar los diseños convencionales (tradicionalmente centrados en el déficit, la asistencia y el control social) y se han propuesto como horizonte la transformación social.

La participación en la política pública

La participación de los destinatarios de los programas es uno de los aspectos más relevantes de considerar al momento de estudiar como se implementa y transcurre una intervención.

La experiencia latinoamericana reporta que desde las políticas públicas se promueven modos de participación a partir de parámetros predefinidos e incluso se ha señalado que se ha utilizado con frecuencia como herramienta de cooptación ideológica y cultural de líderes y organizaciones en general, a pesar de haber declarado genuinamente que se promovía una participación comunitaria. Por tanto, es posible advertir que las intencionalidades son necesarias pero no suficientes para garantizar el desarrollo de una participación transformadora (Rodríguez, 2009).

Rodríguez (2009) propone que la participación puede ser entendida como una instancia de producción de acciones socializadoras y concientizadoras, que permite compartir e intercambiar conocimientos, intereses, objetivos, vivencias, alterando las relaciones de poder instituidas, y promoviendo cambios en las condiciones materiales y subjetivas de existencia. Estos cambios no se producen de manera momentánea, sino que logran perdurar en el tiempo, otorgando sustentabilidad de las acciones desarrolladas e incorporando a los distintos actores involucrados en el proceso de intervención llevado a cabo.

De este modo, es necesario advertir que participar no siempre supone éxito para quien lo hace, pues a veces, no se alcanzan objetivos, se cometen algunos errores y aparecen diferencias entre sujetos que pueden ocasionar conflictos para la misma comunidad. Por tanto, para promover la participación es necesario desarrollar capacidades para que tanto agentes internos, como externos puedan colaborar y compartir aprendizajes de manera colectiva. Uno de los principales efectos que se derivan de la participación, es que quienes se involucran terminan fortalecidos pues aprenden a negociar, a demandar, a escuchar y ser escuchados, a tomar decisiones junto a otros (Montero, 2010). Por tanto, considerando el caso del PPC, el programa constituye una oportunidad para que niños, niñas y adolescentes desarrollen aprendizajes que consoliden su capacidad de agencia y decisión.

Promover la participación no es sólo generar espacios, sino que requiere ciudadanos con formación y conciencia que puedan ocuparlos e instalar contenidos a los espacios públicos existentes. Formar, por tanto, a estos sujetos es una tarea educativa, que no sólo se restringe a la transmisión de contenidos a través de canales institucionales (aulas o las mismas ONGs), sino que debe constituirse en un ejercicio que se exprese en los espacios de convivencia cotidiana, generando conciencia sobre la vida como una construcción colectiva (Giorgi en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012). Implica asumir una forma de pensar lo público como espacio de todos y ya no como algo ajeno, que le pertenece sólo a aquellos que ocupan lugares de poder.

Ahora bien, también es cierto que la participación transcurre no sólo en espacios comunitarios, sino que también en organizaciones intermedias e instancias gubernamentales, donde en ocasiones, las motivaciones de los funcionarios no coinciden con las presentes en los ejecutores o miembros de la comunidad, o no están inspiradas en los mismos valores o compromisos. Un paso estratégico en este sentido, sería capacitar a dichos funcionarios para

asegurar mejores resultados, desmontando prejuicios y estereotipos que reproducen lógicas de desigualdad en dirección opuesta al cambio propuesto desde el programa (Montero, 2010).

En la misma línea, Rodríguez (2009), señala que los procesos participativos transcurren en los espacios cotidianos, por lo que su potencialidad al nivel macro social suele quedar invisibilizada y muchas veces, restringida al nivel de los pequeños grupos. Por tanto, dado el carácter focalizado de muchas políticas, existe riesgo de reforzar procesos de fragmentación y exclusión en que se encuentran muchas comunidades a quienes se destina la acción de las políticas, en desmedro de incidir en el espacio público. Entonces, una participación comunitaria que pretenda identificar y potenciar el impacto político de sus acciones, no debe nunca perder de vista la interrelación entre los efectos que genera en las personas, en el colectivo y su capacidad también de trascender al nivel de lo público. Esto supone evolucionar desde una finalidad reivindicativa de la participación, hacia la posibilidad de incidir en las soluciones a los grandes problemas que afectan a la sociedad (Rodríguez, 2009).

La producción de políticas públicas y su vinculación con el poder. Perspectivas para el análisis

Cuando la acción profesional se despliega en el marco de la dependencia gubernamental, los límites de lo posible se ven condicionados por los intereses de la institucionalidad que a su vez, responde a la presión que ejercen sobre la estructura social distintos actores, con diversos capitales e intereses. De este modo, el Estado moderno debe, por un lado, velar por los intereses de la acumulación de capital y, por otro, responder a las necesidades y aspiraciones sociales de la población, especialmente de aquellos con mayor riesgo de pobreza, impotencia y exclusión (Kagan y Burton en Berroeta, 2012).

En este juego de intereses, las políticas públicas toman cuerpo y logran legitimarse, luego de sucesivas negociaciones de distinta naturaleza. En este marco, es clave la relación que se produce entre agencia y estructura, pues la reproducción de los programas institucionales se juega en el cómo los agentes individuales despliegan sus habilidades de interpretar y aplicar estos programas, pues depende de cómo estos agentes interpretan las cartas institucionales y las intenciones, en definiciones de situación que les permiten o no desplegar su autonomía relativa. Por tanto, cuando hay una falta de comprensión de cómo los parámetros de los contextos locales son determinados por los factores de delimitación política, el profesional de la comunidad participa inadvertidamente de estos procesos que sirven al sistema y no a los fines transformadores. En cambio, cuando el profesional es capaz de leer estos procesos es posible que identifique contextos de autonomía relativa, que le permitan, mediante el desarrollo de tácticas, sacar partido a la estrategia institucional para situar acciones en el ámbito de la transformación (Berroeta, 2012).

En este sentido, importa tener presente que existen algunos modelos que ayudan a entender la interacción entre distintos actores, como el propuesto por Subirtas, Knoepfel, Larrue y Varone (2008), quienes parten de la base que el contenido y las características institucionales de una acción pública son el resultado de las interacciones entre las autoridades político-administrativas y los grupos sociales que causan y/o padecen los efectos negativos de un determinado problema. El «juego» de tales actores depende no sólo de sus intereses respectivos, sino también de los recursos que logren movilizar para defender sus posiciones con relación a los

objetivos, a los instrumentos y a los procesos de elaboración de una intervención pública. Se propone también, que toda política pública, supone la presencia de un conjunto de actividades normativas y administrativas que tratan de mejorar o solventar problemas reales. La mayoría de las nuevas leyes o normativas sólo producen efectos cuando los actores políticos, administrativos y sociales, encuadrados en diferentes marcos institucionales y mediante diferentes estrategias de interacción, toman la decisión correspondiente.

En cualquier caso, los actores deberán tener en cuenta los obstáculos y las oportunidades que representan las reglas institucionales vigentes. Estas reglas específicas tendrán, a su vez, una influencia directa sobre el acceso que un determinado actor tendrá al espacio de la política pública de que se trate y también el tipo de recursos que podrá utilizar.

Otra perspectiva que también ayuda a comprender la forma en que la política pública se comporta, opera y cambia, corresponde al trabajo de Martín (2012), quien propone interrogar el fenómeno a partir de distintas preguntas: ¿qué capacidad de cambiar tienen las políticas?, ¿cuál es la intensidad del cambio?, ¿en qué período de tiempo ocurre?, ¿cuál es el alcance del cambio?, ¿a qué actores, instituciones y otras políticas afecta?, ¿cuál es la naturaleza del cambio?, ¿cuál es el eje central que precipita el cambio?, etc.

Los policy frames corresponden a un modelo de análisis y reestructuración de las posiciones y discursos de los actores sociales y políticos que negocian sobre la identificación y alternativas de solución de un problema considerando las estructuras de creencias, apreciaciones y percepciones (Fischer, 2003 en Martin, 2012). Interesa, acá, rescatar los procesos de negociación y reconstrucción de la realidad política y social de los distintos actores, por lo que se le considera útil para analizar el marco institucional, que necesita que ciertos problemas sean resueltos a través de negociaciones.

El análisis de los policy frames permite estudiar la dimensión simbólica de las políticas de manera central, obteniendo un mapa semántico en el que se inscribe la política pública, analizando cómo se concibe su ejecución y que modelos normativos subyacen a la misma. En este sentido, es de interés identificar los frames dominantes o en conflicto en el discurso de los distintos actores socio-políticos y que se construyen para dar sentido a diferentes situaciones y acontecimientos, atribuir responsabilidad o causalidad y sugerir líneas de acción posibles (Martin, 2012).

En este escenario de permanente dinamismo y donde los agentes miden fuerza e influencia y despliegan sus tácticas, nos acercaremos a la noción de poder a partir de distintas posiciones. El análisis de las tácticas puede ser complementado con el marco que nos ofrece la perspectiva de redes.

Existen diversos antecedentes que vinculan el estudio de las políticas públicas con el análisis de la perspectiva del poder, siendo ampliamente reconocida la Teoría del Actor-Red (ANT) que otorga gran importancia al contexto político, social e institucional en el que se desarrolla la producción de una política, intentando comprender en qué medida éste contexto facilita o dificulta dicho proceso.

Desde esta perspectiva se asume que una política pública no se puede considerar como el dominio de un solo actor, sino el resultado de la interacción entre muchos, dependientes los unos de los otros y que intentan, cada uno, conducir la red hacia sus preferencias, convirtiendo el

proceso en algo imprevisible y complejo. Una política pública, no es sólo la decisión del actor gubernamental, sino también las muchas y varias decisiones de los otros muchos actores participantes en el proceso, que en su interacción han preparado y condicionado la decisión, le han dado forma y lo han llevado a cabo. Es muy probable, en este sentido, que los resultados finales no se asemejen a las intenciones y planes originales. Tenemos que entender el proceso, como un curso de acción que involucra a todo un conjunto complejo de decisores y operadores, y no como una sola decisión, sino como un conjunto de acciones. El objetivo del analista de políticas públicas tiene que ser, entonces, comprender de qué están hechos y qué ocurre entre la diversidad de elementos que participan, es decir, en la cadena de mediaciones que acontecen en los procesos de producción de políticas y programas (Grau, Iñiguez y Subirats, 2010).

Para emprender este desafío centraremos la mirada en una política pública en particular, lo que permitirá concentrar los esfuerzos en visualizar el panorama en toda su complejidad, a partir de un abordaje concreto, que para este caso, se tratará de la política preventiva que desarrolla el Servicio Nacional de Menores.

2.2 Antecedentes Contextuales

A continuación se incluyen antecedentes respecto al contexto en el que se desarrollan los programas psicosociales para la infancia en nuestro país, junto con destacar los elementos que caracterizan al programa que se analizará, considerando la evolución y desarrollo del modelo y sus principales contribuciones desde el enfoque comunitario.

Políticas Públicas para la Niñez en Chile: desde la doctrina de la situación irregular hasta el enfoque de derechos

Históricamente en Chile, la intervención social en infancia ha estado centrada en los problemas que la afectan, asumiendo como marco de actuación la “doctrina de situación irregular”, que considera al niño o niña como un objeto de corrección y atención. Dicho enfoque ha moldeado la manera en que las políticas públicas abordan los problemas sociales que aquejan a este grupo. Ciertamente no toda la infancia estaba constituida por niños y niñas viviendo en calle o en situación de marginalidad.

El abordaje que se realizó con la infancia en situación de “irregularidad” fundamentalmente a partir de 1928, fue la consagración de las facultades de control estatal sobre aquel grupo de niños, que no socializaron adecuadamente en la familia o en la escuela. Las políticas públicas focalizadas en este grupo de la infancia, se orientan así en la supervisión, la vigilancia y la normalización de este segmento: “los Estados comienzan a aplicar mecanismos de vigilancia, diagnóstico, internación, y tratamiento de niños irregulares, cuya discrecionalidad se ve facilitada por el hecho de proclamar finalidades benéficas a la intervención sobre estas personas” (Corporación Opción, 2005 en Saavedra, s/a).

Se observa así, la lenta y progresiva incorporación de la tarea, cuidado/protección de niños y niñas, como parte de las acciones ejecutadas por el Estado, en un rol marcadamente tutelar. En ese lento proceso de responsabilización son dos los aspectos fundamentales que aparecen transversalizando la forma en que las políticas públicas se fueron aproximando a este sujeto: las políticas públicas de infancia surgen desde su origen como una alternativa para los

“menores en situación de irregularidad” y el diseño e implementación de ellas buscó, desde sus inicios “controlar” a este grupo social. A la instalación de ambas representaciones, respondió la creación de institucionalidades cuyo objetivo fue: proteger y controlar.

La dependencia y el disciplinamiento presuponen y reafirman la asimetría de poder a favor de los adultos y sus estructuras, quedando niños y niñas, situados en el lugar de objetos de custodia y control por parte de una estructura que los precede y se les impone. En este sentido, protección, disciplinamiento y control social aparecen como procesos íntimamente relacionados, que sirven de modelo para la relación de los adultos y sus instituciones con la infancia. Esta constancia consolidó la naturalización de supuestos socialmente contruidos, entre ellos; concebir a la niñez desde la carencia y su sometimiento a la autoridad discrecional del adulto (Giorgi en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012).

Actualmente, el Servicio Nacional de Menores, es la principal institución que se ocupa del diseño e implementación de estas políticas desde principio de los '90, y que enfatizan la protección tutelar de la infancia por sobre las intervenciones más promocionales. En este sentido, se destaca que los programas, servicios y beneficios dirigidos a la niñez y adolescencia que se han llevado a cabo en nuestro país han respondido, en general, a los “problemas” de la niñez y adolescencia o, a “los niños con problemas”. Es decir, adquieren la forma de políticas focalizadas, dirigidas exclusivamente a niños y niñas, menores de 18 años, en situación de vulnerabilidad social en tanto enfrentan dificultades para ejercer de manera efectiva sus derechos en las dimensiones familiar y afectiva, económica, sociocomunitaria, escolar-educacional, de salud y de relacionamiento entre grupos de pares (Andrade y Arancibia, 2010).

Desde el punto de vista de su cobertura, sólo un 5,4% de la oferta catastrada es de carácter universal (dirigida a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile) y el 94,6% restante es de carácter selectivo, es decir, dirigida a grupos de niños, niñas y adolescentes que presentan problemas específicos (Documento de trabajo, Campaña “Movilizándonos por una cultura integral de derechos”, 2011).

A pesar de lo anterior, desde que Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño en 1990, una nueva conceptualización aparece y se instala en el escenario público. De este modo, el discurso oficial promueve una retórica de la infancia, donde se visualiza al niño como sujeto de derechos, y se renueva la relación entre Estado, familia e infancia (Farías, 2003 en Saavedra, s/a). Ello se acompaña, como podrán prever, de nuevos marcos de acción que flexibilizan los diseños e incorporan estrategias promocionales y preventivas, afines al enfoque comunitario y a la PC en particular.

A partir de ese momento, el discurso sobre los derechos de los niños y niñas se ha hecho común entre quienes trabajan en infancia, permitiendo superar la visión del niño como objeto de servicios, y marcando un antes y un después en la valoración social de los niños y niñas. Se inicia así, un fuerte proceso de reflexión respecto a los formas en que la infancia, la niñez y la adolescencia son comprendidas, y las nuevas implicancias que esto trae para al diseño e implementación de políticas públicas (Valverde, en Duarte y Torres, 2008). Así por ejemplo, en Chile se observa que en el plano de las políticas de infancia, se valida la importancia del territorio en que los niños y las niñas nacen y crecen, lo que expresa un cambio de paradigma en las lógicas de atención a las necesidades de la niñez. Estas han transitado desde una atención centrada

históricamente en la asistencia, hasta una que actualmente enfoca sus líneas de trabajo en el ejercicio de derechos y en la superación de vulnerabilidades —incluidas las presentes en el territorio— que ponen en riesgo el adecuado desarrollo de los niños y las niñas (Andrade y Arancibia, 2010).

Más en concreto, en el año 2001 se elaboró un Plan Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, junto a un plan de acción que lo hacía operativo entre el 2001 y el 2010, cuya puesta en marcha fue parcial, pero de todos modos, constituyó un hito importante en materia de preocupación por la infancia y la adolescencia en Chile. Por otro lado, durante los años 2005 y 2006 se llevaron a cabo diversos estudios de pre-inversión por parte del entonces Ministerio de Planificación [MIDEPLAN] -hoy Ministerio de Desarrollo Social-, orientados a un rediseño de la política de infancia. Es así, como en el año 2006 se da inicio al trabajo de una de las primeras comisiones presidenciales del gobierno de turno, denominada Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (Bedregal, en Larrañaga y Contreras, 2010).

Es en este contexto que la institucionalidad vigente se abre a los nuevos enfoques y promueve la generación de programas que pueden considerarse como comunitarios, pues incorporan en su diseño, la participación, el trabajo con las redes, la dimensión territorial, el fortalecimiento de liderazgos comunitarios, entre otras características, que nos permiten constatar la presencia del enfoque comunitario en la política pública actual.

Justamente, en este nuevo impulso la Psicología Comunitaria aporta instrumentos y metodologías que favorecen los cambios tanto en el plano individual, como a nivel grupal y comunitario. Así, por ejemplo: la generación de espacios donde se problematizan las relaciones intergeneracionales, la resolución de conflictos desde el adulto hacia los niños, los mensajes que transmiten los medios de comunicación de masas, constituyen un aporte fundamental a los procesos de transformación cultural que permite a niños, niñas, adolescentes y adultos revisar sus formas de percibir y actuar. El uruguayo Víctor Giorgi (en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012), propone algunas modalidades que podrían utilizarse, destacando: procesos de diagnóstico participativo, consolidación de redes de protección donde participen niños y adolescentes, apoyo a organizaciones juveniles, construcción de formas organizacionales propias y pertinentes a sus realidades, elaboración de instrumentos para fortalecer la participación en distintas edades, organización de consejos asesores que operen como portavoces de las opiniones de niños, niñas y adolescentes ante autoridades institucionales, etc.

Una expresión que recoge lo anterior, es el Programa de Prevención Comunitaria, existente desde el año 2008, y claro ejemplo de cómo el enfoque comunitario ha logrado inscribir su sello en la oferta pública de niñez existente en Chile.

A modo de antecedente, el SENAME en el año 2007, llevó a cabo la investigación-Acción “Generando un Modelo para la Alerta Temprana de Vulneración de Derechos en el Espacio Local”, cuyas conclusiones confirman la importancia de la prevención y, en ella, el rol de las comunidades en la protección de los derechos de infancia y adolescencia. Uno de los aspectos que se considera clave para avanzar en este sentido, es la implementación de mecanismos de detección precoz de las vulneraciones de derecho, para lo cual resultaría altamente eficaz, su instalación en los espacios de vida cotidianos de los niños y niñas, es decir, en sus propios barrios, en vistas de que ellos y los demás actores comunitarios, como las juntas de vecinos, clubes deportivos, iglesias, u

otros, aporten en la construcción de dicho sistema de detección precoz. También, el estudio destaca la importancia de la participación de la niñez, y de los mecanismos que la favorezcan, como un factor protector tanto para prevenir las vulneraciones de derecho, como para abordarlas, en caso de que se encuentren presentes. Al mismo tiempo, se señala que la participación de los adultos, resulta fundamental, para garantizar el ejercicio y goce de los derechos de los niños y niñas (DEPRODE-SENAME, 2011).

Antecedentes del Programa de Prevención Comunitaria (PPC)

La (pre)historia de los PPC, tiene su trayecto dentro del mismo SENAME, donde es posible identificar esfuerzos que surgen en respuesta a la instalación del enfoque de derechos promovido a partir de la firma de la Convención de los Derechos del Niño [CDN]. Los programas preventivos en SENAME, han ido evolucionado de acuerdo a las necesidades que presentan los niños, niñas y adolescentes, así como también a los distintos énfasis que ha tenido la política pública universal y focalizada en protección de derechos de la niñez y adolescencia. Es así, que durante la década de los ochenta y gran parte de los noventa, el abordaje de la prevención en SENAME estuvo principalmente centrado en complementar la labor de la familia y de la escuela, a través de los Centros de Atención Diurna [CAD] y, en menor medida, existían algunos clubes infanto-juveniles que tenían un carácter más comunitario.

En el año 1990 con la ratificación de la CDN y, luego, en el año 2000 la reforma al sistema de niñez y adolescencia, se empiezan a reforzar las iniciativas enmarcadas en un enfoque territorial y comunitario. A lo anterior se suma, la reforma educacional y principalmente la paulatina implementación de la Jornada Escolar Completa [JEC], implicaron la necesidad de revisar la oferta existente en SENAME, especialmente la de prevención, constituida en su mayoría por los CAD, en vistas de no duplicar esfuerzos ni recursos.

En este contexto, en el año 2001, se reconvierten la mayoría de los CAD en Centros Comunitarios Infanto-Juveniles [CCIJ], con un carácter comunitario y un énfasis en el protagonismo infanto-adolescente. Su instalación cumple con algunas características básicas como es desarrollar un diagnóstico que permita establecer las necesidades, intereses y recursos de la comunidad con la que se quiere operar. Aspecto que se valora fuertemente desde el enfoque comunitario, pues desde mediados de los '90 se venía planteando que los programas comunitarios existentes en la oferta pública, tenían una marcada tendencia a no diagnosticar (participativamente), ni evaluar luego de intervenir (Krause, 2002).

Una vez en funcionamiento, se desarrolla un trabajo con los niños/as y jóvenes a nivel preventivo y promocional. El primero considera un acompañamiento psicosocial individual y familiar, que intenta solucionar situaciones de conflicto del adolescente. El segundo nivel implica la promoción de derechos de los niños y niñas a través de distintas actividades formativas, educativas y culturales y del trabajo con las familias. Para fortalecer el trabajo preventivo, los CCIJ se orientan fuertemente hacia las redes comunitarias. Esto los obligó a crear alianzas estratégicas en el ámbito de su territorio local con escuelas, consultorios, parroquias y juntas de vecinos, lo que permitió que niños y niñas tuvieran acceso a distintas iniciativas y recursos en el propio barrio (SENAME, 2003).

A la luz de la experiencia surgida tras la implementación de los Centros Infanto-Juveniles se crean en el año 2008, los Programas de Prevención Comunitaria (PPC), cuyo objetivo es prevenir y detectar precozmente las vulneraciones de derechos en los territorios, a través de la formación de promotores de los derechos en los barrios y poblaciones, la conformación de redes comunitarias y vecinales para abordar estos temas, la generación de mecanismos de participación para los niños y niñas y la sensibilización de las familias, a través del desarrollo de iniciativas de buen trato, por parte de éstas.

Los PPC se encuentran instalados en poblaciones consideradas altamente vulnerables, dadas sus condiciones socioeconómicas, deprivación sociocultural, altos índices de deserción escolar, presencia de grupos o pandillas de carácter violento, redes de narcotráfico y otras actividades ilícitas. Es importante señalar, que cualquier niño o niña habitante del territorio donde se instala el proyecto, puede participar si así lo desea, puesto que la focalización está dada por las condiciones de vulnerabilidad que presenta el territorio. En el entendido que esta situación es de entrada desventajosa para el bienestar y desarrollo de la niñez y adolescencia, aportando factores de riesgo para el surgimiento de vulneraciones de derechos (DEPRODE-SENAME, 2011).

Si bien este programa, aún conserva la tendencia a focalizar su accionar a partir de la condición de vulnerabilidad de su población objetivo, sorprende por contener características que lo convierten en un modelo genuinamente comunitario. Dentro de sus principales características destacamos:

- Que entiende que los mecanismos de detección precoz, requieren ser construidos e implementados principalmente en el espacio de vida cotidiano de niños, niñas y adolescentes, y que además necesitan basarse en la confianza y comunicación fluida entre los actores de una comunidad determinada. Es decir, apuesta por promover a la comunidad como protagonista de los procesos de fortalecimiento y aprendizaje, teniendo presente que es posible movilizarse antes de que el problema se instale y demande atención.
- Valora la participación como una dimensión central del proceso de intervención, asumiendo que los niños y niñas pueden ser capaces de opinar y organizarse para enfrentar los problemas que les aquejan.
- Que hace posible los diálogos intergeneracionales entre el mundo adulto y los niños/as y jóvenes, promoviendo la generación de un cambio cultural que permita que éstos últimos accedan a instancias donde se toman decisiones sobre los temas que les afectan. Ello permite la redistribución del poder, principio fundante del enfoque comunitario.

3. Hipótesis guía

Existe una articulación de distintos factores que permite el surgimiento y desarrollo de un programa comunitario, que es la expresión concreta y operativa de una política pública. Para comprender su origen es necesario conocer las tramas de poder donde interactúan factores sociales, técnicos, políticos y biográficos diversos, que se ordenan y configuran en una red de relaciones que actúa como contexto para facilitar su desarrollo. Asimismo, su experiencia de implementación es particular al contexto de ejecución y también depende de trayectorias

institucionales diversas que hacen posible aprendizajes y oportunidades de desarrollo para quienes participan en calidad de usuarios del programa.

Por lo tanto, existen momentos en que la articulación de factores permite producir y ejecutar una política pública con enfoque comunitario, que promueve prácticas transformadoras que impactan la estructura gubernamental, los contextos de ejecución y la vida de niños, niñas y adolescentes. Un ejemplo de ello son los Programas de Prevención Comunitaria, que forman parte de la política de prevención del SENAME, y que cuentan con características que responden a los principios de la Psicología Comunitaria.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar, bajo la modalidad de un estudio de caso, el proceso de diseño e implementación de un programa público denominado Programa de Prevención Comunitaria, dependiente del Servicio Nacional de Menores, a partir del marco ético y conceptual proveniente de la Psicología Comunitaria.

4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los factores políticos, técnicos, sociales e históricos que interactúan en el contexto de producción de un programa comunitario en infancia, a partir del testimonio de quienes lo diseñan.
2. Identificar y caracterizar las dimensiones ético-política, metodológica, ontológica y epistemológica que se encuentran a la base del diseño e implementación del Programa de Prevención Comunitaria.
3. Describir el proceso de implementación del Programa de Prevención Comunitaria, a partir de la percepción de quienes son los ejecutores directos del programa, es decir, técnicos o profesionales a cargo de la implementación de las acciones propuestas en el diseño.
4. Describir el proceso de implementación del Programa de Prevención Comunitaria a partir de la percepción de los participantes, es decir, adolescentes, de entre 12 a 18 años de edad, que sean parte del programa con al menos un año de permanencia en él.

5. Metodología

5.1 Diseño

Se utilizó la Metodología Cualitativa pues se asume que existen diversas y complejas realidades que al igual que el conocimiento, se transforman y construyen dinámicamente en relación a las lógicas contextuales y la interpretación que dan los propios actores desde los lugares de saber y poder en que se encuentran. Resulta particularmente importante, para las opciones investigativas de tipo cualitativo, reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no sólo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven (Sandoval, 2002).

El énfasis por estrategias cualitativas también es explicado por el hecho de que tales herramientas expresan concordancia epistemológica en relación al campo de la psicología comunitaria. Entre otros aspectos, en cuanto a la valoración de la diversidad, del contexto y la

importancia de los/las sujetos sociales, en referencia a su discurso y accionar (Banyard y Miller, 1998; Stein y Mankowski, 2004).

La apuesta por la metodología cualitativa implica, por tanto, abandonar la pretensión clásica, no sólo en la ciencias duras, sino de las mismas ciencias sociales, de cuantificar y medir la realidad, pues el comportamiento de la gente, sus creencias, su visión del mundo, los significados que elaboran y comparten, no pueden ser segmentados, ni divididos, debido a que estamos ante procesos continuos en un flujo inacabable de transformaciones y dinámicas diversas (Iñiguez, 1999). De este modo, los investigadores se esforzarán por dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, sin pretensiones de explicarla. Ello implica adscribir a una nueva forma de vincularse con la sensibilidad investigadora, que nos obliga a estar atentos a algunas dimensiones no tan evidentes para otras perspectivas de investigación. Así por ejemplo, es importante destacar que los procesos sociales son temporales y portadores de una historia que los ha constituido; también, se vuelve relevante prestar atención al entorno cultural particular que enmarca cada proceso social, pues el sistema de normas, los significados compartidos que cada cultura ha construido a lo largo de su historia, particularidades que la diferencian del resto, que no pueden ser ignoradas en el proceso de investigación, volviéndose aún más relevantes para un estudio de caso. Y quizás un último aspecto que merece ser reconocido en este ámbito de la investigación, se relaciona con la sensibilidad sociopolítica, que entiende a toda práctica social enmarcada en un contexto político concreto, por lo que se admite la necesidad de explicitar las consecuencias sociales, y políticas del conocimiento producido en la investigación (Iñiguez, 1999). Este último punto, es de gran interés para este estudio en particular, pues supone la necesidad de transparentar las motivaciones que están a la base de la investigación que emprenderemos y que remite a la pregunta ético-política de para qué investigamos lo que investigamos.

Pues bien, para efectos de este estudio, investigamos para conocer las coordenadas que nos permitan incidir en los procesos de producción de políticas públicas, pues es claro que las ciencias sociales en general, requieren de claves que indiquen hacia donde debemos encaminar los esfuerzos para permear los espacios de poder. Se trata, entonces, de un propósito político, que aspira a dotar de herramientas a los profesionales para instalar el enfoque comunitario en los diseños de los programas públicos.

Esas claves, las encontramos a través de un “zoom” a un programa que siendo parte de la oferta pública, logró incorporar en su diseño, características propias del enfoque comunitario. Para ello se recurrió al estudio de caso como horizonte metodológico, pues nos permitió contar con una estrategia de ordenamiento de datos sociales, a partir de la articulación de información proveniente de diversas fuentes que busca profundizar en un fenómeno o proceso de manera unitaria. Aspiramos a obtener la percepción más completa posible del objeto, para explorar una entidad singular o fenómeno, superando la descripción empírica, para profundizar en la exploración de una trama que comprende los datos y el tipo de relaciones teóricas que se establecen entre esos datos (Vietyes en Merlino, 2009). El estudio de caso, viene a ser entonces, una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, combinando distintos métodos con el fin de describir o generar teoría (Eisenhardt en Martínez, 2006).

El caso, en esta investigación, lo constituirá un programa (Programa de Prevención Comunitaria), siendo las unidades de análisis elementos de distinta naturaleza: documentos, discursos (entrevistas), observaciones, entre otros.

La investigación cualitativa, en este sentido, asumirá las veces de un bricolaje pues se utilizan deliberadamente las herramientas de su trabajo metodológico desplegando cualquier método o estrategia que tenga a su alcance. La combinación de múltiples métodos, perspectivas y observadores que se focalizan en un estudio en particular, debe entenderse como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad al trabajo de investigación (Jones, Manzelli, y Pecheny en Korblit, 2007).

En este estudio, optamos por aplicar principios de la teoría fundamentada cuyo propósito es la generación de modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados, en los datos. Ello hace más posible que se produzcan conocimientos pertinentes al contexto, o al caso en específico, aumenten la comprensión y puedan proporcionar una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002).

Uno de sus énfasis está puesto en el análisis de la información, que se realiza en la fase de recogida de datos, dada la estrecha conexión y el proceso continuo que los resultados iniciales tienen para orientar la selección de nuevos informantes, y en modo general, para la producción de nueva información relevante en el campo de estudio (Trinidad, Carrero, Soriano, 2006). Es decir, el análisis de la información se llevó a cabo en el mismo proceso de levantamiento de información, y lo que de allí se derive resulta determinante tanto para definir la estrategia de muestreo, como para replantear la modalidad de recogida de datos. En términos concretos, una consecuencia importante que se deriva de este método, es que las preguntas de investigación pueden ir cambiando en la medida que el estudio avanza y van siendo influidas por los procesos de recolección y análisis de datos en progreso (Sandoval, 2002).

5.2 Participantes/Fuentes de información

Este estudio trabajó fundamentalmente con dos fuentes de información: la **fuentes primaria**, compuesta por profesionales que cumplen (o han cumplido) el rol de diseñadores de programas comunitarios, profesionales y/o técnicos que estén siendo parte de los equipos ejecutores del programa, y los/as participantes, adolescentes que hayan sido parte del programa con al menos un año de permanencia en él.

Por otra parte, la **fuentes secundaria**, estuvo conformada por textos de carácter técnico, que provienen fundamentalmente, de reparticiones públicas, para este caso, del Servicio Nacional de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia y el Congreso Nacional, en cuya biblioteca se almacenan las leyes que regulan el diseño de políticas públicas. Es importante destacar que los documentos analizados surgen como fuente en la medida que los procesos de análisis van mostrando la necesidad de su consideración. De este modo, van surgiendo interrogantes en la medida que se avanza en el análisis, lo que obliga a la permanente reformulación del proceso de muestreo (este punto será desarrollado con mayor profundidad el apartado 5.4).

Para la **fuentes primaria**, la muestra estuvo compuesta por tres grupos de entrevistados/as:

Nº	Tipo de participantes	Entrevistado/a	Profesión/Ocupación	Cargo
1	DISEÑADORES	Mariela	Trabajadora Social	Profesional Departamento de Protección de derechos, SENAME
2		Victoria	Trabajadora Social	Profesional Departamento de Protección de derechos, SENAME
3		Mariela	Trabajadora Social	Profesional Departamento de Protección de derechos, SENAME
4		Victoria	Trabajadora Social	Profesional Departamento de Protección de derechos, SENAME
5	EJECUTORES	Arturo	Educador Comunitario	Educador PPC María Pinto (ADRA)
6		Gabriel	Trabajador Social	Profesional PPC María Pinto (ADRA)
7		Carlos	Psicólogo	Director PPC San Bernardo (Corporación Chasqui)
8		Carmen	Psicóloga	Profesional PPC Colina (Corporación Municipal Colina)
8	PARTICIPANTES	Matías	Participante PPC, estudiante	Participantes PPC La Granja
9		Waldo	Participante PPC, estudiante	
10		Martín	Participante PPC, estudiante	
11		Marcos	Participante PPC, estudiante	
12		Vicente	Participante PPC, estudiante	
13		Esteban	Participante PPC, estudiante	
14		Rafael	Participante PPC, estudiante	
15		Jesús	Participante PPC, estudiante	
16		Bernardo	Participante PPC, estudiante	
17		Susana	Participante PPC	Participantes PPC La Pintana
18		Juan	Participante PPC, estudiante	
19		Valentina	Participante PPC, estudiante	

- a) El primer grupo estuvo compuesto por profesionales de las ciencias sociales que participaron directamente del diseño del programa estudiado en el Servicio Nacional de Menores.
- b) El segundo grupo, por su parte, estuvo conformado por profesionales y técnicos que son parte de equipos ejecutores del programa analizado, quienes representan distintos perfiles de ejecutores, los que fueron seleccionados siguiendo un muestreo guiado teóricamente. Es así

como se optó, en un primer momento, por ejecutores rurales, que además, pertenecieran a una institución religiosa (adventista específicamente). Luego, se buscó a ejecutores urbanos, que pertenecieran a una institución laica, para finalmente, buscar a un ejecutor urbano, pero que además, perteneciera a una municipalidad. Con estas distintas alternativas, se intentó contar con criterio de variabilidad donde quedarán contenidas las distintas características de los ejecutores que actualmente operan el programa.

c) El tercer grupo, finalmente, estuvo compuesto por participantes que hayan sido parte del programa por al menos un año, y que tengan entre 12 a 18 años de edad¹. Para ello se optó por seleccionar a dos instituciones, que tuvieran dentro de sus líneas de acción, un trabajo directo con adolescentes que pudieran dar cuenta de sus procesos de participación al interior del programa. Este dato fue importante, pues el análisis llevado a cabo daba cuenta de distintos tipos de participantes, dependiendo del grado de formación y capacitación que desarrollara la institución ejecutora. De este modo, fue relevante buscar a instituciones que tuvieran una trayectoria en el área de la participación infantojuvenil, la que incluso fue mencionada por el primer grupo de entrevistadas (diseñadoras del programa).

De este modo, las instituciones seleccionadas pertenecen a una Red de Organizaciones No Gubernamentales que trabajan en el área de infancia y que funciona desde el año 2001 a nivel nacional. Además, se trata de instituciones que han colaborado directamente con el SENAME en la conformación del Consejo Asesor de Niños, Niñas y Adolescentes². Por sobre todo, es importante destacar, que en ambos casos, se trata de ejecutores que han desarrollado una estrategia de formación de liderazgos infantojuveniles y que canalizan a través de la figura de los “delegados” o “voceros”, quienes son elegidos por sus pares bajo el mandato de representarles en instancias internas y externas a la institución donde participan y llevan la voz del resto de los miembros del programa.

En resumen, el trabajo de campo, para las fuentes primarias, fue el siguiente:

Tipo	Nº	Técnica aplicada
Diseñadores	2	4 entrevistas en profundidad (2 entrevistas a cada diseñador)
Ejecutores	4	3 entrevistas en profundidad (en una entrevistas participaron 2 sujetos)
Participantes	12	2 grupos focales
TOTAL	18	7 entrevistas en profundidad y 2 grupos focales con adolescentes (delegados)

¹ Los participantes seleccionados para el estudio fueron adolescentes de 12 a 18 años, debido a la necesidad de diferenciar las características etarias entre niñas/os y entre adolescentes, que permitan garantizar la viabilidad del estudio, pues se asume que los adolescentes cuentan con más herramientas de lenguaje para dar cuenta de su subjetividad en un contexto de investigación. Esto permite concluir el estudio en el tiempo establecido.

² El Consejo Asesor de Niños, Niñas y Adolescentes del Sename es una instancia formal y permanente de diálogo, consultas y deliberación, financiado por Sename y creada en Noviembre de 2013. Puede ser convocado por el Departamento de Protección de Derechos, y el Director Nacional deberá participar en sus sesiones.

Para el caso de la **fuentes secundaria**, los documentos analizados son los siguientes:

Nº	Documento	Año	Autor	Fuente
1	Ley número 20.032 Establece sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores del SENAME, y su régimen de subvenciones	2005	Ministerio de Justicia	Biblioteca del Congreso Nacional
2	Orientaciones Técnicas Centros Comunitarios por los Derechos Infanto Juveniles/CCIJ	2004	Servicio Nacional de Menores	Servicio Nacional de Menores
3	Resumen ejecutivo estudio: "Generando un modelo para la alerta temprana de vulneraciones de derechos de niños, niñas y adolescentes en el espacio local"	2008	Fundación León Bloy	Servicio Nacional de Menores
4	Documento Énfasis Programáticos para los Programas de Prevención Comunitaria (PPC) período 2011-2014. Un dispositivo efectivo en la prevención y detección precoz de vulneraciones de derechos en los territorios	2011	Servicio Nacional de Menores	Servicio Nacional de Menores
5	Resumen ejecutivo "Estudio de caso: Efectividad de la Labor Preventiva de los Programas de Prevención Comunitaria (PPC)"	2011	Área de Gestión Programática, Línea de Prevención Investigadoras: Viviana Abarca; Andrea Quilodrán y Francisca Cortés	Servicio Nacional de Menores

5.3 Técnicas de Producción de información

Para la producción de información se recurrió a la técnica **de entrevista en profundidad** lo que va a permitió el acceso a las motivaciones, creencias, esquemas de interpretación y modos de significación que los entrevistados/as tienen respecto al sentido y alcance de los programas comunitarios (Gainza en Canales, 2006).

La entrevista en profundidad es una técnica que pone en relación de comunicación directa cara a cara, a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el que se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. Asimismo, la entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (palabras, significados y sentidos) e información gestual y corporal (expresiones de los ojos, rostro, postura corporal, etc.) que son interpretadas durante la interacción cara a cara y que, resultan claves para el logro del acceso a la información, pues condicionan la interacción y el grado de profundidad de la situación de entrevista (Canales, 2006).

Asimismo, para obtener la perspectiva de los/as participantes se utilizó el **grupo focal**, que tiene la forma de una entrevista grupal, donde existen preguntas que guían la conversación. Lo que se buscó es que emerja la representación o comprensión que tiene el sujeto respecto a la

participación en el programa estudiado, es decir, acceder a un sujeto en situación. Por lo tanto, lo que aparece en un grupo focal es lo vivido por el sujeto en su calidad de actor en una situación determinada. Se trata de una conversación que representa una inserción del sujeto en su cotidianidad, en el que se describe un conjunto de condiciones reales y acciones posibles (Canales, 2006).

También se recurrió a otra técnica de producción de información con el fin de acceder a los sentidos y significados provenientes del discurso estatal. Las **técnicas documentales y textuales** permitieron analizar todo tipo de documentos, libros, comunicaciones, revistas, panfletos, como productos habituales de los distintos contextos sociales que constituyen focos de interés para los/as investigadores cualitativos (Iñiguez, 1999). En este estudio, se optó por analizar las orientaciones técnicas, junto con la ley de su origen a la oferta donde se inserta el programa y dos estudios que dan cuenta del impacto alcanzado por la intervención estatal destinada a la infancia y adolescencia.

Maritza Montero (2006) se refiere al uso de documentos secundarios o complementarios, cuando se trata de documentos de carácter público o privado que contienen información sobre el problema estudiado. Se caracterizan por tratarse de información de “segunda mano” pues no proviene directamente de las personas participantes de la investigación. Agrega además, que para el caso de los documentos públicos de origen estatal, su importancia radica en que pueden hacerse públicos contenidos de sus páginas y que reflejan una intersubjetividad que surge de la interacción con otro desconocido, pero significativo y frecuentemente colectivo.

Un mecanismo que permite dar rigurosidad a la investigación cualitativa es la triangulación, que implica reunir distintos datos o métodos para estudiar un mismo problema o fenómeno. Ayuda también a que los datos se recojan desde puntos de vista distintos, usando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. De esta forma, las técnicas de triangulación en las ciencias sociales intentan explicar más concretamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano (Pérez, 1998). En concreto, en este estudio, se incorporaron una diversidad de fuentes (documentos, diseñadores de programas, ejecutores y los mismos participantes del programa) con el fin de asegurar la complementariedad de los datos obtenidos (Cáceres y García, s/a), lo que permitió reconocer que la realidad humana es diversa y compleja, y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas (Sandoval, 2002).

5.4 Plan de análisis: Grounded Theory o Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada es un método que pretende la transformación de teoría sustantiva en teoría formal a partir de su vinculación constante a los datos provenientes del campo. La formulación teórica no consiste en la mera descripción de lo que sucede en el campo, sino en la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales que pueden dar cuenta de la variedad de los acontecimientos y sucesos descritos. El resultado final es, entonces, la elaboración de proposiciones teóricas que, a nivel conceptual, pueden explicar el caso en cuestión (Trinidad,

Carrero, Soriano, 2006), que para efectos de esta investigación, corresponde al proceso de construcción e implementación de un programa comunitario.

La Grounded Theory trabaja con los datos, fragmentándolos y examinándolos detalladamente, comparándolos entre sí, a modo de descubrir semejanzas y diferencias entre ellos. Posteriormente estos datos se conceptualizan y se categorizan los fenómenos descubiertos, lo que se conoce como codificación abierta. En la etapa que le sigue y que recibe en nombre de codificación axial, se rearticulan los datos fragmentados en la codificación abierta, estableciendo relaciones entre sí. Luego, en la última etapa, que se denomina codificación selectiva, se selecciona un fenómeno central y se relaciona sistemáticamente con el resto de categorías (Strauss y Corbin, 2002). Todo el material producido, fue ingresado al software de análisis cualitativo de datos Atlasti (versión 6.2), por lo que una vez que se tuvo un esquema con todas las ramificaciones vinculadas a códigos de segundo orden (categorías y subcategorías), se procedió a redactar los resultados siguiendo la estructura allí establecida (conocido como esquema categorial).

Resulta importante mencionar acá, que en la medida que se producía el análisis se iban obteniendo información que permitía decidir la selección de participantes. En este sentido, se asume que nuevos datos dan origen a nuevas explicaciones que, a su vez, requieren de información que se debe rechazar o comprobar, verificar e integrar como parte de la interpretación del problema analizado. Un nuevo participante, se elige en la medida que aporta nuevos datos que son significativos para explicar la hipótesis planteada hasta el momento (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Finalmente, y luego de revisar las técnicas a través de las cuales se produjo la información, no podemos dejar de mencionar un tema que en los últimos tiempos, ha estado presente en los debates en torno a la investigación y sus alcances. Para las denominadas, ciencias humanas, resulta de gran importancia que además de la reflexión en torno a la técnica, se dedique espacio también, a la ética, sobre todo, cuando las investigaciones las hacemos con personas que podrían resultar, incluso, dañadas (no son pocos los ejemplos que existen en la historia reciente de las ciencias humanas).

5.5 Aspectos Éticos

Un primer aspecto a relevar en este ámbito, es que en todo momento el/la entrevistado/a puede negarse a contestar, incluso podría negarse a aceptar o continuar con la entrevista, lo que debe ser incorporado dentro del diseño de la investigación, pues toda entrevista es un contrato de confesión limitada y no todos están dispuestos a la confesión, especialmente *“los más culpables”* (Callejo, 2002).

Asimismo, toda entrevista contempla la confesión de aspectos no esperados o incluso, incómodos para quien entrevista. Es por ello, que se aconseja al/la entrevistador/a una actitud abierta, dispuesta a aceptar toda manifestación de la persona entrevistada. Y en esta dimensión es donde los aspectos éticos se vuelven cada vez más ineludibles, pues puede existir la posibilidad de que aquello que se menciona en una entrevista, pueda tener efectos sobre el entrevistado/a, lo que nos obliga a extremar los cuidados respecto de la preservación de identidades, aún para los casos en que parezca que la revelación de la información pueda ser beneficiosa para el sujeto

entrevistado. La voluntad del sujeto de hacer pública su información es un dato más del estudio, pero no constituye un objetivo del investigador (Callejo, 2002).

Un instrumento que permite hacerse cargo de la dimensión ética en la investigación cualitativa, fundamentalmente en el momento en que realizamos el trabajo de campo, es el consentimiento informado (ver Anexo 1.1; 1.2 y 1.4), que más que un instrumento, es un mecanismo que permite informar al participante de la investigación, sobre el objetivo y alcance de ésta, transparentando las condiciones en que se realizará el estudio. Así por ejemplo, se sugiere delinear las áreas o preguntas a discutir (lo que probablemente ayude a disminuir la ansiedad o reservas de los/as participantes), junto con discutir qué registros de las entrevistas o grupos de discusión se quieren llevar a cabo (ello hace necesario solicitar autorización para realizar grabaciones de audio). Finalmente, resulta importante negociar una especie de contrato de investigación, donde quien participa pueda incluir garantías de anonimato, la posibilidad de finalizar la entrevista si se siente incómodo, la exclusión de la transcripción o de otros registros de cualquier índole que el entrevistado/a no desee que sea visto por otros, y si lo estima conveniente, acceso a una copia del reporte final (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindal, 2004).

5.5 1. La ética en la investigación con niños, niñas y adolescentes.

El trabajo con niños, niñas y adolescentes envuelve un conjunto de consideraciones éticas que han sido largamente debatidas por la ciencias sociales en los últimos años.

Consideramos que el principio ético más importante en la investigación con niños, niñas y adolescentes, es su derecho a ser respetados y mantenerse libres de cualquier tipo de presión o abuso. Para asegurarnos que dicho principio sea respetado a todo nivel, hemos desarrollado ajustes al encuadre metodológico tradicional (enfocado a participantes adultos), incorporando modificaciones a los instrumentos, como por ejemplo, haber aplicado las entrevistas en más de una sesión o de manera grupal, para evitar que los/as entrevistados/as se cansen o aburran. En esta misma línea, adaptamos el guión de la entrevista siendo muy cuidadosos en el fraseo de las preguntas, utilizando un lenguaje más coloquial que formal, evitando formas de comunicación que generen la sensación de evaluación (Ames, Rojas y Portugal, 2010).

Algunos de los elementos del encuadre utilizado enfatizaron, fundamentalmente, que no había respuestas correctas o erróneas y que todo lo que los niños/as y adolescentes señalaron resulta importante y ampliamente valorado por el equipo investigador. Asimismo, tratamos de explicar con claridad a los/as participantes de qué trata la investigación, de una manera en la que ellos pudieran entender por qué estamos en ese lugar, por qué se les está entrevistando y para qué será utilizada la información. Se destaca, también, la importancia de explicarles los conceptos de anonimato y confidencialidad en palabras sencillas y de modo concreto. Los/as participantes debían saber que su identidad sería guardada en secreto, y que la información que entregaron no se utilizaría para identificarlos o describir su vida en particular, sino que sería para explicar la participación de diversos niños/as y adolescentes cuando son parte de experiencias como estar en un PPC.

Partimos también por recalcar la necesidad de obtener el permiso del cuidador principal de/la adolescente entrevistado/a y su consentimiento informado. De este modo, como

entendemos el consentimiento como un proceso más que como un objeto en particular, decidimos informar a los cuidadores de múltiples maneras. Una de ellas fue entregando los antecedentes del estudio a la institución en la que participan los/as adolescentes, para que aclararan dudas directamente con las familias. Asimismo, entregamos a cada familia del/la adolescente entrevistado/a, una carta (ver Anexo 2) detallando, en un lenguaje amigable y de manera concreta, las características del estudio, así como nombres y teléfonos de contacto para aclarar cualquier inquietud.

Finalmente, respecto a los adolescentes mismos (ver Anexo 1.3), se recurrió a la figura del asentimiento informado (legalmente no están facultados para consentir), que al igual que para el caso de los adultos, se trata de un proceso que considera una negociación de los parámetros y límites de su participación, un intercambio continuo en el que son primordiales los puntos de vista del adolescente y sus mejores intereses (Alderson, 1995). Quizás un aspecto del que somos poco conscientes, es precisamente que la negociación del consentimiento/asentimiento, requiere de un esfuerzo de parte del investigador, para estimular a los/as niños/as y adolescentes en la manifestación de sus alcances y preocupaciones, reconociendo el natural desequilibrio de poder entre niños y adultos. La conciencia de las diferencias de poder entre investigador e investigado es particularmente importante en el trabajo con niños, niñas y adolescentes. En nuestra sociedad, como en muchas otras, los/as niños/as generalmente piensan que deben obedecer a los adultos, y esto hace que resulte difícil que los primeros se nieguen a participar en una actividad, en este caso, de investigación (Ames, Rojas y Portugal, 2010). Asumimos, en este sentido, que quienes están a cargo de los procesos de investigación son los responsables de asegurar que los niños/as y adolescentes reciban la información que necesitan para formar y expresar sus puntos de vista, así como decidir si eligen expresarlos o no. “Informar” debe ser comprendido en el sentido de algo más que proporcionar información. La forma en que la información se transmite debe ser adecuada al contexto y a las capacidades de los niños/as y adolescentes. La información que tengan los/as entrevistados/as, afecta la manera en que pueden interpretarse sus opiniones (UNICEF, 2002). Por otro lado, y no menos importante es considerar que la responsabilidad de proteger a los niños también puede implicar la retención de información a los niños cuando dicha información pueda ponerlos en riesgo (Boyden y Ennew, 1997 en UNICEF, 2002). Los niños pueden no siempre ser capaces de hacer frente a las consecuencias de recibir información o pueden no ser capaces de juzgar adecuadamente cuándo y con quién compartir esa información.

6. Procedimiento

El proceso de producción de información del presente estudio se inicia en Octubre del año 2012 con la entrevista a diseñadores del programa elegido como caso. Para esta oportunidad, se utilizó una pauta que incorpora preguntas referidas al proceso de producción de políticas y a los mecanismos de poder asociados (ver Anexo 3.1). Luego, en Agosto de 2013 se diseña una nueva pauta (ver Anexo 3.2) que incorpora preguntas que apuntan más directamente a los contenidos del diseño y a las dimensiones que dan cuerpo a la perspectiva comunitaria a la base del programa. De este modo, ambos momentos de producción de información, permiten contar con una mirada complementaria respecto a los diversos aspectos que forman parte del proceso de diseño de un programa público.

Luego de realizar las entrevistas a los diseñadores, se procedió a transcribir cada una, para luego analizar el material a través de un proceso de codificación abierta, para lo cual se recurrió al uso del software de análisis cualitativo Atlasti (versión 6.2) que partió, en una primera etapa, con la elaboración de códigos libres que permitieron capturar las ideas o temas que iban apareciendo en la medida que se avanzaba con el análisis. Luego, se comienzan a vincular los códigos existentes con los que se van generando y se articulan de manera más general, conteniendo a los más específicos. A estos se les denomina, familias.

Sin embargo, y asumiendo que los procesos de producción y análisis de datos no son lineales, en el marco de la codificación de estas primeras cuatro entrevistas, surgió la necesidad de incorporar, a la muestra, documentos permanentemente citados por las entrevistadas, que contenían información precisa respecto de las condiciones sociopolíticas que hicieron factible la producción del programa, junto con antecedentes del diseño que permitieron conocer los lineamientos técnicos surgidos en el origen y luego del proceso de monitoreo realizado tres años después. Tal como se señaló en la metodología ya referida, se analizaron 5 documentos (fuente secundaria), lo que también fueron ingresados al software de análisis cualitativo Atlasti, obteniendo categorías, subcategorías, dimensiones y propiedades reunidas en el cuadro 1 de los resultados.

Luego, en Septiembre del año 2013, se procedió a entrevistar a quienes ejecutan el programa, aplicando una pauta de entrevista previamente elaborada (ver Anexo 3.3). En esta fase, se realizaron 3 entrevistas, siendo la primera a un ejecutor rural que perteneciera a una institución religiosa, luego a propósito de insistir en algunas interrogantes surgidas en el análisis, se siguió con una segunda entrevista a un ejecutor, esta vez rural, y que perteneciera a una institución laica. Luego, se siguió con el análisis y se decidió continuar con una entrevista que recogiera la experiencia de un ejecutor perteneciente al ámbito municipal. Con estas entrevistas realizadas a distintos tipos de ejecutores, se intentó poner en relación distintas variables que explican la implementación del programa.

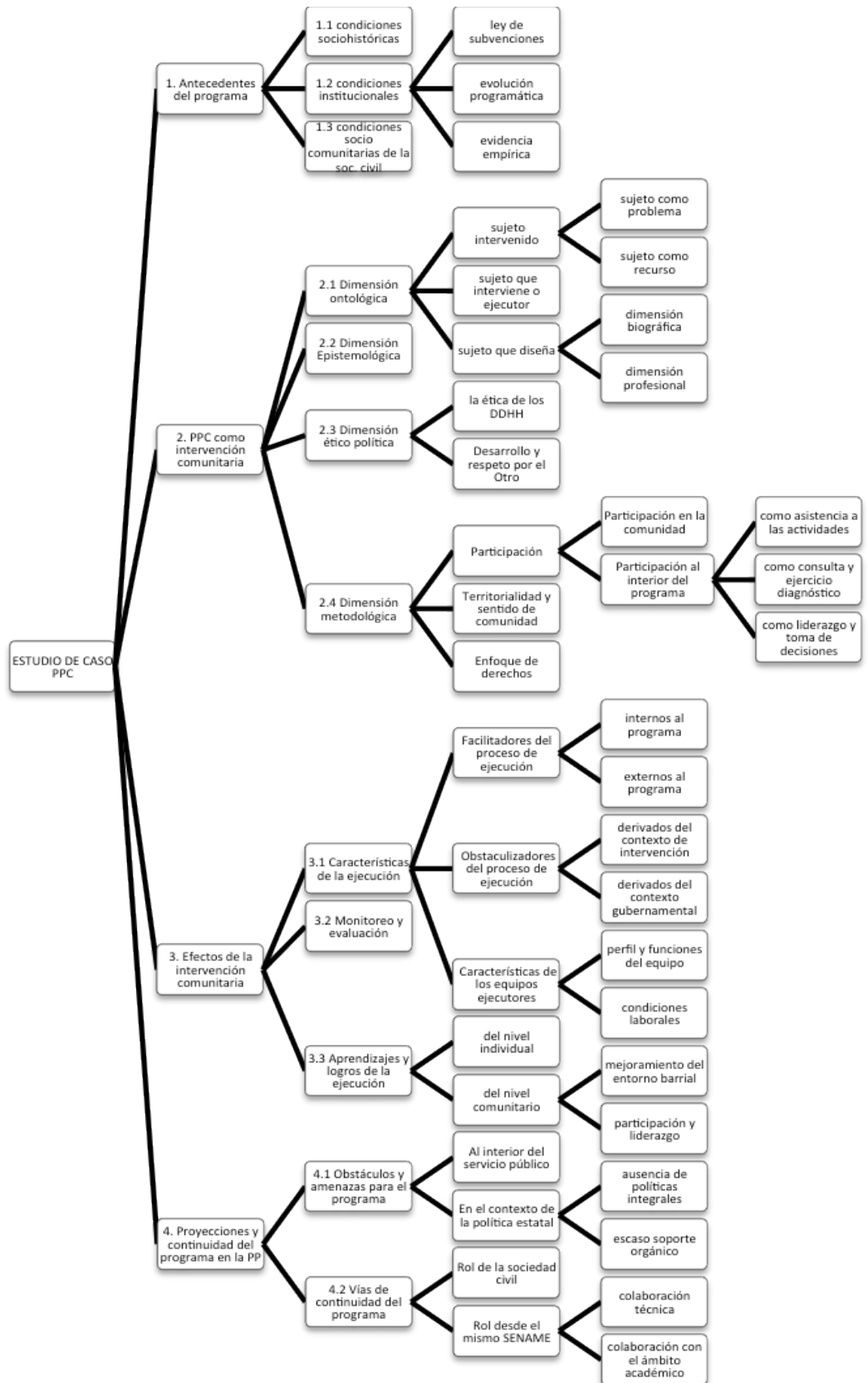
Finalmente, en Noviembre del mismo año, se llevó a cabo un primer grupo focal, que contó con la participación de 9 adolescentes varones, con los cuales se aplicó una nueva pauta de entrevista, debidamente adaptada, de acuerdo al tramo etéreo y condiciones socioculturales de la población entrevistada (ver Anexo 3.4). Este grupo focal fue realizado en las mismas dependencias del programa, en el marco de un taller semanal, que reúne a los adolescentes, que responden a un perfil de “delegados” y que trabajan en torno a temáticas vinculadas al liderazgo.

A fines del mes de Noviembre, finalmente se realizó un segundo grupo focal, esta vez con la participación de dos adolescentes de sexo femenino y uno de masculino. Dicha actividad fue realizada en las dependencias del programa, en la comuna de La Pintana.

7. Resultados

Los resultados que presentamos a continuación, se organizan en torno a 4 grandes categorías que reúnen la información producida a lo largo de todo el proceso de investigación, tanto a partir de fuentes primarias (compuestas por entrevistas y grupos focales), como de los documentos considerados como fuente secundaria.

Los resultados, se sintetizan en la siguiente gráfica.



La primera categoría se denomina **Antecedentes del programa**, y reúne las condiciones de contexto que hicieron posible la producción del Programa de Prevención Comunitaria al interior del Servicio Nacional de Menores. Dichas condiciones, se clasifican en condiciones sociohistóricas, institucionales y comunitarias.

La segunda categoría se denomina **Programa de Prevención Comunitaria como intervención**, y da cuenta de las dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas que actúan como fundamento de este modelo, posibilitando su inclusión dentro de la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria.

La tercera categoría se refiere a los **Efectos del Proceso de Intervención**, y reúne a las subcategorías vinculadas a la ejecución, monitoreo y evaluación del proceso, junto a los principales logros y aprendizajes que se derivan del programa, dando cuenta de la trayectoria a partir de las percepciones de quienes diseñan, ejecutan y participan del programa.

Finalmente la cuarta categoría se denomina **Proyecciones y continuidad del programa**, y reúne la información referida a los principales obstáculos y amenazas que actualmente, ponen en riesgo la continuidad del PPC al interior del servicio público. Asimismo, en esta categoría se incluye la información vinculada a las vías de continuidad del programa, que permiten visualizar algunas claves para fortalecer las probabilidades de mantener el PPC dentro de la oferta del servicio.

1. Antecedentes del Programa: Se refiere a aquellas dimensiones de contexto que permiten entender, cómo fue posible el surgimiento de un programa de prevención comunitaria dentro de la oferta pública de un servicio que tiene como énfasis, la interrupción o tratamiento de la vulneración de derechos en niños, niñas y adolescentes.

1.1 Condiciones Sociohistóricas: en esta subcategoría se concentran aquellos aspectos vinculados a ciertos cambios que existieron en determinado momento histórico en el país, y que obligaron a que tanto la sociedad civil, como el Estado, iniciaran un proceso de transformación en la perspectiva con la que se abordaba en trabajo con la niñez y adolescencia. Resulta clave, en este ámbito, la firma de la Convención de los Derechos del niño por parte del Estado Chileno.

“Entonces lo que hace la Convención, yo creo que es abrir una nueva mirada e invitar a muchos profesionales que...y estaban interesados por el tema...pensar en cómo se operacionalizaba esto. Y de eso surgió un montón de cosas: que la sociedad civil tuvo mucho que decir y que también en SENAME pasaron muchas cosas” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“Qué podría ser. Mira, yo, la verdad...obviamente voy a hablar desde lo que yo sé, digamos, porque pueden haber muchos otros elementos que yo no manejo-, yo sé que en los años 90’, cuando entra muy fuerte el tema de la Convención y Chile firma la Convención, etcétera, hubo como un movimiento nacional...además que recién como que estábamos en proceso democrático, o sea, era como una efervescencia (Entrevista 2, Victoria)

“A partir de la suscripción de la Convención de Derechos del Niños en el año 1989, se establece que la promoción del buen trato hacia la niñez y la prevención de las

vulneraciones de derecho que les afectan, es una tarea prioritaria de los Estados, en tanto garantes principales. Diversos estudios internacionales ha indicado que si no se atacan las causas asociadas a la ocurrencia de las vulneraciones como el maltrato en cualquiera de sus formas (física, psicológica, negligencia), la deserción escolar, consumo de droga, u otras, éstas se seguirán presentando y cronificando, derivando en situaciones más complejas y con mayor sufrimiento para los niños, niñas, como situación de calle, explotación sexual, conductas transgresoras, entre otras. Las que si tampoco son abordadas adecuadamente por los servicios públicos, pudieran afectar las posibilidades de desarrollo en su etapa adulta y de las futuras generaciones, al transformarse en problemáticas transgeneracionales” (EEPPC, 2011).

“En ese contexto, y en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, el Servicio Nacional de Menores ha iniciado una serie de transformaciones, definidas como la puesta en marcha de una Reforma Integral al Sistema de Justicia y Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia en Chile, en miras a vincular la acción institucional con la realidad social y cultural, a partir de la exigencia que impone el abordaje de los principios de la Convención en el tratamiento de los problemas de vulneración de la infancia y los imperativos de protección y promoción de sus derechos. En consecuencia, se ha hecho necesario enriquecer y ampliar la oferta de modelos alternativos de intervención, y/o actualizar sus diseños, de modo que respondan más eficazmente a las necesidades de los usuarios, sean éstos los niños, niñas y adolescentes, sus familias, y las redes comunitarias que los circundan” (Orientaciones Técnicas CCIJ, 2004).

1.2 Condiciones institucionales: Muy relacionado con la subcategoría anterior, emerge de la información que se relaciona con las reformas y transformaciones que se vivieron al interior del Servicio Nacional de Menores, desde principio de los años 2000 y que se relacionan con la puesta en vigencia de la Ley de Subvenciones, lo que su vez se acompaña de una evolución programática que hace posible el surgimiento del PPC como propuesta.

1.2 1. Ley de Subvenciones: Establece las condiciones institucionales que han actuado como telón de fondo para los cambios que, luego, permitieron instalar una sensibilidad distinta hacia el enfoque comunitario por un lado, y el enfoque de derechos, por otro. Un rol clave lo tiene la ley de subvenciones que entrega un piso presupuestario, dando sustentabilidad a la oferta pública del servicio.

Entonces, el 2001 empieza todo un proceso [...], y el 2000 que SENAME como se plantea, entre comillas, una especie de reforma interna, ¿ya?, en la cual se propone que empieza, por ejemplo, a hacer mucho menos masiva...o sea, reducir la oferta residencial y gradualmente, entendido de que “oye, hagámonos cargo de la Convención, el tema con la familia es lo prioritario, o sea, no puede ser que saquemos a los niños por problemas económicos de las casas...eh...sensibilicemos a las personas en esto”, entonces, surge un poco todo este movimiento...” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora).

Se destaca que la Ley de Subvenciones declara como principios el respeto y la promoción de los derechos, junto con el fomento de la participación social en sus distintos ámbitos de desarrollo

“La acción del SENAME y sus colaboradores acreditados se sujetará a los siguientes principios: 1) El respeto y la promoción de los derechos humanos de las personas menores de dieciocho años contenidos en la Constitución Política de la República, las leyes vigentes, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y los demás instrumentos internacionales; 2) La promoción de la integración familiar, escolar y comunitaria del niño, niña o adolescente y su participación social, y 3) La profundización de la alianza entre las organizaciones de la sociedad civil, gubernamentales, regionales y municipales, en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la infancia y a la adolescencia” (artículo 2, Ley 20.032).

Asimismo, en la misma ley de subvenciones se establece que para los programas que serán financiados, los objetivos tendrán que operar bajo la lógica del enfoque derechos, proponiendo instancias de sensibilización, capacitación, difusión y monitoreo, que determinan la incorporación de distintas estrategias de acción, más allá de la atención individual del niño, niña o adolescente.

Párrafo 3

De los programas

Artículo 16.- Los programas de promoción de los derechos del niño, niña o adolescente se dirigirán, en especial, a alguno de los siguientes objetivos:

1) La formación y capacitación en materias relacionadas con el respeto y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, dirigidas a éstos y a las personas que tengan trato directo con ellos;

2) La difusión de los mismos derechos y de la situación de los niños, niñas y adolescentes, y

3) Monitorear, evaluar y diseñar programas y proyectos por medio de estudios o investigaciones. (Ley 20.232)

1.2.2 Evolución programática: refiere a la progresión que la línea de prevención comunitaria ha llevado a cabo al interior del servicio. Allí se destacan los modelos CCIJ (Centros Comunitarios infante juveniles), PIB (Programa Intervención Breve) y OPD (Oficinas de Protección de Derechos), donde se ha puesto relevancia a la participación y a la visión de un sujeto con recursos y capacidades para transformar las condiciones de vida y su entorno.

Y, por otro lado, rescatar todo este componente comunitario, que no sólo estuviese centrado en los niños. Como más bien de “hagamos trabajos grupales, desarrollemos a los niños en grupo y que ejerzan su liderazgo”; súper bien, pero faltaba, tal vez...no sé si en todos los equipos, pero en algunos faltaba esta visión más comunitaria: cómo incorporamos a toda la comunidad como co-garante, como co-responsable, de esta situación de los niños. (Entrevista 2 Victoria)

“Entonces yo creo que efectivamente se ha logrado esa potencia que no sea sólo un espacio pensado sólo de niños sino que el espacio donde, claro nosotros nuestro foco es la promoción y la prevención digamos de vulneración de derechos en temas de niñez y adolescencia pero que son referentes comunitarios, entonces que son las comunidades en el fondo las que se apropian de estos espacios, yo creo que eso ha sido muy, muy bonito que es una trayectoria que viene desde los CCIJ”

Desde este marco de consideraciones, y en atención a los principios que emanan de la Convención de los Derechos del Niño, los Centros Comunitarios por los Derechos Infancia Juveniles, (CCIJ) se constituyen en una oferta programática orientada a la convergencia de los espacios familiares y comunitarios, teniendo como referente al niño/a y adolescente en sus posibilidades de desarrollo en ambientes protectores y potenciadores de identidad. La línea programática de los CCIJ adhiere desde el punto de vista metodológico a la Prevención Comunitaria, definida como un proceso orientado a intencionar factores de pertenencia; interrelación y cultura común, como condicionantes de dinámicas de desarrollo comunitario resultantes de una sinergia favorable al desarrollo de la infancia (Bases Técnicas CCIJ, 2004).

1.2.3. Evidencia Empírica: Se refiere a un aspecto clave que hizo posible la generación del modelo, pues permitió otorgar legitimidad al discurso que insistía en la necesidad de fortalecer el componente comunitario por sobre la atención individual de casos. Un primer estudio, que se denomina “Estudio de Alerta Temprana” proporciona información relevante para iniciar las gestiones que permitieron crear un programa comunitario.

Que justo el 2007 habíamos hecho un estudio de alerta temprana en tres comunas, con una metodología de investigación-acción participativa, ¿ya?, que también fue una apuesta, o sea, “levantemos desde los equipos qué es lo clave”... Entonces, cuando sale...la idea fue hablar con los actores comunitarios, con los niños, se hicieron encuentros, qué sé yo...yo no participé del estudio, porque la Pamela llevaba el estudio como contraparte; pero, cuando estuvo listo el estudio, yo lo pesqué, lo leí en su minuto y dije “aquí hay muchos elementos que nosotros los podemos rescatar pa’ un programa de prevención comunitaria, y, más encima, tenemos la validación de un estudio” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

Se destaca un segundo estudio, que permitió contar con evidencia empírica para consolidar el programa en lo que se denomina, el segundo trienio, y que brinda la posibilidad de justificar técnicamente, la necesidad de invertir en prevención comunitaria:

“Entonces, ahí fue cuando, bueno, dijimos bueno, a ver, cómo medimos la prevención y ahí empezamos a pensar en este estudio que te cuento yo que la idea era poder decir cómo los programas de prevención comunitaria son a nivel territorial, son micro territoriales en el fondo, específico de ese territorio y los proyectos de mayor complejidad, de mediana y alta complejidad tienen un impacto comunal y provincial muchas veces, entonces nuestra idea era saber si es que los niños que habitaban en los territorios donde había PPC efectivamente, cuál era el flujo de niños de estos territorios, hacia los modelos de mayor complejidad desde el año 2008 que inicia el programa hasta el año 2010 que fue cuando hicimos el cohorte para hacer la investigación y, ver si disminuían esos niños y empezaban a llegar de otros territorios, esa era como la hipótesis” (Entrevista 3, Victoria, Diseñadora)

Exacto, y que son los actores estratégicos que toman las decisiones. Entonces, si tú sabes eso, y tú eres un profesional que estás a cargo de esto, tú tienes que tener la capacidad de saber traducir esto en variables, y de saber medirlo de alguna manera, y demostrar estos resultados; en el momento preciso, no te demoraste ni más, ni menos, está ahí, porque si nos demoramos un mes más, perdemos. Entonces como eso... Es un ‘timing’...es estar con las pepas súper abiertas...(Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

1.3 Condiciones sociocomunitarias y de la sociedad civil: Refiere a aquellas condiciones que predisponen a las comunidades para la intervención comunitaria, permitiendo activar una estrategia de fortalecimiento que se instala sobre soportes comunitarios ya existentes. Refiere también, al rol que jugó la sociedad civil para preservar dentro de la oferta pública, el componente comunitario que en algún momento, estuvo en riesgo, debido a múltiples amenazas.

“Por otro lado, justo en ese momento se hizo como una investigación-acción, que era como la alerta temprana que se hizo en 3 comunas; en Talagante, creo que era, no me acuerdo bien...Peña...Peñaflor y Puente Alto. Y también, finalmente lo que salía, porque se incorporaban actores de la comunidad -dirigentes vecinales, niño, en fin-, era que lo que más como que...para la gente valoraba eran los espacios en sus propios territorios” (Entrevista 4, Mariela, Diseñadora)

Bueno, entonces finalmente dijimos “ya, tenemos la evidencia del estudio, tenemos todo este movimiento que hubo en la sociedad civil como fundamento. Entonces, organicemos un modelo de prevención comunitaria que sea realmente...que apunte principalmente al desarrollo comunitario del tema de la niñez...eh...y que se sientan todo muy responsables”. Entonces, ¿qué tendríamos que tener en este caso?, ya no la participación de la institucionalidad propiamente tal, o sea, salud, educación, municipio, que eso pasa por la OPD, sino que efectivamente las organizaciones comunitarias del territorio, tener a un grupo de profesionales que esté encargado de poder facilitar estos procesos que se dan en la comunidad, de instalar este tema en la comunidad y que la participación de los niños sea la clave, el énfasis de todo esto” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“Hubo mucho movimiento ciudadano. Yo te diría que eso fue fundamental: el rol de la sociedad civil en esto fue clave, ¿ya? Cómo la sociedad civil se organiza y presenta sus demandas y sus inquietudes frente a la autoridad, que pareciera ser que no los escucha, y se mueve el piso y pasan cosas, ¿ya? Entonces, yo creo que el rol de la sociedad civil es tan importante y, a veces, no sé si se dan tanto cuenta de ese poder que tienen” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“Por ejemplo, en este caso en particular, yo me acuerdo que, cuando...sobre todo en las regiones que se reconvierte todo en oferta, llegaron cartas, infinitas cartas, de...distinto...de diputados, senadores, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones comunitarias, grupos de niños, diciendo que “cómo, no sé qué, que no podía ser que el modelo, que bla, bla, bla, bla, bla”. ¿Se entiende? Entonces, eso fue un aprendizaje pa’ nosotros de decir “oye, aquí hay un movimiento ciudadano que está preocupado de este tema, y un movimiento que considera que es importante tener un modelo como el que teníamos o con algunos aspectos de lo que teníamos. Entonces, nosotros, con lo que nos queda, no podemos reconvertirlo todo en modelo PIB, si ya sabemos que para la gente esto es importante... (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

2. PPC como intervención Comunitaria: Se refiere a la descripción del proceso de intervención a partir de las dimensiones en que se estructura el paradigma de la Psicología Comunitaria. Esto es: la dimensión ontológica, epistemológica, ético- política y metodológica.

2.1 Dimensión Ontológica: Se refiere a la concepción de sujeto que está a la base del modelo y que se articula a partir de tres subdimensiones o posiciones de sujeto implicada en el proceso de

diseño e implementación. El sujeto intervenido, en este caso, los niños, niñas y adolescentes; el sujeto que ejecuta y el sujeto que diseña, cada uno con grados de poder y funciones diferenciadas.

2.1.1 Sujeto intervenido: Reúne las características que el PPC atribuye al niño, niña y adolescente destinatario de las acciones emprendidas desde la línea programática. Llama la atención que dentro de esta dimensión coexisten dos miradas, que incluso, pueden resultar contrapuestas: el sujeto como problema y el sujeto como recurso.

2.1.1.1. Sujeto como problema: Se destaca la visión de un sujeto sin capacidad ni conocimientos para afrontar las condiciones de precariedad en las que vive, por lo que requiere de intervención estatal. Es clara la condición de vulnerabilidad que lo habilita para ser “sujeto de atención”, así como también su condición de “infractor”, que obliga al Estado a intervenir desde una función correctiva.

La ley 20.032, construye a un sujeto con las siguientes características:

“Artículo 5º.- Para los efectos del pago de la subvención podrán ser sujetos de atención de los proyectos ejecutados por los colaboradores acreditados, dentro de las líneas de acción señaladas en el artículo 3º de la presente ley, los siguientes:

1) Los niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos o en situación de exclusión social;

2) Los adolescentes inculcados de haber cometido una infracción a la ley penal, sujetos a una medida decretada por el tribunal competente o a una pena como consecuencia de haberla cometido, y

3) Los niños, niñas o adolescentes que no encontrándose en las situaciones previstas en los números anteriores, requieran de la acción del SENAME y sus colaboradores acreditados para la prevención de situaciones de vulneración de sus derechos y promoción de los mismos.” (Ley 20.032)

Por su parte, los énfasis programáticos, insisten en la vulnerabilidad como condición estructurante para el sujeto intervenido (preocupación por la focalización), mientras que el Estudio de Alerta temprana (2008), explicita, a modo de crítica que la institucionalidad tiende a concebir al sujeto desde una cierta inferioridad

“Los PPC se encuentran instalados en poblacionales consideradas altamente vulnerables, dadas sus condiciones socioeconómicas, privación sociocultural, altos índices de deserción escolar, presencia de grupos o pandillas de carácter violento, redes de narcotráfico y otras actividades ilícitas. Es importante señalar, que cualquier niño, o niña habitante del territorio donde se instala el proyecto, puede participar si así lo desea, puesto que la focalización está dada por las condiciones de vulnerabilidad que presenta el territorio” (EPPPC, 2011)

“La perspectiva que la institucionalidad tiene de la comunidad en la que se inserta suele ser pobre, esto significa, tal como se menciona en el párrafo anterior, que suele definirse desde sus elementos negativos; en este sentido la visión que impera y direcciona el trabajo con la comunidad tiende a la asistencialidad, más que a la incorporación de las

experiencias de la comunidad al trabajo. No se le da la posición de actor relevante, sino que por el contrario se la suele definir desde una posición de inferioridad” (Estudio de Alerta Temprana, 2008)

A su vez, quienes diseñan, insisten en la necesidad de destacar la vulneración como criterio técnico político que permite hacer viable el programa dentro de la oferta pública del servicio.

“Ahora, ¿cuál es el argumento que siempre dábamos nosotras? Es que no porque nuestros niños participen en un programa de prevención comunitaria, están menos vulnerados que otros que están participando en otros modelos; porque ya al instalarse en territorios que tienen tantas características de vulnerabilidad socioeconómica, de consumo, de un montón de cosas que hay en el territorio, ya es un contexto súper vulnerable para los niños, o sea, de hecho, que ya no puedan jugar, que ya no puedan hacer un montón de cosas, que de repente les de miedo salir, o cualquier cosa, ya es un contexto muy vulnerable” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

Finalmente se destaca la complejidad de la población atendida, cuando los mismos ejecutores la conciben como multiproblemática, entendiendo que el PPC está enfocado a población considerada en riesgo social

Pero yo creo que esto está hecho para, este PPC a los niños que están como a lo mejor un poco en riesgo social y en ese sentido de que a lo mejor una familia eeh monoparental, que tenga un poco de contacto con algún tipo de consumo de alcohol o drogas o abandono, yo creo que para ese tipo de niños está enfocado esto y también para los niños que tengan un conocimiento, no leve, sino que ellos puedan hacer, ellos entiendan y que puedan comprender, internalizar y también eeh tener, hacer el ejercicio de poder detectar la vulneración de derecho pero tienen que se niños, no que la hayan pasado tampoco porque después van a naturalizar que el papá les pegue y no va a hacer nada, sino también tiene que ver con los niños que están dentro de un contexto familiar, como está hecho este PPC pa lo monoparental a lo mejor pa una familia nuclear también sería bueno pero son menos interesados de este programa (Entrevista 5, Gabriel, Ejecutor Rural)

2.1.1.2 Sujeto como recurso: Reúne la información que da cuenta de la visión de un sujeto con capacidades y que es capaz de enfrentar y resolver sus propios problemas, convirtiéndose en un agente de cambio y transformación para su comunidad.

“Entonces ahora son otros niños, no son los niños que están en el SENAME, porque los niños de SENAME es el niño que sufre, el niño vulnerable. Este otro niño que es capaz de hablar, que es capaz de preguntar a una autoridad, de interpelar pareciera que no es el niño SENAME este que...” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“sin ver que son niños que están en comunidades altamente vulnerables e incluso ellos en familias muchas veces que son muy complejas, pero como los ven desde el desarrollo como que no, cuesta como integrar esto, que si bien tu los ves aquí desde la competencia, hay niños que se han desarrollado desde la participación pero no porque ellos no vivan situaciones de vida difíciles lo que pasa es que como la forma de abordar eso ha sido desde otro punto de vista, que ha sido comunitario, participativo entonces como que a la gente le cuesta integrar esto. Entonces creyera que entonces ahora son otros niños, no son los niños que están en el SENAME” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Los mismos adolescentes que participan del programa hacen referencia a la capacidad que tiene para afrontar el desafío de organizarse y proponer alternativas de cambio para sus entornos

Esteban: No depender de las otras personas, sino que... que nazca de uno mismo.

I: ¿Y qué tiene que nacer? Cuando ustedes dicen “queremos que nuestro grupo tenga más autonomía”.

Esteban: La organización.

I: Ya. ¿Más autonomía de quién?

Bernardo: De hartas personas

Esteban: De la gente. Porque no todo el tiempo va a estar la muni encima de uno.

I: Ya...

Esteban: Uno tiene que salir a buscar las cosas, no que le digan a uno. (Grupo focal 1, participantes PPC)

2.1.2 Sujeto que interviene o ejecutor: Se relaciona con la construcción de sujeto ejecutor que se promueve desde el programa y que enfatiza las capacidades y recursos que tiene para enfrentar contexto altamente exigentes.

“Entonces yo creo que ahí, eh hay un tema clave y lo que sí a mi me parece que es súper interesante de los equipos de PPC es que efectivamente son equipos como bien eh motivados ya, como yo creo que el trabajar en lo comunitario si bien puede tener muchas dificultades eeh es como, no es trabajar desde, desde la gravedad es como trabajar todo el rato desde el recurso y yo creo que eso es como un cariz a los equipos que diferencia” (Entrevista 3, Victoria, Diseñadora)

“también creo que los tíos vienen con una meta. Que es... no sé po, llevarse no sé si el cariño de los niños, o... el querer seguir participando en la población. Querer hacer más proyectos, o que entre más dinero hacia la misma población. En querer no sé po... arreglar la infraestructura de las canchas, en querer arreglar la misma sede... Son hartas cosas las que uno puede hacer, y que el proyecto lo tienen los tíos, a lo que están enfocados ellos” (Grupo focal 1, participantes PPC)

“Yo creo que eso también es súper, súper, súper clave porque o si no, no le hace sintonía a los equipos y si no le hace sintonía a los equipos, los equipos van a ser meros ejecutores y lo que nosotros queremos [...] Incluso se pueden resistir, claro. Y lo que uno quiere es que más bien sean ejecutores con poder también de retroalimentar esto, no, como de recrearlo en caso, en sus territorios, entonces yo creo que ahí, yo creo que eso es súper clave, o sea” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

2.1.3 Sujeto que diseña: Llama la atención que quien diseña, posee características personales y profesionales que instalan una condición única para el desarrollo de este modelo. El sujeto que diseña, pasa a ser un factor gravitante para dar origen y luego, consolidar el programa al interior del servicio.

2.1.3.1. Dimensión biográfica: Se refiere a los aspectos vinculados a la vida de quien diseña la política y a cómo algunos hechos han marcado la toma de decisiones al respecto. Se destaca la trayectoria laboral previa, así como la marca que deja la formación profesional en la universidad.

“Igual mi paso por regiones, igual fue bien bonito en realidad porque en el fondo como que a uno le permite conocer otras realidades locales, eh yo siempre que viajaba también tenía contacto hartito, bueno con los equipos regionales, pero también hartito con los equipos locales, entonces ahí es súper bonito porque uno va viendo como todas las tensiones, las oportunidades, como en el fondo se van gestando claro, las políticas públicas ahí en espacios tan distintos como en Santiago, en Freirina, Vallenar, no sé conocí como mucha diversidad, entonces como que sentía que después era el momento como de volver al tema del diseño y como un poco a aportar como ese camino de los, en los territorios” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“Y después también yo me metí hartito como a trabajar en varias iniciativas como voluntarias, ¿cachai? Así, como por ejemplo, trabajé hartito en los temas de comercio justo...eh...entonces me metí en la alianza por el comercio justo, entonces, iba a seminarios, les hacía las síntesis, les hacía las cuestiones. Ahí conocí a mucha gente vinculada a este tema, que también tiene que ver un poco con cómo te va moviendo con organizaciones... [...] Fui de a poco...también vinculado a...a ciertos movimientos como culturales, en un momento también estuve en Cultura en Movimiento, o sea, como que en ciertas épocas de la vida fui transitando por... entonces todo el rato vinculado a eso”. (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

Entonces, siempre en el fondo estuvo un poco ligado...eh...la trayectoria profesional, un poco al tema comunitario. Y la práctica profesional la hice en SERNAM Metropolitano, pero lo que me tocó hacer ahí fueron dos cosas que también están vinculado con lo comunitario: una, fue evaluar el Fondo de la Sociedad Civil, ¿cachai?, que era como un fondo que tenía SERNAM y que las organizaciones de mujeres más formales, como ISIS Internacional u otra, y también las otras que son más comunitarias, de territorio, se presentaban con proyectos, y los que eran mejores evaluados, digamos, se financiaban [...] y después también hicimos en el SERNAM un módulo como de escuelas de ciudadanía pa’ mujeres, que también tiene que ver con los temas de participación...entonces igual hay... (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“Yo no sé si tanto como de la malla curricular, o sea, yo siento que la malla curricular en su momento—que justo había cambiado en ese momento cuando yo entré...eh...claramente al hacer la distinción entre, la típica distinción, digamos, como familia, comunidad y el ámbito laboral...eh...pasó justo ese año que mi generación era muy dado a lo comunitario, entonces, como que nos fuimos casi todos al área comunidad, ¿cachai? Entonces, las prácticas comunitarias fueron muy potentes, el taller comunitario fue como medio potente y bien pensado, y en la práctica profesional nos fuimos todos al lado comunitario de distintos espacios. (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

2.1.3.2 Dimensión profesional: Se refiere a aquellos aspectos del quehacer profesional que orientan la toma de posición respecto a qué se hace y cómo se hace al interior del servicio. Se destaca la convicción, la responsabilidad y la proactividad como componentes centrales.

“... y también hay como un tema ético, yo creo que es súper importante eso, como de responsabilidad con el trabajo y con los niños y con la sociedad civil; porque el proyecto de participación que tenía 10 meses de inauguración, se generó una dinámica muy bonita y pa’ los niños también. Entonces, la pregunta siguiente al 2011 fue: ¿y qué vamos a hacer con esto?, ¿los vamos a dejar así?, ¿va a quedar como una experiencia así, que nadie más miró nunca más? Y ahí surge también el énfasis de...también desde la

jefatura de institucionalizar esto...” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“Eehhh pero claramente yo te diría que eso... siempre parte de una base y de una apuesta ideológica en relación a los temas, aunque uno quiera decir no, no es técnico. O sea evidentemente uno podría haber planteado un modelo de PPC muy diferente ya, y efectivamente igualmente rescatando las opiniones pero analizándolas desde un paradigma distinto ya, por lo tanto, hubiesen dado las respuestas que uno quería que le dieran pero entonces, yo te diría que es muy importante el convencimiento de los que están diseñando la política, o sea, la postura de donde parte, de donde partimos y de los convencimientos personales también y cómo eso tú logras plasmarlo y a lo mejor no explicitarlo tanto pero que quede ya, es como, yo creo que va mucho con el tema de las convicciones personales, de quienes diseñan y de la apertura que tengan para poder incorporar las visiones de otros (Entrevista 3, Victoria, Diseñadora)

“también es una forma de verse como un funcionario público mucho más proactivo que esperar que la autoridad te sugiera algo o te indique algo, más bien que te indique algo, es más bien cómo tu generas los insumos y le propones a la autoridad, y haces tus apuestas técnicas ahí” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora).

2.2 Dimensión Epistemológica: Se refiere a la idea de conocimiento a la base del programa propuesta y que refiere, fundamentalmente, al reconocimiento de distintos saberes provenientes de la experiencia de distintos actores. Uno de los documentos analizados (los énfasis programáticos del PPC), declara explícitamente que:

“Operacionalmente esto implica, reconocer los saberes de los actores comunitarios, visibilizarlos, identificar las fortalezas y recursos, para desde allí abordar los temas de promoción, prevención y protección de los derechos de la niñez. Esto requiere un conocimiento de dichos actores por parte del equipo PPC, de las características territoriales, de las motivaciones y la historia, para lo cual contribuye enormemente el diagnóstico comunitario. También implica la generación de procesos de involucramiento paulatino en las distintas acciones que se realizan y la co-construcción de las mismas” (EPPPC, 2011)

Así también se destaca la noción de conocimiento vinculado a la generación de cambios y transformaciones en la misma política pública que se ejecuta. En este sentido, una diseñadora manifiesta que es necesario asumir una posición comprometida que permita implicarse técnica y políticamente.

“Entonces yo creo que eso, esa conexión también entre el lenguaje técnico y lo político de lo que es viable también, porque a veces uno quisiera hacer otras cosas, pero también el técnico tiene que ser capaz de pensar que aquí no estamos en la academia, no es investigación por sí digamos, investigación por el valor del conocimiento, sino que es investigación que tiene que servir para retroalimentar la mejora de la implementación de la política pública” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora).

“o sea cuando uno lee por ejemplo, las nuevas bases los niños están citados, los equipos están citados, o sea no es una cosa que es una producción de información por el conocimiento en sí, sino que es un conocimiento de la información que retroalimenta la política pública, entonces es como el círculo completo, es como que uno instala, hace

ciertas apuestas, hace el levantamiento de información y hace estas apuestas mentales y después recoge y va generando al tiro los ajustes” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

entonces claro que esto sirva, sirva, ayude y retroalimente mejor a la política pública, pero claro ese lenguaje pa’ ella es como un lenguaje, pa’ ellos [la academia] el conocimiento por el conocimiento, te fijai. Como ella esta en ese ámbito, pa’ mi no po, pa mi es un conocimiento que no aporta, desde mi visión también si es que eso no se plasma en algo que mejore la vida de los niños y las niñas. (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

2.3 Dimensión Ético-Política: Alude a la idea de respeto por el otro, y a la noción de poder que se pone en juego al momento de comprender al niño o niña como sujeto de derechos, y por tanto, con capacidad para opinar y decidir sobre los asuntos que afectan su vida. Se señala también, la importancia de validar el desarrollo de las comunidades desde un horizonte de reconocimiento y respeto, donde todas las posibilidades de ser y actuar son legítimas.

2.3.1. La Ética de los Derechos Humanos: desde esta perspectiva, se asume que la intervención debería ayudar a la redistribución de poder al interior de las comunidades y en el establecimiento de relaciones horizontales al interior de la sociedad.

“eeh bueno, yo creo que primero el tema de los derechos, o sea entender que partimos del entendimiento que todos somos sujetos de derechos y que al mismo tiempo hay un Estado que tiene que ser garante y que el resto de seres humanos mortales digamos también estamos, somos co-garantes desde sus derechos y a nosotros nos compete un rol en eso y yo creo que eso que tiene que ver como con los derechos y las responsabilidades que tenemos para abrir oportunidades pa’ que se ejerzan esos derechos también de los distintos actores” (Entrevista 3, Victoria, Diseñadora)

“aquí hay derechos que tienen que ser garantizados, es algo que yo nazco con este derecho y tienen que darme esas condiciones para que dichos derechos se ejerzan, parte de una mirada ética súper diferente de respeto por el otro, de reconocer al otro...Eeh entonces eso, como de reconocer al otro y de validarlo en su discurso a partir...de hecho es posible ya. Y sobre todo en los temas de participación tiene que ver con eso, como con que además todos los derechos son importantes. No es que yo tenga que solucionar primero ciertos derechos pa’ poder meterme en los otros” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

2.3.2 El Desarrollo de las comunidades y el respeto por el Otro: En esta dimensión se describe, como punto de partida, el reconocimiento de la comunidad como Otro válido y con capacidades para hacerse cargo de su propio desarrollo.

Entonces pa mi relevar la participación como el foco central del programa es como clave para entender desde lo ético, para entender al ser humano y para abrir las posibilidades que todos tenemos de ser iguales, como ya generemos esta oportunidad que discutamos al mismo nivel y eso... (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

“También darle la posibilidad al otro que, de que sea sujeto po y eso implica que te puede rechazar, que te puede, no quiero que se meta y un montón de cosas” (Entrevista 3, Victoria, Diseñadora)

“Se espera que los Programas de Prevención Comunitaria amplíen las posibilidades de desarrollo y ejercicio de los derechos de la niñez y adolescencia que viven en sectores de vulnerabilidad social. Realizando un aporte efectivo para que los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar sus vidas en comunidades activas en la protección de sus derechos y generando oportunidades para que ejerzan su ciudadanía” (EPPPC, 2011).

“De esta forma, se pueden rescatar dos elementos condicionantes del éxito en el trabajo sobre los derechos de la niñez, y que por tanto deben ser reforzados para la implementación de un sistema de detección precoz. Estos elementos consisten en el acercamiento a la comunidad, estableciendo relaciones duraderas a partir de los vínculos particulares y subjetivos basados en la comprensión e incorporación de la comunidad como otro válido” (Estudio de Alerta Temprana, 2008).

“O sea, hay un elemento ahí de que consideramos que los mismos...o sea, que una concepción positiva del desarrollo. No hay que los que no participen, no se van desarrollar, no van a cambiar, sino que forma parte también del desarrollo humano. Lo que sí, efectivamente, se favorece a este nivel grupal, pero los que ya participaron de la experiencia logran adquirir eso, y lo siguen haciendo con sus amigos, con sus pares, con otros amigos. Esa es un poco nuestra mirada” (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

2.4 Dimensión Metodológica: Reúne los contenidos asociados a los componentes técnicos que están a la base del diseño e implementación del programa. Se destacan, en esta materia, la participación comunitaria, la territorialidad y sentido de comunidad, y el enfoque de derechos como las perspectivas metodológicas centrales

2.4.1 Participación: Se trata de uno de los ejes metodológicos fundamentales del modelo estudiado y comprende distintos niveles, como son la participación en la comunidad, junto a distintos actores, la participación al interior del programa mismo.

2.4.1.1 Participación en la comunidad: refiere a aquellos elementos que conforman el núcleo metodológico que articula las principales estrategias con las que se diseña e implementa el modelo, destacando como eje articulador, una participación comunitaria que permita promover un cambio en la forma de relación entre el mundo adulto y los niños, niñas y adolescentes que habitan en el territorio.

Se destaca la importancia de la participación de distintos actores para promover espacios de co-construcción y colaboración comunitaria.

“El modelo de los Programas de Prevención Comunitaria, involucra en su ejecución a distintos actores: niños, niñas y adolescentes, sus familias y actores comunitarios. Implementando con cada uno de ellos metodologías particulares a sus características y al aporte que se espera realicen en la instalación participativa de dispositivos de promoción y protección de derechos” (EPPPC, 2011).

“O sea, hacer como una apuesta de que el foco fuera...eh...los niños, pero incorporando a los distintos actores de la comunidad, que no fuera como...ehm...llegar a un público distinto de lo que llegaban...otros programas, y que se instalara ahí el...como los espacios naturales...eh...de los niños en su vida cotidiana. Esa fue como la apuesta. Y apostar que, en el fondo, cómo desde lo comunitario se podían mover los recursos que tenía esa propia

comunidad, respetando como sus propias lógicas...de funcionamiento, sus actores, sus características, pero como potenciar esos recursos que ya están en la comunidad y...y...instalar un dispositivo que recogiera eso y potenciar...”(Entrevista 4, Mariela, Diseñadora)

“Y lo otro, que todo lo que se trabaja es, o sea aquí la participación mirada desde la ciudadanía es como yo creo que es también lo potente, que es un trabajo comunitario que es, con los distintos actores comunitarios en donde los niños y las niñas son un actor comunitario relevante, junto a otros actores” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“Claro, y lo otro que yo creo que es clave, es mirar la participación, o sea que esto también se hace en conjunto con los otros, que el equipo es un potenciador, movilizador de los recursos de esa comunidad pero que finalmente es la comunidad la que tiene que asumir el rol protagónico porque es un proceso que es acompañado, o sea no es decirle a la comunidad, mire que aquí usted se hágase cargo, que es un poco lo que tu decías de la continuidad de los programas públicos” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

2.4.1.2 Participación al interior del programa: Tiene distintos grados y va desde la sola asistencia de los participantes o sus familias a convocatorias específicas, o en un grado más profundo, se relaciona con la posibilidad de opinar y tomar decisiones sobre actividades o cambios al interior del programa.

2.4.1.2.1 Como asistencia a actividades: Se trata de aquellos ejemplos que retratan la idea que la participación es la presencia de la comunidad en la instancias ofrecidas por el programa

“Algunos papás asisten, otros no. Igual debo decir que la participación es súper baja de parte de las familias y siempre uno cuenta con los claves que son los que están ahí siempre, y tú sabes dónde están y que tienen una buena recepción. Eeh sí hemos incluido, por ejemplo, los encuentros que hacemos con las mamás que siempre que saben, sabemos que tenemos más llegada, las invitamos eehm a los encuentros que hacemos deportivos. También invitamos a familias, participan también” (Entrevista 7, Carmen, Ejecutora)

2.4.1.2.2. Como consulta permanente y ejercicio diagnóstico: Se trata de una práctica que avanza en los grados de implicación y que permite recoger la opinión de los participantes para ajustar, según sus necesidades, estrategias y propuestas de acción

“en el taller generalmente antes de hacer algo le pedimos la opinión a los niños. Por ejemplo ahora antes del tema de fiestas patrias, nosotros les pedimos la opinión a los niños de qué es lo que ellos querían hacer. Si estaba eeh para poder hacer difusión y promoción de derechos y ahí nosotros le preguntábamos qué derecho es más vulnerado, entonces así estamos haciendo...se hacen como los diagnósticos pequeños para poder llegar a un trabajo y avanzar en un trabajo [...] se hizo acá también a los niños se les entregó una encuesta para ver el ámbito de salud y educación” (Entrevista 5, Gabriel, Ejecutor rural)

“Con los grupos...o sea, principalmente, se trabaja un diagnóstico con los chiquillos donde tratamos de generar actividades que sean en base a las necesidades. Esa es la idea. Y el diagnóstico a veces se hace a través de un tema de cuestionario, donde se le pregunta finalmente y después se tabula y se ven las tendencias que tiene. Y el otro aspecto que tiene que ver más bien con la evaluación de la percepción de los educadores sociales, la opinión respecto a las tendencias, a lo que puede resultar, lo que ya se hizo, y ahí, más

bien, se decide diseñar algún tipo de espacio de participación” (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

Se destaca que en algunos programas los mismos adolescentes relevan los mecanismos existentes para tomar en cuenta su opinión

“Rafael: Nos piden la opinión a nosotros [los tíos]

Sí po.

Nos preguntan si nos gusta o no. Mi opinión cuenta.

Por ejemplo, este taller, “¿le va a gustar?” “No, no me va a gustar”. Entonces no lo hacemos. O sí lo hacemos igual, no estoy ni ahí con usted.

Nos preguntan, nos preguntan.

Qué día va a ser, y a qué hora” (Grupo focal 1, Participantes PPC)

2.4.1.2.3. Como instancia de liderazgo y toma de decisiones: Se trata de instancias de participación donde los ejecutores reconocen compartir la toma de decisiones junto a los niños, niñas y jóvenes.

“además, como estrategia, [...] fomentar la participación como...eh...uno de los derechos porque, efectivamente, es parte de uno de los derechos de los niños; de poder, efectivamente, expresar, a través de la libertad de expresión, la opinión, pero se considera como un derecho que es...eh...importante para la vivencia de otros derechos [...] O sea, el tema grupal, la metodología grupal, acá es clave. Por lo tanto, se establece también una estrategia de fortalecimiento de los sistemas de vocerías, o sea, que cada grupo tenga una orgánica. A veces cuesta, no es...a pesar de que [nombre institución] trata de instalar vocerías, no es que todos los grupos vamos a tener voceros; pero sí, efectivamente, se favorece la existencia, la creación de voceros, justamente también, para la participación en todo lo que tiene que ver con trabajo en red, y las campañas, también, de promoción de derechos que [nombre programa] adscribe. O sea, un poco la estrategia” (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

“la posibilidad también de poder, desde nosotros, generar estas consultas respecto de lo que vamos a hacer en los espacios, porque en los talleres no se tratan de algo, o sea, es el grupo del [nombre programa] que hace varias cosas, o sea, no es el taller, no sé, de cosas manuales que están todo el día y ese es nuestro objetivo. No, sino que más bien es generar...también vamos a hacer algunas actividades manuales, pero con la participación de los niños, donde ellos también van a influir desde la evaluación, hasta en algún momento en el diseño, cuesta más un poquito, pero se propicia que pueda suceder. O sea, está dentro de las posibilidades (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

2.4.2 Territorialidad y sentido de comunidad: Así también resulta relevante, en la perspectiva de asegurar la calidad de la intervención, los adecuados procesos de familiarización y de inserción territorial, que permitan respetar y preservar el sentido de pertenencia, en su dimensión más simbólica que sólo física.

Esto es posible gracias a la legitimación que adquiere la organización con el trabajo de inserción territorial. Los entrevistados señalan que esto es posible debido a la construcción de un lenguaje común (Estudio de Alerta Temprana, 2008)

Por eso nosotros hablábamos de los micro territorios, que fueran barrios, que tuviera como eeh pertinencia, o sea que no fuera un, ojalá como que la apuesta que no sea como

una delimitación así como hecha en el mapa a lápiz, sino que sea la población "X", el sector tanto que se tenga como un referente para la comunidad (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

2.4.3 Enfoque de derechos: Es parte de uno de los componentes metodológicos más relevantes que incluyó el diseño desde sus orígenes.

Ya en el antecedente más inmediato del modelo PPC, que corresponde al CCIJ, es posible rastrear las primeras aproximaciones al enfoque comunitario en la intervención en infancia, donde el enfoque de derechos comienza a adquirir un lugar central:

"El eje Promoción de derechos se operacionaliza mediante la generación e implementación de iniciativas de aprendizaje grupal, estructuradas participativamente, orientadas a niños, niñas y adolescentes del sector de inserción del Centro. Su objetivo es contribuir al incremento de las condiciones y capacidades socio-comunitarias y familiares, que faciliten el ejercicio y goce de los derechos de la infancia y adolescencia" (CIJ, 2004).

"La línea programática de los CCIJ adhiere desde el punto de vista metodológico a la Prevención Comunitaria, definida como un proceso orientado a intencionar factores de pertenencia; interrelación y cultura común, como condicionantes de dinámicas de desarrollo comunitario resultantes de una sinergia favorable al desarrollo de la infancia" (CCIJ, 2004).

"Entonces ahora desde el inicio está centrado en el foco de atención son los derechos de los niños, las niñas y adolescentes pero lo que el equipo hace es facilitar y generar las condiciones porque los distintos actores adultos, niños, adolescentes, jóvenes generen en el fondo digamos un sistema comunitario de alerta temprana y de prevención de las vulneraciones de derechos. Entonces es una mirada mucho más sistémica, más ecológica" (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Llama la atención que en las bases técnicas mejoradas (énfasis programáticos para el segundo período), la presencia del enfoque de derechos aparece con mayor fuerza y definición, explicitando conceptos como el de ciudadanía y apostando por un rol más político de parte de los niños y niñas participantes del programa.

"y también, yo creo, que como la lógica sobre todo de este segundo período también, que siempre estuvo, pero con mayor fuerza de ciudadanía. O sea, cómo los niños van dialogando como actores con otros actores también como para ir colocando sus temas en la comunidad, en sus espacios, y ahí uno también ve que cada vez...por ejemplo, están haciendo cabildos donde van autoridades, van Juntas de Vecinos, o diálogo. Entonces, que ya no es sólo el salto hacia la comunidad, sino también como los distintos actores y tomadores de decisiones donde ellos van a irles planteando sus propuestas" (Entrevista 3, Mariela, Diseñadora)

A su vez los propios participantes, enfatizan el enfoque de derechos como la herramienta central, desde la que se trabaja en el programa

Susana: Es un programa de prevención comunitaria en donde ayudan a los niños a desarrollarse tanto psicológica... eh... como emocional, familiarmente. Les enseñan a guiarse en la vida, y está enfocada cien por ciento al tema de los derechos del niño y adolescente de Chile, más que nada. A conocer los derechos de los niños, más que nada.

Porque todo, todo lo que se hace aquí en el Acuarela, todo, tiene que tener como fin como... un mensaje... el tema de los derechos de los niños.

E: Ya.

Susana: Entonces eso es más que nada. Como que le enseñan a toda la juventud que ellos tienen derechos, que ellos tienen que hacer valorar sus derechos, y tanto como que ellos tienen derechos, tienen que... también deberes (Grupo Focal 2, Participantes PPC)

3. Efectos de la Intervención Comunitaria: Alude a aquellos elementos que son parte de los efectos de la intervención y que se concentran y hacen visibles en las fases de ejecución y evaluación. Dan cuenta de estos efectos, todos los actores participantes del proceso, diseñadores, ejecutores y participantes.

3.1 Proceso de ejecución: Se refiere a las características de la implementación del programa diferenciando elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso. En esta categoría, también se describen las características de los equipos ejecutores, fundamentalmente, en lo referido al perfil que se ha construido a lo largo de los años de implementación del programa, donde es posible identificar roles y funciones, así como constatar las condiciones laborales en que los equipos desarrollan su quehacer.

3.1.1 Facilitadores del proceso de ejecución: Se refiere a aquellos elementos que facilitan la ejecución del programa y que permiten un adecuado desarrollo de las estrategias y acciones comprometidas

3.1.1.1 Internos al programa: Refiere a los facilitadores internos al funcionamiento del programa, tales como, el buen clima laboral, o el trabajo colaborativo al interior del mismo equipo. Se destaca también la posibilidad de retroalimentar los avances de cada miembro del equipo, en función de responder a los requerimientos programáticos.

Entonces eso todo propicia que haya un clima que a veces no sea muy bueno pero en lo general el clima es bastante agradable porque todos nos potenciamos entre nosotros mismos. Entonces nos retroalimentamos y nos ayudamos pa ir mejorando todos los días (Entrevista 5, Arturo, Ejecutor rural)

Claro. Hay un consultorio infanto-adolescente que existe...tenemos bastante comunicación en ese sentido, o sea, nosotros podemos tomar las horas por las familias, y nos coordinamos. O sea, hay, en ese sentido, ya un trabajo en red ya implementado. Entonces, eso favorece bastante (Entrevista 5, Gabriel, Ejecutor rural)

“Por ejemplo a mi Gabriel a veces me acompaña a la villa a hacer taller y me ha colaborado bastante bien en algunas dinámicas que yo he tenido que hacer y en sí forma parte de la dinámica, o si hay que hacer alguna visita a algún niño y yo estoy haciendo el taller, él no tiene problema en ir a hacer la visita. Entonces la idea es que entre todos eeh apoyarnos y sacar la tarea adelante” (Entrevista 5, Arturo, Ejecutor rural)

3.1.1 2 Externos al programa: Refiere a aquellos facilitadores que operan por fuera del programa y que permite mejorar el funcionamiento de éste. Destacan por ejemplo, los recursos

provenientes de la institución ejecutora (en este caso, un municipio), así como recursos inmateriales, como es el caso de instancias de articulación a nivel intercomunal.

Resulta importante destacar, en este sentido, el trabajo en las redes locales y encuentros zonales que permiten un fluido intercambio de experiencias que permiten ir consolidando el modelo desde abajo.

“por ejemplo, accedemos a distintos recursos, transporte que nos favorecen hasta cierto punto acceder a eso. Eeh por ejemplo, tenemos otras redes también que podemos utilizar que por eso te digo que nos favorece más que uuhm de pronto no nos favorezca. Por ejemplo que podemos ir a la radio a hacer difusión de manera de...bueno cualquier persona puede ir, si quiere hacer o ir a hablar a la radio [...]” (Entrevista 7, Carmen, Ejecutora)

Eeh bueno, a mi me pasaba antes que yo decía pucha, me faltaba un poco estar en más contacto con otros PPC, siempre había tenido como esa, esa inquietud de conocer lo que había, lo que hacían otros PPC y como era nueva tampoco tenía mucho conocimiento de esto. Y eeh cuando ya participamos del encuentro y luego de las zonales norte que estamos nosotros ahí pudimos darnos cuenta de esto mismo que te digo, de qué es lo que se ha hecho, del tema de la participación, que encuentro que de verdad desde que lo empecé a entender más, como que realmente creo que es el tema importante para lo que es infancia [...] Entonces ha surgido no como instancias quizás de capacitación pero sí de conversación, de encuentros con otras personas que te van diciendo esto se está haciendo [...] Como que vai conociendo como el estado del arte en el fondo de lo que se está haciendo (Entrevista 7, Carmen, Ejecutora)

3.1.2. Obstaculizadores del proceso de ejecución: Contiene los obstaculizadores del proceso de ejecución, diferenciando dos niveles: un primer nivel, referido a los elementos existentes en los contextos de intervención, y un segundo nivel, vinculado al contexto gubernamental, desde donde proviene tanto el financiamiento, como la orientación técnica con la que funciona el programa.

3.1.2.1 Derivados del contexto de intervención comunitaria: refiere a las complejidades de los contextos de intervención donde muchas veces, existen expresiones de violencia, narcotráfico y exclusión en general, que dificultan la implementación del programa

“También decían las dificultades que tenían mucho del trabajo familiar, porque incluso muchas familias estaban en ilícito, entonces que les resultaba muy amenazante también incorporarse a estos espacios mas institucionalizados y porque también muchas veces efectivamente no, no eran muy protectores de sus niños entonces tampoco quisimos, por eso nos pusimos el cincuenta por ciento de las familias” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“mira, a ver eeh por ejemplo en esos, en esos sectores nosotros hemos trabajado desde la falta de, por ejemplo, lo que más se ve también, consumo de drogas que ellos ven, se dan cuenta del consumo de drogas eeh, ambiente sucio, espacio...violencia también, maltrato entre ellos, violencia entre ellos, de grupo, hay harto allá...”(Entrevista 7, Carmen, Ejecutora)

“ahora sí, antes como conversaba ayer a Graciela que es la jefa, la directora eh que antes

los niños visualizaban así como muy tímidamente el problema de drogadicción y este año ya los niños visualizan la droga y ellos dicen, que la droga es un problema que está a lo mejor en las esquinas, cerca de sus casas o escuchan o las peleas, entonces igual es complicado en ese sentido [...] es que el consumo acá igual es, es accesible a todos, uno que vive acá, igual uno sabe donde venden marihuana, dónde venden cocaína y esas cosas, pero nosotros no podemos hacer nah tampoco, no tenemos un SENDA acá nosotros, entonces tampoco hay un trabajo o una estrategia” (Entrevista 5, Gabriel, Ejecutor rural)

También se destaca como obstaculizador algunas condicionantes vinculadas a la escolarización y a la necesidad que tienen algunos adolescentes, de trabajar tempranamente y aportar económicamente a la economía familiar

(Interrumpe) Es difícil [participar], porque como éste tiene que trabajar y todo, no participa mucho.

I: Ah, ¿tú trabajas y estudias?

Ya no ya po.

Ya no, ahora estudia y viene a [nombre programa].

Hay más participación ahora.

I: ¿Ahora hay más participación?

Sí po.

(Hablan todos simultáneamente)

I: O sea, ¿a veces a ustedes les resulta difícil venir a participar?

De vez en cuando.

Algunas veces cuando tenimo muchos estudios en el colegio.

3.1.2.2. Derivados del contexto gubernamental: Se refiere a aquellos obstaculizadores del contexto gubernamental, que de manera indirecta, impactan el desarrollo de la ejecución del programa.

Se destacan en este sentido, las inconsistencias al interior de la oferta del servicio, las dificultades para trabajar intersectorialmente y la tendencia a generar políticas estandarizadas, sin diagnóstico ni pertinencia territorial, sobre todo para el sector rural.

“Finalmente, se nos está midiendo por caso, y, de alguna forma, nuestro programa es grupal o comunitario, incluso. Entonces, esa es la contradicción que yo establezco del modelo. Claro, entonces, como somos esta isla bajo SENAME, este mar de SENAME, entonces, claro, nosotros, al contrario, tuvimos que adaptarnos bajo esta lógica, en vez que el sistema se adapte al nuestro. Entonces, ese es uno de los aspectos...” (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

“Porque no hay, porque todo queda, o sea, ahí todo ese poder y esa potencia queda en las voluntariedades de los otros y los otros servicios si han tenido autoridades técnicas que han ido cambiando entonces eso es muy difícil de ir interlocutando, ir generando procesos con los otros interlocutores que han ido cambiando, como en salud, como en educación” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“la política pública es una política sin hacer un diagnóstico local cachay y al fin y al cabo eso es lo que importa, eso es lo que vale en la política pública y en ese sentido no, no hay...” (Entrevista 5, Arturo, Ejecutor rural)

3.1.3 Características de los Equipos ejecutores: Esta categoría reúne los datos vinculados a las características de los equipos que ejecutan el programa, dando cuenta de un cierto perfil que es deseable alcanzar para responder a las exigencias técnicas propuestas por el programa.

3.1.3.1. Perfil y funciones del equipo ejecutor: Reúne las características de los miembros de los equipos que ejecutan la experiencia, y que tiene como componente central, la trayectoria de los profesionales y no profesionales en terreno. Llama la atención, en este sentido, que incluso, en las mismas bases técnicas se reconozca como necesario la formación no acreditada que se desprende de los años de experiencia en intervención comunitaria. Quienes diseñaron el programa destacan que:

“por eso es que lo quisimos dejar así como equipos, no definimos profesiones así como previo digamos, sino que más bien, que la expertis comunitaria fuera el fuerte de los equipos que pueden ser profesionales o técnicos, o incluso gente con trayectoria acreditada digamos que no tuviera alguna formación así como formal, porque queríamos recoger todo lo que había sido así como de los educadores y todo” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“Sí, dice ‘con formación técnica o experiencia acreditada en el territorio’, como pensando en que, precisamente, muchas veces...incluso, lo que uno ve, que ha ocurrido que son líderes comunitarios, formadores, que después, en el fondo, eh...trabajan voluntariamente, o son parte de los actores con los cuales se involucra el programa, y después tienen como... se vinculan de manera más formal como trabajadores del programa; y el programa, lo que debería hacer, es dar algún nivel de formación como para...y orientar, digamos, eso....para que...Claro, la experiencia en sí misma tiene un valor, pero también hay otras cosas que se requiere tener la información y conocer...” (Entrevista 4, Mariela, Diseñadora)

A su vez, desde la perspectiva de los participantes, se destacan las habilidades de contención y la función de acompañamiento psicosocial, que muchos educadores desarrollan al interior del programa.

Valentina: ... como parte de la familia. Porque yo las tomaba así. Porque era como una mamá más. Como... no sé, porque uno llegaba, le pasaba algún problema, y yo le contaba a ella. Y yo creo que no sólo yo, sino otras personas igual. Le contaba lo que pasaba, y como que igual... me decían “no, tienes que hacer esto y esto” (Grupo focal 2, Participantes PPC)

Por su parte, los ejecutores, reconocen la necesidad de distribuir funciones dentro del equipo para responder a demandas de distinta naturaleza. Así por ejemplo, la interacción entre educadores y profesionales, tiende a ser complementaria, tal como lo demuestra la siguiente cita:

“ahí este...ahí llevamos marcado el rol de cada uno. O sea mi rol es hacer, ejecutar la tarea con los niños y los roles del asistente social y de los psicólogos es trabajar más con la familia y tratar también de ver a los niños, que realizan por ejemplo, que realiza las tareas con ellos, el que los hace jugar, ese soy yo. Pero ya todos sabemos cuál es la función de cada uno

I: uhhh o sea si por ejemplo, tú acompañas al Arturo por ejemplo ¿Tú le haces

observaciones a los niños?

sí. Y por qué no vino el niño y preguntarle a los demás si acaso está enfermo, si faltó al colegio y si no es así, ir a la casa y ver por qué no está asistiendo al taller que qué le pasó, si acaso está enfermo y hacer un seguimiento en ese sentido” (Entrevista 5, Gabriel, Ejecutor rural)

También se destaca la distribución de funciones a partir de la cobertura y de las necesidades de articulación a nivel comunal.

“A ver, el equipo...ehm...está compuesto por 4 personas, 2 estudiantes en práctica en este minuto...que, generalmente, hay entre una o dos prácticas semestrales. Ese es el tenor que hemos tenido estos últimos como 2 o 3 años. Corresponde a la ejecución de un programa...eh...en que...de la línea de...preventiva de SENAME o promocional [...] Y que tenemos 100 niños de 2 sectores del norte de San Bernardo. Mi rol es el de coordinar el equipo, que involucra el hacerse cargo de todo lo que tiene que ver con la representación institucional de...en las redes de trabajo...eh...y guiando y monitoreando los avances del programa. Y además tengo un par de espacios grupales a cargo” (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

Otros ejecutores, recurren a la figura del monitor para desarrollar el trabajo directo con los niños y niñas y de ese modo, abrir focos de trabajo territorial, a partir del entrenamiento de habilidades específicas, habitualmente vinculadas al arte o al deporte. Se destaca también que junto a la ejecución del taller, existe una planificación, que muchas veces, está a cargo de un profesional que luego entrega orientaciones al monitor respectivo.

“Eeh bueno nosotros en esta ocasión, eeh también hubo un recambio de monitores, solicitamos, porque no dábamos, esto venía del año pasado la necesidad de poder hacer un taller de baile entretenido eeh porque ya nos habíapasado en el taller [nombre sector 1] que las niñas ya, también habían crecido y con ellas dijimos “pucha no podemos pasar lo mismo en [nombre sector 2], tenemos que adentrarnos un poco a esto” y bueno, se vino la selección de nuevos monitores y la idea era encontrar a alguien con características de esto. Tenemos un profesor de educación física que hace baile entretenido, que anteriormente ha hecho en ese mismo sector pero por otros programas... y ahí él hace los talleres, ahí [nombre sector 1], en [nombre sector 3] que es una nueva sede y queda al lado de la sede con la que trabajamos mucho tiempo y se abrió también en Santa María de Esmeralda un taller de baile entretenido” (Entrevista 7, Carmen, Ejecutora)

“Mi rol es...Yo planifico los talleres, yo soy la que planifica los talleres eeh claro, es como la encargada de ver qué temas hay que incluir, de acuerdo también a la matriz lógica, de los ejes transversales, eeh qué se está haciendo, qué se tiene que hacer, eeh qué se podría hacer, también...” (Entrevista 7, Carmen, Ejecutora)

3.1.3.2 Condiciones laborales de los ejecutores: Se refiere a una dimensión central en la ejecución del programa, pues determina, en muchas ocasiones, la estabilidad de los equipos territoriales, dando continuidad (o no) a los procesos de intervención emprendidos.

Es relevante mencionar acá, que existe un vínculo directo entre este punto, y lo señalado por la Ley de Subvenciones (2005), pues ésta última establece tramos a partir de los cuales se

transfieren recursos a las instituciones ejecutores (llamados organismos colaboradores), siendo la línea programática de prevención comunitaria, la que menos recursos tiene a su haber. La siguiente cita ilustra lo señalado, a partir de la percepción de una diseñadora:

“por supuesto, sí yo también creo. Y creo que desde la política pública también es un problema que los proyectos en este caso por la ley de subvenciones se paguen menos, porque ya ahí tú denotas como en esta sociedad que es tan desde el mercado, desde lo economicista y todo, un paquete preventivo vale tres US\$ y el proyecto especializado vale nueve coma tres, te genera como [...] claro, entonces yo creo que desde ahí, desde la raíz de cómo se financia también se generan estos... (Entrevista 3, Victoria, Diseñadora)

Asimismo, junto con la baja asignación de recursos que se deriva de lo establecido en la ley 20.032, existen algunos programas ubicados en sectores aislados, que obligan a largos traslados de los miembros del equipo. Esa es una razón por la que se desvinculan algunos profesionales.

“O sea, una, pa’ darte un ejemplo al menos, recuerdo 2 personas que se han ido de la institución para trabajar, tal vez en la comuna donde viven. Les queda más cerca, o sea, también tiene que ver con mejores condiciones en otros ámbitos... Tiempo de traslado. Efectivamente, eso es parte de este ambiente (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

Asimismo, otro problema es la inseguridad a la que muchos equipos se ven expuestos a propósito de los contextos de riesgo en que insertan su trabajo:

Entonces, yo diría que existen bastante condiciones. Lo que sí, es que yo creo que todos los que hacemos trabajos en terreno, tenemos el mismo nivel de incertidumbre en relación a que son sectores peligrosos, considerados lo que se llama sectores con vulnerabilidad, entonces, el riesgo frente a una situación, o de asalto... Situaciones que efectivamente existen. Es parte de. Eso es contemplado por cada uno de nosotros y se debate como posibilidad para permanecer... o sea, es parte del trabajo, en el fondo (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

3.2 Monitoreo y evaluación del programa: Reúne las distintas estrategias que existen al interior del servicio y que permiten mejorar el funcionamiento del programa, incorporando el feedback de los años de funcionamiento.

“De todas maneras. Y como en eso uno va generando, que yo creo que ese es el gran, gran, gran aprendizaje el aporte que hace la sociedad civil, o sea reconocer los aprendizajes, reconocer los avances y no decir esto vamos a partir de cero porque nosotros ahora los técnicos que estamos acá a nivel nacional se nos ocurrió “X” cosa, porque leímos tal autor y esto es lo que ahora en el mundo se está dando y esto es lo que es efectivo, no. Recojamos todo lo que se ha hecho y veamos qué cosas no han funcionado, y qué cosas si han funcionado. Y los modelos no emergen así como de la nada, sino que emergen como una historia, y esa historia hay que considerarla” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Asimismo en esta dimensión se incluye lo referido a los sistemas de evaluación y mecanismos formales (creados por ley) existentes para fiscalizar la adecuada implementación de

los programas financiados por el servicio:

“La evaluación de los convenios se dirigirá a verificar: 1) El cumplimiento de los objetivos; 2) El logro de los resultados esperados especificados en el respectivo convenio; 3) La calidad de la atención, y 4) Los criterios empleados por el colaborador acreditado para decidir el ingreso y el egreso de niños, niñas o adolescentes” (Ley 20.032)

Otro mecanismo de monitoreo existente es la conformación de una mesa técnica, donde participan ejecutores y representantes del nivel regional y nacional del servicio. Esta pareciera constituirse en una instancia que asegura la continuidad del programa, en tanto, visibiliza los logros y da legitimidad al impacto en sus distintos niveles.

“en realidad más bien lo que nosotros hacemos en la instancia nacional es ir recogiendo los insumos y ir generando como estos dispositivos pa’ ir viendo cómo, en el fondo monitoreando cómo se comporta el modelo y eso retroalimentarlo, o sea como no esperar el término sino que ya” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“en la ‘metro’ [dirección regional metropolitana] hay instalada una mesa técnica, donde en conjunto con ellos, la dirección regional, instancias nacionales, los equipos, y representantes de los equipos que ellos mismos los escogieron, estamos trabajando en lo que son las nuevas paramétricas de los eventos que es finalmente lo que queda en el registro SENAINFO y por lo cual, además se mide de dónde se sacan los datos y también por lo cual se generan las subvenciones, entonces eso también se ha hecho participativamente, explica siendo súper también transparente con los equipos de que esto es una recogida que luego se va a ir como validando con las distintas instancias, del servicio de auditoría, supervisión financiera, como que todo eso ha sido como transparentado con los equipos pero que ha sido un proceso de ajuste, de negociación y ellos a su vez van recogiendo desde las zonas porque están divididos en cuatro zonas, trabajamos yo hago la sistematización de esto se lo devuelvo y lo devuelven y así finalmente hasta que quede un documento que ya esté como, como validado por los distintos actores (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

3.3 Aprendizajes y Logros de la ejecución: Se refiere a uno de los efectos más importantes de la ejecución, pues concentra la información que da cuenta de los éxitos e impacto asociados a la implementación de esta experiencia en particular.

3.3.1 Aprendizajes del nivel individual: Si bien el foco de la estrategia de este programa está instalado a nivel comunitario, existen efectos en cada participante que hacen posible cambios en aspectos significativos de su desarrollo, ofreciendo un soporte afectivo ampliamente valorado por los/as mismos/as adolescentes.

Rafael: O sea, yo creo que más que (...) es que... aunque suene un poco extremo así, es como una segunda casa, porque aquí tú estai con tus amigos, y lo pasai bien con tus amigos...

Bernardo: Los paseos.

Rafael: Están los de [nombre programa] que igual cumplen como... un rol de hermanos mayores. Entonces es como... súper cómodo (...) la calle, te sentís como en una segunda casa. (Grupo focal 1, Participantes PPC)

Porque la gente te mira.

Sí po.

Te emocionai.

Uno se siente...

Bernardo: La gente dice "¡mira ellos!"

Uno se siente importante.

I: Te sentí importante.

Bernardo: Más encima representamos a [nombre programa]

¡Eso po! Con los carteles. (Grupo focal 1, Participantes PPC)

Juan: Eh... como el desahogo de estar siempre... de la rutina, de la casa a la escuela, de la escuela a la casa. Como que me salí un poco de esa rutina.

I: Ya.

Juan: Comencé otra, que... que en una parte como que me desahogo, me río. Igual en mi casa y en el colegio me río, pero como que aquí soy como...

I: Ya... te sentís más libre.

Juan: Sí po. Porque aquí todo el rato puede ser chacoteo trabajando, pero en el colegio puede ser chacoteo, pero piolita así, uno no se puede reír fuerte, no puede...

Juan: Y en la casa yo no puedo hacer tantas cosas, porque... me da como vergüenza. (Grupo Focal 2, Participantes PPC)

Susana: Porque yo llegué hace... como le decía, hace como diez, once años. Y yo cuando llegué aquí era un pollito. Yo era de estos pollitos mojaditos que estaban así, no se movían pa ni un lado, no hablaba con nadie, no salía pa ni un lado... Y aquí en el [nombre programa] empecé a conocer gente, amigas... Entonces me empecé como a desenvolver, a activarme más, a hacer cosas, a hacerme escuchar también. Y así, seguí, seguí, seguí, hasta que me metí a vocería, estuve en teatro, eh... viajé a diferentes regiones, viajé a Paraguay también por eso. Entonces, igual... fue como súper importante pa mí porque siempre me mantenía activa, y me ayudaba a mí misma a... a sacar ideas, a desarrollarme mentalmente, y... ambientalmente también. Porque uno tiene que aprender a... en esas instancias, tiene que aprender a ser... eh, a desenvolverse, a dar su opinión sin vergüenza, a quitarse lo que es vergüenza, a tener más personalidad, entonces... igual me sirvió harto. Mucho, mucho, mucho (Grupo Focal 2, Participantes PPC)

Llama la atención que también se valore el aprendizaje que se deriva de la posibilidad de entregar la opinión, situar límites y disentir con el mundo adulto.

Juan: Eh... que ahora me sé... me sé expresar mejor. Yo antes de ser vocero aquí, eh... fui a una marcha, y como que me... me encantó así, gritar por una causa. Y aquí estoy haciendo lo mismo, pero no tocando bombos ni nada... pero de otra forma. O sea... ahora sé cómo opinar, sé cómo... hacer parar a un adulto sin ofenderlo (Grupo focal 2, Participantes PPC)

Finalmente, en la siguiente cita, se grafica como un aprendizaje que se consolida a nivel individual, termina impactando ámbitos de desarrollo comunitario, como es la posibilidad del ejercicio democrático. Quien diseña el modelo, destaca lo que ha visto:

"Uno ve cómo los niños van aprendiendo, a lo mejor sin ponerle ese nombre, pero van aprendiendo valores democráticos, porque los niños dicen, o sea "yo antes era más peleadora, ahora no soy tan peleadora, ahora aprendí a escuchar", "antes este que me caía pésimo, ahora lo aprendí a conocer", en el fondo como que ellos aprenden ciertos

valores democráticos que son la tolerancia, el respeto, la no discriminación (Entrevista 4, Mariela, Diseñadora)

3.3.2 Aprendizajes del nivel comunitario: Se trata de los aprendizajes que es posible rastrear a nivel comunitario y que permiten valorar el éxito producto de la implementación del programa, luego de más de seis años de trayectoria.

3.3.2.1 Mejoramiento del entorno barrial: Muchas de las intervenciones propuestas desde el programa, se realizan en espacios comunitarios, los que muchas veces, no cuentan con el mejor equipamiento ni se encuentran adecuadamente preservados.

Bernardo: Sin los tíos, esta cuestión hubiera seguido como está.

Esteban: Es como un método... que llegó a [nombre programa], un método de apurar las cosas, de pedir las cosas. Que las cosas no sean tan difíciles, así formándonos a nosotros como niños, formándonos en gente que para el día de mañana sea... que ya sepa la pega, que ya sepa cómo son las cosas...

I: Cómo hacer.

Esteban: ... cómo hacerlo.

I: Ya.

Esteban: Sino que... no las cosas te tienen que llegar a la mano. Uno tiene que salir a buscar, tiene que buscar por todos los métodos, y arreglar tu espacio. (Grupo Focal 1, Participantes PPC).

Resulta interesante destacar cómo los participantes también logran generar procesos de empoderamiento que les permita apropiarse de su entorno, y recuperar lugares para darles otra utilidad

Y estábamos recién empezando, porque esa sede nosotros la... nosotros la recuperamos.

I: Estaba abandonada.

Susana: Claro. El grupo que participaba yo... eligió no participar más en [nombre programa], y buscarnos un lugar... para poder ambientarlo...

I: Ya. ¿Cuándo ya estaban grandes?

Susana: Claro. Hace... ¿cuánto fue? Hace como tres años, más o menos, que nos fuimos pa Laura Rosa. Y... eh, nos encontramos esa sede, las tías hablaron con los que... los encargados de la sede, y nos prestaron el lugar po. Y nosotros lo limpiamos, porque era un lugar abandonado la sede po.

I: Estaba en muy malas condiciones.

Susana: Claro. Estaba... el pasto hasta arriba, la sede toda cochina, el baño imposible, y nosotros lo empezamos a arreglar de a poco po. Veníamos los días que nos tocaba grupo, y lo limpiábamos, sacábamos las malezas, plantamos árboles, el baño lo arreglamos completamente. Eh... la sede la limpiábamos, teníamos nuestra cocina... (Grupo focal 2, Participantes PPC)

3.3.2.2 Participación y ejercicio del liderazgo infantojuvenil: refiere a cómo la participación en distintos niveles y en diversas instancias ha permitido mejorar los programas e instalar una nueva mirada para la intervención propuesta, tanto en la política del servicio, como en las instancias comunitarias. Es decir, se consolidan aprendizajes desde el nivel gubernamental, hasta el nivel comunitario.

“lo mismo que va ocurriendo como en participación, yo creo que cada vez la

participación ya, no sólo que el niño participe en su plan de intervención sino que cómo es escuchado en los procesos judiciales, o sea como la voz de los niños está en las distintas instancias, en los procesos judiciales, en la familia, en los programas en sí, en la generación de espacios a nivel comunal” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Así por ejemplo, los mismos participantes valoran el aprendizaje producido en lo que se denomina la instancia de vocería, donde se adquieren habilidades de liderazgo, pero también se logra incidir en la toma de decisiones de aquellos asuntos que les afectan directamente

Susana: Eh... las vocerías son...Es la voz de los niños.

Juan: Son la voz de los niños. Son jóvenes que se juntan para ver las problemáticas de todo lo infanto-adolescente a nivel país, a nivel... para... para mejorarlos, y firmar los decretos, y todas esas cosas.

Susana: O sea, más que nada, la vocería significa llevar la voz de los niños a diferentes partes del mundo, de Chile, del país, de Santiago, de la comuna, de todo [...] Y... ver como, eh “ya, ¿qué derecho se está cumpliendo, y qué derecho no se está cumpliendo?”, para que el derecho que se esté cumpliendo siga así, y el derecho que no se está cumpliendo, se cumpla [...] Yo llevaba la opinión de todos los niños de aquí de [nombre del programa], a diferentes partes donde se organizaban las reuniones. Y de ahí se sacaba como... iban otros niños también, con diferentes voces, eh... se sacaba una conclusión, se ponían de acuerdo, se hacían actividades recreativas más que nada, para hacer conocer al mundo, al país, de... del tema de los derechos. [...] Eh... también se fue al Senado, a ver un proyecto de ley, y todo el tema, eh... para que se cumplan los derechos, porque ese es como el tema central de todo el tema de la vocería, es el cumplimiento de los derechos de los niños. (Grupo focal 2, Participantes PPC)

Uno de los aprendizajes más valorados en este ámbito, se relaciona con la posibilidad de activar mecanismos de incidencia para retroalimentar la política local a partir del diálogo con actores políticos. En la cita se menciona la demanda que se formuló a un municipio:

Esteban: Ahora, ¿cómo se llama?... por decirlo así... actualmente, lo que hicimos fue una audiencia con el alcalde...

I: Ya...

Esteban: Se han hecho jornadas formativas...

Esteban: ... esa carta ahora tiene ya como una validación, por decirlo así, porque el alcalde se ha comprometido en arreglar las canchas, en colocarle pasto sintético...

I: Ya.

Esteban: ... en, no sé po, mejorar las áreas verdes, eh...

I: O sea, ustedes creen que gracias a [nombre programa] ahora se puede acceder a hacer otro tipo de solicitudes...

Esteban: Si po.

Bernardo: Sí.

I: ...al municipio.

Esteban: Sí. Y también con la instancia que estoy yo, el SENAME... (Grupo focal 1, Participantes PPC)

4. Proyecciones y continuidad del programa en la política pública: Se trata de la información que da cuenta de las posibilidades de consolidación y continuidad del programa al interior del servicio público. Se explicitan los principales obstáculos y amenazas, pero también es posible visualizar, vías de continuidad, que permite a través de distintas estrategias, preservar y consolidar el

programa al menos, en el mediano plazo.

4.1 Obstáculos y amenazas para la continuidad del programa: Se destaca los aspectos referidos a los principales obstáculos que se alojan tanto al interior del mismo SENAME, como en el contexto más amplio, como es la estructura gubernamental.

4.1.1 Al interior del Servicio público: Se refiere a los obstáculos existentes al interior del servicio, como es la tendencia a trabajar desde el déficit, entendiendo que los niños y niñas con los que se trabaja responden a un perfil “vulnerable” y por tanto, no tendrían capacidad de opinar ni de participar.

“Y por otro lado yo creo que porque es mucho menos visible también pa’ la propia gente que trabaja acá [SENAME], es el aporte que hace esto, que es mucho más como que no, como que cuesta mostrar el link, por ejemplo de los niños que participan en este comité asesor, que luego va a ser consejo asesor, que son niños que vienen como que pareciera cuando uno los ve hablar que fueran otros niños distintos a los niños de las comunidades”
(Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Por otro lado otro de los obstáculos que se destacan, son los referidos a los procesos de burocratización existentes en el servicio público, que muchas veces, dificultan las posibilidades de mejoramiento e innovación de los programas.

“hay ene procesos que tú tienes que seguir en el servicio público que son bastantes burocráticos, por decirlo de alguna manera, o sea, si tú quieres pedir una solicitud, es como que tienes que fundamentar muy bien, después tienes que pasar por tu coordinador o después con tu jefatura, después tiene que ir al director nacional, después hay que solicitar las platas; o sea, estodo un conducto regular que tú tienes que seguir para lograr lo que tú quieres o lo que tú te estás proponiendo. Entonces, eso muchas veces no se ve afuera, pero es una gran pega y te lleva más del 80% del tiempo, ¿cachai? Y a veces para lograr cositas pocas, pero que para uno son muy relevantes, tenís que darte toda esta vuelta...” (Entrevista 2, Victoria, Diseñadora)

4.1.2 En el contexto de la política estatal: Se refiere a aquellas limitantes propias de la estructura gubernamental que determinan la producción de política pública, ocasionando dificultades para la producción de políticas con enfoque comunitario.

4.1.2.1 Ausencia de políticas integrales: Acá se reúnen los datos referidos a la tendencia a generar políticas focalizadas que operan de manera sectorial y que no logran integrar distintos abordajes para responder a los problemas detectados.

Llama la atención que uno de los efectos que ha generado el proceso de producción de política pública altamente focalizada, ha sido la relación poco armoniosa entre protección universal y protección especial, pues la vía de acción de la política SENAME se encuentra encapsulada y le resulta muy difícil interactuar con otros ámbitos de acción como salud o educación

“exacto, y a los niños y las niñas de Chile, no sólo en el ámbito de la protección especial, o sea como si la política universal funciona bien también van a disminuir los niños en la protección especial y como los niños que están en la protección especial también tiene acceso a las políticas universales, entonces no es una cosa así como de pasar de un peldaño a otro, decir estoy aquí y si fallo voy a la política especial, sino que cómo yo me puedo mover entre la política universal y la política especial. Y p’ a nosotros un niño que esta en la política especial, de protección especial es muy difícil, cómo eeh se generan espacios adecuados para ellos en la política universal como salud, educación por ejemplo. Porque no está pensado así, entonces ese es un desafío que hay quetodo el rato las.....entonces ahí donde los niños son expulsados de las escuelas, los niños no reciben las atenciones de salud que requieren o que salud siente que estos no son sus niños” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

4.1.2.2 Escaso soporte orgánico: Hace alusión a ciertas condiciones del contexto gubernamental que dificultan un adecuado desarrollo de las políticas y programas en el ámbito de la infancia. Se destaca la eventual reforma al servicio y la cuestionada institucionalidad actual que se encuentra permanentemente bajo presiones de distinto tipo.

“más que reformar el SENAME entendiendo, en generar estos servicios, por ejemplo, que es como ahora la ley que está en el parlamento, generar servicios pero que el fondo lo que recoge es lo que se está haciendo en dos servicios separados pero con dependencias ministeriales distintas no. Yo diría que ese, esa es la condición política más grande que hay. Y bueno la, esto de que en Chile no hay una ley integral de protección de derechos, que es desde el punto de vista técnico, también es algo que se ha ido poniendo y que tampoco hasta ahora ha tenido eco en los distintos gobiernos, en los últimos veinte años” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“Lo que pasa es que con el Ministerio de Justicia yo creo que porque su quehacer es mucho más visible en el ámbito de justicia juvenil no?, que tiene que ver con su ser, entonces por eso yo creo que es interesante que el área de protección de derechos pudiera estar en el ámbito de desarrollo social, pero acompañado de una ley porque o sino el riesgo es el mismo, o sea el mismo que, en el fondo cambiamos la competencia, pero no cambiamos las prácticas de intersectorialidad y aquí lo que se requiere mejorar es la intersectorialidad” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

es menos visible, siempre la atención, como la mirada del niño vulnerado que tienen una gran vulneración aparece como mucho más, o sea a la hora de invertir mucho más necesaria que esto otro que uno piensa que son niños que están con sus familias, que están en las comunidades, aunque en todos los discursos esta que lo preventivo es importante pero a la hora de definir los recursos siempre pareciera esto como más urgente, porque también está una demanda de las instituciones, de las otras instituciones públicas como tribunales por ejemplo, con hartas listas de espera que tienen algunos problemas de atención, entonces yo creo que ese es una amenaza, por un lado en general la demanda de la ciudadanía es por demandas de atención de casos que eso siempre es infinito y si bien valoran los referentes comunitarios como a la hora de definir los recursos, entonces la autoridad política dice, bueno si tengo esta misma plata y no tengo, dónde la invierto. Y por otro lado yo creo que porque es mucho menos visible también pa’ la propia gente que trabaja acá, es el aporte que hace esto, que es mucho más como que no... (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Existe también, una preocupación por la ausencia de una ley de protección integral de

derechos, que opere como ley marco para toda la oferta pública, permitiendo que los programas funcionen en la perspectiva de derechos en los distintos sectores de la política gubernamental.

“Según los recursos que año a año se tienen, entonces aquí es como paradójicamente al revés, es como que tenemos una ley que te asegura el financiamiento pero no tienes un marco eeh que te regule digamos, un sistema de protección, te fijas, entonces...” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

4.2 Vías de continuidad del programa: Se refiere a las distintas alternativas que existen para fortalecer y dar proyección al programa, intentando una suerte de blindaje, que lo proteja de las contingencias y amenazas identificadas en la categoría anterior.

4.2.1 Rol sociedad civil: Acá se destaca el rol determinante que ha jugado y que puede seguir jugando la sociedad civil organizada para dar continuidad y preservar las líneas programáticas dentro del SENAME y en las políticas públicas en general.

“Claro, igual se toma que...Efectivamente, hay nivel de incidencia política. Efectivamente, es uno de los planos de acción. No tenemos opinión, no tenemos voto en el tema de las políticas públicas, pero sí entre los chicos podemos organizarnos para levantar una opinión al respecto” (Entrevista 6, Carlos, Ejecutor)

Da cuenta, también, de la necesidad de articular esfuerzos y colaborar para el perfeccionamiento de las líneas de acción propuestas desde cada programa, teniendo como perspectiva una relación de colaboración entre sociedad civil y Estado.

“Sí, bueno yo creo que lo otro es ir generando como de la sociedad civil, o sea yo creo que es clave la sociedad civil y en eso el año 2010 yo creo que se marcó un hito con un proyecto de participación que hubo que era con fondos iberoamericanos que nos permitió a nosotros como Estado en el fondo generar esto, tomar la decisión de ejecutar ese proyecto de manera participativa y por otro lado, la sociedad civil de confiar en el Estado y poner toda su experticia metodológica, técnica, toda la generosidad, compartir sus saberes, ese yo creo que ese fue un ejercicio muy bonito de confianza y de colaboración, entendiendo que la sociedad civil tiene un rol y el Estado tiene otro rol pero que ese rol puede generar ciertas complementariedades” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“entonces por eso es que la sociedad civil es súper importante porque la sociedad civil es la que está en los territorios y la que tiene la experticia metodológica para trabajar la participación y ciudadanía y por eso por ejemplo ahora, estamos haciendo muchas cosas en conjunto con los programas de intervención comunitaria y la protección de derechos” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

4.2.2 Rol desde el mismo SENAME: El servicio porta una responsabilidad para dar continuidad a las líneas programáticas que resulten exisosas, como es el caso del PPC, por lo que se identifican distintos mecanismos y estrategias para asumir el desafío.

4.2.2.1.Colaboración técnica: Las mismas profesionales que son parte del servicio público asumen

una responsabilidad clara en la generación de condiciones que permitan entregar soportes a algunas líneas programáticas. Se destacan estrategias de medición que permitan visibilizar resultados y logros del modelo.

Claro, yo creo que nosotros como la visión que ha estado, es más desde un enfoque más bien... como de considerar que cada uno tiene distintas experticias, o sea nosotros tenemos un rol técnico que tenemos que asumir que es un rol más de, de facilitar, de generar las condiciones y además de, de la responsabilidad técnica de generar unos modelos a nivel nacional, pero que eso es una experticia y que los supervisores técnicos también tienen una experticia que también hay que recoger y poner al servicio, y también los equipos ejecutores y los usuarios (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“Entonces yo creo que eso nos falta mucho más generación, entonces esto es mucho más fácil del punto de vista del sistema de medición de ver si hay niños atendidos que comunidades por ejemplo, empoderadas con sistemas comunitarios de protección, cómo generamos indicadores de eso, es un desafío...” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

“Ahora, lo que uno debería esperar es que todos deberían generar, a la larga, cierta sinergia, porque las Oficinas de Protección de Derechos tienen dentro de sus metas, formar consejos consultivos, entonces, uno debería esperar que en el 2015, deberían haber consejos consultivos en todas las comunas donde haya OPD, y los PPC deberían también aportar a esos consejos consultivos, y a su vez, esos consejos consultivos tener su referente a nivel nacional con el consejo asesor que tiene SENAME, que todavía no tiene un correlato así con lo comunitario, con lo local, pero que como que hacia allá es donde está como la mirada más...estrategia técnico-política, ¿no?, que en algún momento, genere esta sinergia entre los distintos niveles, que hayan ya...por ejemplo, plataformas regionales, y que esto tenga una plataforma nacional que vaya teniendo Distintas plataformas y ser como...” (Entrevista 4, Mariela, Diseñadora)

4.2.2.2. Colaboración con el ámbito académico: Un actor relevante que aparece, fundamentalmente, en los discursos de quienes diseñan, es la academia, que juega un rol clave para la producción de conocimiento aplicado, que otorgue legitimidad a los resultados del programa.

“ahí yo creo que la, nos falta generar más espacios con la academia que pudieran aportarnos, por ejemplo en investigaciones [...] cómo uno va generando espacios de ir, o sea por último que te vengan a entregar una copia de la investigación que hicieron po, entonces y nosotros cómo generamos líneas también, que le ofrezcamos a los magíster, yo creo que eso es algo que queremos hacer [...]líneas de investigación en los magister, que ofrezcamos posibilidad, nuestros recursos, nuestras bases de datos digamos, con todo el resguardo que se debe tener de los niños y todo pero que se puedan hacer investigaciones en temas que a nosotros nos interesa” (Entrevista 1, Mariela, Diseñadora)

Los resultados que se acaban de presentar, grafican la trayectoria de seis años de ejecución de un programa que ha tenido como antesala, aproximaciones aún precursoras de la perspectiva comunitaria como fue el modelo CCIJ (centros infanto juveniles). Sin embargo, para que el CCIJ deviniera en PPC, no hubo una progresión natural, sino que fue necesaria la producción de conocimiento que permitiera reunir evidencia para justificar la avanzada de lo psicosocial a lo comunitario. Ejemplo de ello es el Estudio de Alerta Temprana, realizado el año

2008, que propone un modelo de comunitario para la prevención de vulneraciones de niños, niñas y adolescentes.

Asimismo, para que esa evidencia pudiese ser leída, hubo también un contexto que la hizo legítima y que contó con actores que estuvieron dispuestos a promover un cambio de mirada respecto a la infancia y sus desafíos en el país de principios de los años noventa, de la mano de una incipiente democracia. Este cambio de mirada no sólo impactó la toma de decisiones en el aparato gubernamental, sino que también, produjo confluencias entre actores del mundo de la sociedad civil, que venían trabajando en el desarrollo de iniciativas comunitarias para fortalecer una mirada de la infancia desde los recursos, las capacidades y los derechos. Es decir, no sólo hubo transformaciones al interior del servicio público, sino que también, en las condiciones subjetivas de quienes ejecutaban intervenciones comunitarias con niños, niñas y adolescentes. Es el Estado, pero también la sociedad civil organizada, quien permite constuir un contexto donde el enfoque comunitario cobra sentido. Lo hizo en el momento en que se origina el programa, pero también, lo refuerza en los momentos en que es necesario activar estrategias para proteger y consolidar su proyección al interior de un servicio público en constante inestabilidad y donde la focalización, está siempre puesta en la vulneración, más en la prevención y la promoción de derechos.

Es relevante constatar que esta política pública es altamente focalizada, y por tanto, la asignación de recursos para la implementación de los programas depende de un encuadre definido a nivel central que valoriza y pone precio a las intervenciones en función del nivel de especialización que se requiera. Entonces, el Estado asume que la prevención comunitaria no requiere de tantos recursos como la atención especializada de un programa de alta complejidad, definiendo una banda de precios por debajo de la media, que muchas veces, dificulta el adecuado desarrollo de las intervenciones (por ejemplo, los equipos ejecutores tienden a rotar debido a la precarización laboral en que se ven inmersos). El marco que regula este asunto, corresponde a la Ley de subvenciones, creada el año 2005 con el fin de organizar la oferta existente y establecer un sistema de transferencia de recursos que permitiera tercerizar la ejecución de los diseños propuestos por el servicio a través de licitaciones ofertadas a los organismos colaboradores, en su mayoría, organizaciones no gubernamentales y corporaciones municipales. La ley de subvenciones es un artefacto que mediatiza la relación entre el Estado y la sociedad civil, estableciendo mecanismos para la asignación de recursos, el monitoreo de las acciones comprometidas y la fiscalización financiera permanente.

A continuación se presenta una gráfica, que explica este contexto de producción, desarrollo y consolidación del programa de prevención comunitaria:

MODELO 1: CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL PPC



Por otro lado, si miramos la forma en que ha operado y se ha consolidado el programa, nos encontramos con importantes efectos que permiten comprender los alcances del impacto que se han alcanzado en este período y donde existen distintos actores involucrados.

Un actor relevante, son los mismos niños, niñas y adolescentes (NNA), a quienes se ha destinado el programa con el fin de instalar un sistema comunitario de protección de derechos, donde ellos juegan un papel clave, que permite interrumpir y restituir derechos que han sido vulnerados. Para llevar a cabo este propósito, se desarrollan distintas acciones de promoción de la participación que potencian la actoría social de los niños, niñas y adolescentes del territorio donde se instala el programa, fortaleciendo un sentido de comunidad que cohesiona a los miembros de esta, en torno a la idea de proteger y mejorar condiciones de vida y desarrollo para los NNA.

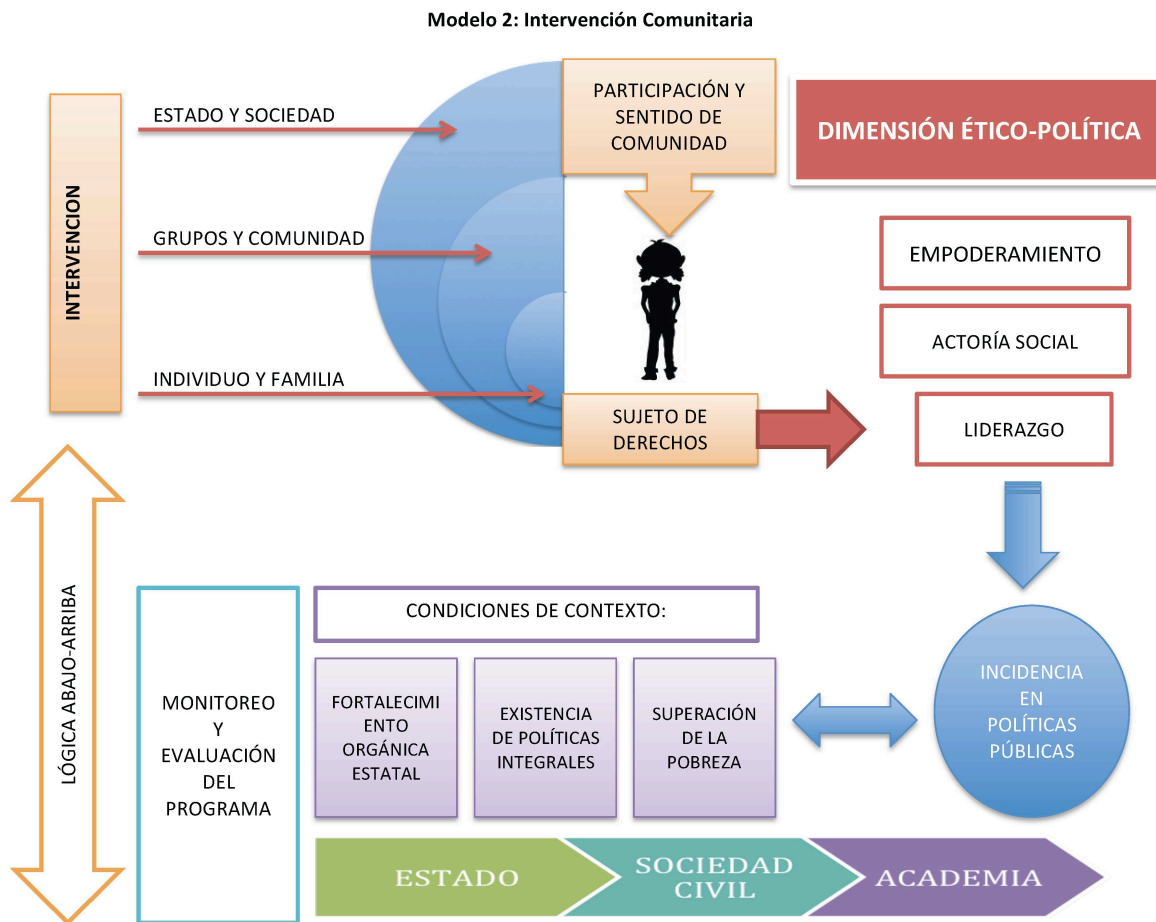
En este sentido, cobra relevancia la dimensión ético política que trasluce la intervención, pues se consolidan liderazgos infanto juveniles que muchas veces, habían sido invisibilizados por los adultos que tradicionalmente ejercen poder de manera tradicional en las comunidades. Más aún, estos liderazgos (que en los programas estudiados son denominados “delegados” y “voceros”) no sólo despliegan estrategias de incidencia para transformar el entorno barrial, en el nivel grupal y comunitario, sino que también han sido capaces de posicionarse en la arena pública, participando de diferentes instancias como, reuniones con alcaldes o encuentros nacionales de ONG, pero significativamente interesante resulta destacar la participación ellos en el recientemente creado Consejo Asesor de Niños, Niñas y Adolescentes del SENAME, que busca generar mecanismos institucionales para fortalecer la participación de la sociedad civil en la implementación de política pública. Cabe destacar que para desplegar estas habilidades, hubo que preparar a los NNA para que desarrollaran capacidades que les permitieran ejercer liderazgo, activando distintas estrategias en el nivel individual y familiar.

Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos que se llevan a cabo para fortalecer la actoría social de NNA, existen ciertas condiciones de contexto que obturan su desarrollo poniendo en riesgo la continuidad de los procesos emprendidos. Un ejemplo de ello es el contexto comunal y barrial que muchas veces, interrumpe intervenciones y más aún, pone en riesgo a los mismos ejecutores que deben enfrentar los efectos de problemas cada vez más agudos como el narcotráfico o la violencia, habitualmente derivados de causas estructurales de fondo como la desigualdad o la pobreza.

Otra dimensión de contexto que opera como un obstaculizador es la debilidad institucional que afecta a SENAME y que pone en riesgo permanente la continuidad del programa, dada su condición de servicio y con clara dependencia hacia el ámbito jurídico, lo que determina el establecimiento de prioridades presupuestarias que se concentran en la atención especializada de casos altamente complejos, abandonando la prevención como foco de trabajo de mediano y largo plazo. Junto con ello, la tendencia a la focalización evita contar con políticas universales que apuesten por la generación de intervenciones integrales, que superen la tendencia a centrarse en la vulneración, dando respuestas que buscan reparar antes que prevenir o promover.

Por lo tanto, resulta importante considerar que tanto los diseñadores como los ejecutores del programa, se muestran conscientes de estos problemas, por lo que proponen distintas estrategias para fortalecer y dar continuidad al PPC dentro de la oferta pública. Otro actor que también es mencionado para estos fines es el ámbito académico, pues se trata de un agente que porta un saber legitimado socialmente y que por tanto, permite contar con evidencia empírica que destaque los logros y el impacto que ha alcanzado el programa en sus años de implementación.

A continuación se presenta una segunda gráfica que pretende dar cuenta de lo que ha sucedido en la intervención que se incuba a partir del Programa de Prevención Comunitaria, contemplando los efectos alcanzados en distintos niveles y las posibles vías de continuidad que se visualizan a partir de la generación de distintas estrategias.



8. Discusión y Conclusiones

El estudio de caso sobre el Programa de Prevención Comunitaria, ha permitido profundizar en las dimensiones técnicas, éticas y políticas que participan en la producción e implementación de un programa público.

Es importante destacar acá, que un punto de partida básico, es comprender que, tal como plantea Jaime Alfaro (2012), la producción de política pública es un proceso político, técnico e institucional donde interactúan distintos niveles, y se destacan las fuerzas políticas que instalan discursos asociados a ciertos fenómenos -en palabras de Martin (2012), los *frames*- junto con procesos culturales y sociales que construyen una representación colectiva de los problemas, formulando demandas para su solución y en este caso, por sobre todo, líneas de acción, negociación e influencia que operan dentro de la misma institucionalidad, generando repertorios posibles para actores técnicos, profesionales, políticos y administrativos.

En este último aspecto, se destaca la estrategia de validación interna que las diseñadoras del programa implementaron, para proponer este modelo y luego consolidarlo dentro del mismo

servicio, convirtiendo a la investigación en una herramienta estratégica que permite hacer visible los logros del programa. Para ello, establecen una alianza con la sociedad civil, con quien se comparte un diagnóstico respecto a la situación que afecta a la infancia, mostrándose dispuestos a establecer puentes de interacción que fortalezcan las respuestas estatales valoradas por su efecto transformador y de potenciación comunitaria. Coincidente con este punto, Delamaza (2009) señala que existen campos de confluencia posible entre políticas públicas y sociedad civil en una perspectiva democratizadora, pues ambos sectores sufren las consecuencias de los problemas surgidos fuera de su ámbito de acción, producto de una economía crecientemente desregulada. Tal alianza es altamente valorada desde el campo de la Psicología Comunitaria, pues confluyen diversos actores (expertos en política pública, ejecutores miembros de la sociedad civil organizada y los propios niños y niñas quienes entregan testimonio de su experiencia en el programa) que articulan saberes y voluntades tras un mismo propósito. Esta experiencia puede ser considerada una excepción conforme lo reportado en Latinoamérica, pues no siempre las organizaciones que gestionan o ejecutan proyectos comunitarios financiados por el Estado ven fortalecida su participación ni logran impactar a la política pública, quedando fuera de los espacios de negociación y actuando, por tanto, en una fragmentación que sitúa a las comunidades en una participación muy local y altamente despolitizada (Rodríguez, 2009).

En Chile, existen ciertos momentos en que la sociedad civil vinculada al ámbito de la infancia y la adolescencia logra visibilizarse como actor ante el Estado, siendo convocada a instancia de deliberación y diálogo entre distintos actores. Es el caso del Consejo Asesor de Infancia, celebrado el año 2006 (dos años antes de la creación de los PPC), donde además de representantes de sectores públicos, son convocados, miembros de la sociedad civil organizada y psicólogos en calidad de expertos (Bedregal, en Larrañaga y Contreras, 2010).

Nos parece relevante destacar, que la participación en dichas instancias, produce aprendizajes que tienen rendimiento político en distintos niveles. Por un lado, y tal como plantea Montero (2010), la participación en espacios decisionales, permite que los actores, en este caso, tanto los miembros de la sociedad civil, como los mismos expertos consultados, aprendan a negociar, escuchar, demandar y construir consensos a través de puntos de vista puestos en permanente diálogo. Asimismo, la participación en instancias como estas, altera relaciones de poder (Rodríguez, 2009) que hacen posible una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil, poniendo como marco de actuación, la consulta permanente a los distintos actores involucrados en el proceso de diseño e intervención, reconociendo, entonces, diversos saberes y conocimientos. Para el caso de los niños y niñas, la participación en instancias locales, como la mencionada audiencia con el alcalde o el consejo asesor para SENAME, donde los adolescentes entrevistados han destacado por su compromiso y convicción, permite reubicar la trama de relaciones antes mencionada, pero también, ayudan a profundizar la transformación cultural donde niños y niñas dejan de ser “menores” y pasan a constituir un actor más, que participa de las decisiones sobre los asuntos que le afectan.

Con todo, el Consejo Asesor es un ejemplo de cómo la Convención (CDN) obliga a los Estados a asumir responsabilidades con la infancia y la adolescencia, pues el trabajo precisamente consistió en reconocer al Estado como garante en el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, sosteniendo como principio la igualdad de derechos y oportunidades para todo

niño y niña, independientes de sus condiciones personales, familiares o sociales. Este principio implica garantizar el acceso a prestaciones universales que complementen los recursos disponibles en la familia y la comunidad. De esta forma, la aplicación de una perspectiva de derechos en este Consejo significó asumir la integralidad de las políticas, su transversalidad y adaptabilidad a los requerimientos específicos de acuerdo a las diversas situaciones de vida de cada sujeto atendido (Bedregal, en Larrañaga y Contreras, 2010). Este ejercicio, instala la oportunidad para permear a la política pública de infancia, con una nueva mirada que permita generar abordajes y orientaciones metodológicas distintas a las existentes hasta el momento.

En este sentido, se reconoce la importancia que tuvo la creación de la Convención de los Derechos del niño en resituar el abordaje de la infancia y significarlo como un sujeto de derechos, superando la representación que lo entendía como un objeto de servicios (Farías, 2003; Valverde, 2008). En este sentido, este cambio de perspectiva puede ser entendido, como ya dijimos, desde la propuesta de Martín (2012), quien se interroga respecto a los cambios en las políticas y los efectos que surgen para el ámbito público. Para el caso de la infancia, es claro que desde principios de los años noventa, se produce un cambio en los *frames* de las políticas SENAME, en el marco de una naciente democracia, que ofrecía un 'caldo de cultivo' para el surgimiento de discursos más emancipatorios, que sitúan al niño/niña como sujeto y le otorgan un grado importante de agencia. Sin embargo, a pesar del cambio discursivo, aún se conservan resabios de la perspectiva tutelar, por lo que es posible constatar que la intensidad y alcance del cambio sólo fue parcial. Un hecho concreto que confirma esta idea es, precisamente, la ausencia de una ley de protección integral de derechos.

A pesar de lo anterior, los nuevos sentidos que se instalan, logran hacer sintonía con los principios y sugerencias provenientes de la Psicología Comunitaria (Montero, 2005; Rodríguez en Alfaro, 2012) que invitan a repensar los programas públicos a la luz de perspectivas más respetuosas de los procesos comunitarios y de los sujetos mismos. Más aún, para la planificación de las políticas se considera evidencia científica que muestra que las intervenciones más exitosas son aquellas que están centradas en los niños y niñas, comprendiendo el problema desde una perspectiva ecológica y con la participación de los entornos, de carácter integral, culturalmente sustentadas y que contemplan la capacitación continua de los profesionales a cargo (Bedregal, en Larrañaga y Contreras, 2010).

Lamentablemente, este nuevo *frame*, que logra impactar al Estado y lo impulsa a reubicar su interés por la infancia y la adolescencia, no alcanza a reformar toda la institucionalidad vinculada a este ámbito. De hecho, el SENAME, que luego crea programas como el PPC, aún espera ser reformado y convertido en un servicio que trabaja con todos los niños y niñas sin exclusión, independiente de su condición de vulneración. Es necesario recordar, a propósito de lo anterior, que para justificar la existencia del PPC, quienes lo diseñaron tuvieron que argumentar que a pesar de tratarse de una oferta preventiva que permitía actuar antes de que existiera vulneración, de todos modos, se operaba focalizadamente (a partir de los territorios seleccionados).

Ahora bien, esta perspectiva que se inaugura con la Convención, viene a ser un respaldo que otorga legitimidad a quienes ya venían desarrollando abordajes hacia la infancia en esta línea. Se trata de algunos ejecutores, fundamentalmente aquellos que cuentan con una larga

trayectoria en intervención comunitaria, siendo pioneros en la generación de iniciativas de sitúan a los niños y niñas como actores sociales (incluso previo a la CDN). En estos casos, la transferencia de recursos por parte del Estado para la ejecución de proyectos públicos se constituye en un soporte y apoyo directo a las capacidades técnicas de estas organizaciones que tienen como horizonte la transformación social. Rodríguez (2009), las denomina “organizaciones sujeto” y se caracterizan por su historia, iniciativa e identidad construida a partir de sus prácticas comunitarias. Gracias a estas instituciones el Estado asegura una respuestas efectiva, pues transfiere recursos a ejecutores que logran mayor eficacia en su propuesta de acción, por su proximidad con la comunidad y por las capacidades técnicas desarrolladas a partir de su trayectoria institucional.

En el caso del PPC, las posibilidades de que una organización de la sociedad civil logre constituirse en una organización sujeto, cuenta con ventaja respecto de otros programas, pues el Estado es capaz de fortalecer el trabajo desarrollado por quienes ejecutan el programa, articulando esfuerzos conjuntos para proyectar y consolidar su continuidad.

Es más, algunos estudios ya han sugerido recomendaciones para mejorar la calidad de la política pública de infancia, mencionando algunos de estos elementos, donde la sociedad civil pasa a ser un recurso para tales efectos, pues si se refuerza su componente identitario, de manera de perpetuar esas características propias que la diferencian del Estado, se podría aspirar a: menores niveles de burocracia y jerarquización; mayor sensibilidad —por su proximidad a la población— ante las problemáticas a atender; innovación en las formas de trabajar mediante metodologías diferentes de las utilizadas por el Estado —por ejemplo, la incorporación de enfoques comunitarios o no formales de educación— para intervenir, entre otras (Andrade y Arancibia, 2010).

Volviendo a la figura de quien diseña el programa, es claro que juega en ocasiones, un rol más político que técnico, al implementar estrategias para permear la política con el enfoque comunitario. Da la impresión que muchas veces, las competencias políticas son más determinantes que las técnicas (Shinn, 2007), sobre todo cuando se hace necesario decidir respecto a la continuidad de un modelo o a la emergencia de nuevos programas dentro de la institucionalidad. Desde esta perspectiva, resulta particularmente interesante la propuesta de producir conocimiento en alianza con el ámbito académico, pero también, incluyendo a los agentes internos como una pieza clave que permite acceder directamente, y dar legitimidad a los resultados y logros del programa. De este modo, surge la investigación acción participativa, como una metodología estratégica, que hace posible la articulación entre el fortalecimiento de la intervención, para producir transformaciones, a partir de la generación de conocimientos donde participen los distintos actores involucrados en el proceso (Montero, 2005).

Es de esperar que la idea de establecer una alianza con la academia, pueda ser una estrategia que permita vincular la intervención comunitaria con la política pública (Shinn, 2007), abriendo oportunidades para la innovación y retroalimentando a la propia disciplina respecto de nuevas posibilidades para repensar modelos y metodologías.

Se destaca, en este sentido, el componente ético político que podemos rastrear tanto en el diseño como en la implementación del programa, y que rescata elementos ya identificados previamente por diversas autoras (Winkler et al. 2012; Rodríguez, 2009, Montero, 2010), como es

la necesidad de promover la participación en todas las etapas de la intervención, situándola como un derecho que inspire el diálogo permanente entre agentes internos y externos, junto con el reconocimiento de otros saberes (distintos del saber experto) provenientes de diversos ámbitos profesionales y de la misma comunidad. Coincidentemente con lo planteado por Montero (2010), se propone que los expertos deben comunicar su saber, pero a la vez, despojarse de la experticia para escuchar aquello que los miembros de las comunidades tienen que decir, para que así, converjan saberes y se articulen voluntades para alcanzar la transformación.

Asimismo, resulta importante partir de la base que los equipos deben incorporar el contexto y los aspectos macroestructurales como una dimensión ineludible para pensar las intervenciones, tomando siempre en cuenta, los efectos que tal contexto produce en la subjetividad de los participantes (Winkler, et al. 2012; Rodríguez, 2007, Montero, 2005). Ejemplo de ello es la preocupación presente tanto en la bases técnicas, como en el sello que imprimen los ejecutores, por abrir espacios de participación comunitaria que otorguen poder de decisión, fundamentalmente a los niños, niñas y adolescentes, históricamente desplazados por los adultos y adultas que ocupan cargos tradicionales (juntas vecinales o clubes deportivos), respetando sus propios modos de funcionamiento, ritmo y prácticas de liderazgos incubadas a partir de sus propias experiencias. De este modo, el PPC funciona como una “ventana de oportunidad” que permite que niños, niñas y adolescentes, se conviertan en actores sociales y participen de la construcción de ciudadanía, tanto en espacios barriales, como en instancias de alcance público nacional. Tal logro, es relevado por los mismos participantes del programa, quienes reconocen mayor visibilidad política para incidir en los temas que afectan su cotidianidad, instalando horizontes de transformación inadvertidos hasta antes de ser parte del programa.

Junto con lo político, aparece lo ético, que en este caso, viene ser una dimensión que establece principios para operar y que orienta la toma de decisiones en las distintas fases del proceso de producción de política pública. Se relaciona con valores personales, pero también con un componente motivacional que activa estrategias para instalar valores, como por ejemplo, que toda intervención garantice un beneficio para los sujetos atendidos (principio de no maleficencia). En este sentido, se confirma lo propuesto por Lapalma y Lellis (en Alfaro, Sánchez y Zambrano, 2012), pues muchas veces, la posibilidad de innovar e incluir avances desde la perspectiva comunitaria, depende de esfuerzos personales, más que de decisiones derivadas de la gestión pública. Del mismo modo, se confirma la idea que la incidencia en el espacio de la política pública, se juega en cómo los agentes individuales despliegan sus habilidades de interpretar y aplicar estos programas, reconociendo los límites e identificando oportunidades, para activar tácticas y sacar partido a la estrategia institucional que va a permitir proponer acciones en el ámbito de la transformación (Berroeta, 2012), haciendo posible la generación de condiciones para que niños, niñas y adolescentes se conviertan en actores dentro de sus comunidades, en el espacio local y dentro del mismo aparato público. Dichas condiciones, reunidas y materializadas en un programa público, forman parte de una alianza (Estado-ONGs), que trabaja colaborativamente para fortalecer y mejorar la implementación, rescatando una serie de aprendizajes que se desprenden de trayectorias institucionales y organizacionales de larga data en el ámbito de la infancia en nuestro país.

Un actor de gran relevancia en este estudio son los mismos niños, niñas y adolescentes,

quienes también reportan aprendizajes y logros a partir de su pertenencia en el PPC y que organizan en distintos niveles (individual, grupal y comunitario). Coincidentemente con Giorgi (en Alfaro, Sánchez, y Zambrano, 2012), para llegar a ejercer ciudadanía, primero es necesario desarrollar aprendizajes y habilitaciones por parte del mundo adulto, que consideren que niños y niñas adquieran capacidades acordes al proceso de desarrollo, pero respetando su autonomía. Para que esto pueda ser posible, se requieren algunas condiciones, tal y como ocurrió con los niños y niñas del PPC: fortalecer el autoestima a través del reconocimiento de sus recursos, potencialidades y fortalezas; desarrollar la capacidad de enunciación, esto es, poder decir y ser escuchado; fortalecer el sentido de pertenencia a sus comunidades y su compromiso con los temas colectivos; desarrollar capacidades organizativas, de trabajo en equipo y toma de decisiones colectivas a acordes con su desarrollo etario, etc.

Es responsabilidad del mundo adulto, incluyendo al Estado y sus instituciones, generar mecanismos para amplificar estos aprendizajes, que por lo demás, resultan altamente consistentes con la propuesta metodológica de la Psicología Comunitaria. Tal responsabilidad tiene como base, la consolidación de estos aprendizajes a través de la continuidad del programa, dado que a nuestro juicio, el PPC constituye un paso estratégico inicial, que permite instalar nuevos estándares en la política pública dirigida a la infancia y adolescencia. Este estudio, viene a ser una respuesta a este desafío y pretende poner a disposición de los tomadores de decisiones evidencia empírica, que ayude a potenciar los esfuerzos ya emprendidos por los distintos actores, y que pudimos constatar en el transcurso de esta investigación.

Otro aspecto relevante a considerar, se relaciona con la existencia de leyes y normativas que regulan el funcionamiento de la oferta pública en infancia y que para efectos de este estudio, también fueron revisadas. Como es de suponer, cada uno de estos documentos va adquiriendo importancia para definir cursos de acción posibles, en la medida que producen efectos cuando actores políticos, administrativos y sociales, encuadrados en diferentes marcos institucionales y mediante diferentes estrategias de interacción, toman decisiones al respecto. Más relevante aún es asumir que las “reglas del juego” encarnadas en estos documentos, representan oportunidades y obstáculos que es necesario identificar, decodificar e interpretar técnica y políticamente. Cada una de estas reglas va a influir en el acceso que un cierto agente tendrá en el espacio de la política pública, así como determinará el tipo de recursos al que podrá acceder (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2008). Así por ejemplo, la ley de subvenciones determina la forma en que se relaciona Estado y sociedad civil a partir de la transferencia de recursos para la ejecución de programas para la infancia y la adolescencia. Asimismo, constituye piso básico para entregar sustentabilidad y permanencia a los programas que han logrado consolidar una trayectoria, y es concebida por las mismas diseñadoras del PPC, como un recurso que protege y otorga estabilidad a la oferta preventiva del servicio.

Así también, es relevante destacar el reverso de este fenómeno, pues Chile se destaca por no contar aún con una ley de protección integral de derechos que permita llevar a cabo adecuaciones internas para aplicar los principios de la Convención de los Derechos del Niño en los distintos ámbitos de la política pública destinada a los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile. Es decir, también se identifica como un elemento estratégico, lo que pueda ocurrir con la promulgación de esta ley, pues permitiría disolver la tensión entre políticas especiales y

universales, articulando respuestas complementarias que hagan posible la atención para un sujeto que no necesariamente es representado desde la vulneración, sino que reconstruya una imagen de un sujeto niño/a con capacidades y recursos.

En definitiva, a través de este estudio de caso pudimos constatar cómo las políticas públicas logran materialidad a partir de organizaciones que planifican, ejecutan y evalúan programas, asignan lugares a los destinatarios de las mismas, y a la vez, producen valores, identidades, tipo de relación, discursos que en concreto, producen sujetos sociales (Giorgi, 2006 en Rodríguez, 2009), que en este caso, se trata de niños, niñas y adolescentes que cuentan con capacidad de agencia y aspiran a transformar los contextos de vida cotidianos. Un elemento relevante es que las políticas públicas son un producto de la interacción de múltiples significados en un momento histórico específico, instalando un escenario complejo en cuyas tramas actúan distintos actores con intereses compartidos, cuyos modos de pensar, sentir y actuar se sustentan en racionalidades diferente (técnicas, burocráticas, políticas, económicas, éticas y de la vida cotidiana).

Revisamos un caso, que como dijimos en un principio, es una excepción dentro de una política pública que aún se inspira en la perspectiva de la infancia tutelada que es concebida como un objeto de servicios. Sabemos que la tendencia de la política pública chilena, tal como en Brasil, es que existe un interés estatal para hacer frente a los problemas sociales como un proceso psicosocial, motivando el surgimiento de proyectos que buscan una mejor calidad de vida, sin promover participación social y política, que aseguren cambios de más largo aliento (Quintal de Freitas, 2000).

La experiencia acumulada por la Psicología Comunitaria muestra que no hay transformación sin conflictos. Evidencia de aquello es la experiencia de Shinn (2007), quien tuvo que asumir altos costos cuando decidió trabajar asesorando a funcionarios que trabajan en la política pública. De este modo, implementar políticas públicas desde el Estado supone estar dispuestos a transitar por múltiples conflictos, enfrentando diversos desafíos, tales como las resistencias del Estado a compartir poder y tomar decisiones junto a niños, niñas y adolescentes que dejan de actuar como menores tutelados, y pasan a constituirse en sujetos, pero también, son estos mismos adolescentes quienes a veces, prefieren restarse y evitan responsabilidades con quienes no han establecido lazos de confianza. En definitiva, promover cambios implica procesar conflictos, es decir, enfrentar resistencias, asumir fracasos, manteniendo la convicción de que aquello que fue siempre de un modo puede ser diferente y que, en este proceso, los psicólogos y psicólogas comunitarios tienen mucho que aprender y no poco que aportar (Giorgi, en Alfaro, Sánchez, y Zambrano, 2012)

9. Referencias

- Alderson, P. (1995). *Listening to Children: Children, Ethics And Social Research*. Londres: Barnardos.
- Alfaro, J. y Zambrano, A. (2009). Psicología Comunitaria y políticas sociales en Chile. *Revista Psicología & Sociedade*, 21(2), 275-282.
- Alfaro, J. (2012). Posibilidades y tensiones en la relación entre Psicología Comunitaria y políticas sociales En Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp. 45- 75). Buenos Aires: Paidós.
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE.
- Andrade, C. y Arancibia, S. (2010). Chile: interacción Estado-sociedad civil en las políticas de infancia. *Revista CEPAL*, 101, 127-143.
- Arrieta, C. y Garita, C. (2012). Construcción de política social: retos para la Psicología Comunitaria costarricense de cara a los procesos de formación profesional y a la definición del papel psicológico comunitario En Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp. 359-379). Buenos Aires: Paidós.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Region y Sociedad*, 17(32), 107-144.
- Asún, D. y Unger, J. (2007). Una visión regional de la institucionalización de la psicología (social) comunitaria en Chile En Zambrano, Rozas, Magaña, Asún y Pérez-Luco (Eds). *Psicología Comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones* (pp. 213-226). Santiago: RIL.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., Tindal, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Banyard, V.; Miller, K. (1998). The powerful potencial of qualitative research for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 485-505.
- Bedregal, P. (2010). Chile Crece Contigo: el Desafío de la Protección Social a la Infancia. En Larrañaga y Contreras. *Las Nuevas Políticas de Protección Social en Chile* (pp. 237-264). Santiago: Uqbar Editores.
- Berroeta, H. (2011). Apuntes para una intervención psicosocial con incidencia. *Revista Castalia*, 13(19), 37-50.
- Berroeta, H. (2012). Coordinadas para una cartografía de la acción socioprofesional de la psicología comunitaria en Chile. En Zambrano y Berroeta, *Teoría y Práctica de la Acción Comunitaria* (pp. 219-254). Valparaíso: RIL editores.
- Cáceres, M. y García, R. (s/a). *Fuentes de rigor en la investigación cualitativa*. Universidad de Cienfuegos. Recuperado el 15 de julio del 2010. Disponible en <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH0197/ef6fd6bc.dir/doc.pdf>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.

- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Campaña Movilízandonos por un Cultura Integral de Derechos. (2012). Documento de trabajo: síntesis. Corporación La Caleta.
- Carvalho, V. y Serrano-García, I. (2008). ¿Deben participar los psicólogos y psicólogas en política pública?: una mirada desde la psicología social-comunitaria. *Revista Psicol. Am. Lat.* [online] 12.
- Consejo de Ministros por la Infancia. (2003). *Primer informe sobre los avances en el ámbito de la protección y cumplimiento de los derechos de la infancia y de la adolescencia*. Santiago.
- Grau, M., Íñiguez-Rueda, L., Subirats, J. (2010). La perspectiva sociotécnica en el análisis de políticas públicas. *Revista Psicología Política*, 41, 61-80.
- Giorgi, V. (2012). Entre el control tutelar y la producción de ciudadanía: aportes de la Psicología Comunitaria a las políticas de infancia En Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp.201-226). Buenos Aires: Paidós.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*, 23(8), 496- 502.
- Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A. *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- Krause, M. (2002). The Institutionalization of Community Interventions in Chile: Characteristics and Contradictions. *American Journal of Community Psychology*, 30(4), 547-570.
- Krause, M., Jaramillo, A., Monreal, V., Carvacho, H., Torres, H. (2011). Historia de la Psicología Comunitaria en Chile: desde la clandestinidad a la política pública. En Montero y Serrano-García. *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y Transformación* (pp. 115-138). Buenos Aires: Paidós.
- Lapalma, A. y de Lellis, M. (2012). Psicología Comunitaria y políticas públicas: una articulación posible y necesaria. En Alfaro, J., Sánchez, A. y Zambrano, A. *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp. 147-172). Buenos Aires: Paidós.
- Lorion, R. (1996). *Psychology and Public Policy: Balancing Public Service and Professional Need*. Ciudad: APA.
- Martin, M. (2012). *El cambio en el Sistema de Protección Social en Chile: Un análisis de policy frames*. Tercer Encuentro Sociedad Chilena de Políticas Públicas. Santiago, Chile.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Psyche*, 19(2), 51-63.
- Montero, M. (2010). Unión de actores sociales, participación comunitaria y ética, en la ejecución de políticas públicas. En Hincapié, A. *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 45-66). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires. Paidós.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Quintal de Freitas, M. (2000). Voices from the South: The Construction of Brazilian Community Social Psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 315-326.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, A. (2009). Social Policies in Uruguay: A view from the political dimension of Community Psychology. *Journal of Community Psychology*, 43, 122-133.
- Saavedra, C. (s/a). *Políticas públicas dirigidas a la infancia y adolescencia. Tensiones y desafíos*. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH. Ecuador.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Shinn, M. (2007). Waltzing with a Monster: Bringing Research to Bear on Public Policy. *Journal of Social Issues*, 63(1), 215-231.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel.
- SENAME. (2003). *Servicio Nacional de Menores. Por los derechos de la infancia. Edición N°2*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Stein, C.; Mankowski, E. (2004). Asking, witnessing, interpreting, knowing: conducting qualitative research in community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 33(1-2), 21- 35.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNICEF. (2002). *Children Participating in Research, Monitoring And Evaluation (M&E) — Ethics and Your Responsibilities as a Manager*. Extraído el 10 de Septiembre de 2012. Disponible en http://www.unicef.org/evaluation/files/TechNote1_Ethics.pdf
- Valverde, F. (2008). Intervención Social con la Niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. En X. Duarte y X. Torres (2008). Niñez y Políticas Públicas. *Revista Mad Edición especial*, 3, 95-119.
- Vietes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. Los métodos y los campos de aplicación de la investigación cualitativa. En Merlino, *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 41-84). Buenos Aires: Cengage.
- Winkler, María Inés; Alvear, Katherine; Olivares, Bárbara y Pasmanik, Diana. (2009). *Autonomía versus Dependencia. Quehacer comunitario y Políticas Públicas*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Querer no Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *Psyche*, 21(1), 115-129.

10. ANEXOS

Anexo 1: Consentimientos Informados³

- 1.1 Consentimiento informado para diseñadores de programas comunitarios
- 1.2 Consentimiento informado para ejecutores de programas comunitarios
- 1.3 Asentimiento informado para participantes de programas comunitarios
- 1.4 Consentimiento para adulto responsable

Anexo 2: Carta informativa para adultos cuidadores de adolescentes participantes de PPC

Anexo 3: Pautas entrevista/grupo focal

- 3.1 Pauta de entrevista diseñadores versión 1
- 3.2 Pauta de entrevista diseñadores versión 2
- 3.3 Pauta de entrevista ejecutores
- 3.4 Pauta de grupo focal participantes

³ Los consentimientos y el asentimiento informado que se adjuntan en esta tesis tienen un formato que incorpora los estándares de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Todos estos documentos han sido aceptados por la Comisión de Ética de la institución patrocinante y forman parte de la investigación N° 1130638 financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), que se titula: “Ética y Política ¿dimensiones olvidadas de la Psicología Comunitaria?”. Por tanto, los resultados que se desprendan de esta tesis, serán insumos que nutrirán los resultados de la investigación aludida.