

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

SEMINARIO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS TUTORIALES INDIVIDUALES Y GRUPALES
PROGRAMA ADOPTA UN HERMANO 2007 COMUNA DE VIÑA DEL MAR

POR

CLAUDIO DONOSO MONTERO
CONSTANZA GRAU VILLAMÁN

PROFESOR GUÍA
PS. DOMINGO ASÚN SALAZAR

VALPARAÍSO, ENERO DE 2008



AGRADECIMIENTOS

*A ti, papito, por enseñarme la riqueza del pensar.
A ti, mamita, por enseñarme el trabajo y esfuerzo de una hormiguita, y también a creer.
A ti, hermano, por convivir, crecer, tolerarnos y reírnos de nosotros mismos.
A ti, Claudio, por ser amigo de la vida, primo de conocimiento y compañero bocaflaja.
A la familia: viejita linda, tíos y tías, primos y primas, sobrinitos y sobrinitas, hermana mayor.
A los amigos y amigas de la vida.
A Orlando, mi padrino, por su apoyo y confianza.
A ti, chinito, por todos los días y todas las noches, por todas las risas y todos los llantos, por quedarnos pegaditos y por nuestro largo viaje al cuesco de una palta.*

Constanza

*A Miguel y Emilia, por no irse del todo.
A Manuel y Sonia, mis viejos, por creer.
A Alex, por estar en la ausencia.
A los cabros de Cumming, por el espacio, las chelas y otras.
A los cabross de Punta Arenas, por el recuerdo en carne.
A tíos, tías y primos, por el apoyo y la compañía.
A Coty, por el hombro, pecho y cabeza
A Eduardo y Seba, por la parodia y ...
A Caro, por la semilla sin nombre, por la música, por tus ganas, por lo simple y sencillo...*

Claudio

A todos aquellos que, desde su sincera intención de ayudar, estuvieron allí en los cinco momentos: Claudia Díaz y Espinoza, Pauly, Cata, Paulino, Paty, Carola, Paz, Carla, Manuel. Y a los niñ@s, que motivan una intervención como esta...

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo dar cuenta de las características de las prácticas de intervención en contextos de pobreza, en general, y de la implementación del Modelo Tutorial llevada a cabo por jóvenes en acción social voluntaria y estudiantes en práctica, en particular, en el marco de la institucionalidad de la Fundación para la Superación de la Pobreza, en la ejecución del Programa Adopta Un Hermano, en la Comuna de Viña del Mar, en la V región de Valparaíso. Para ello, se utilizará la Sistematización como enfoque y herramienta de reconstrucción de la experiencia de intervención, así como el uso de técnicas cualitativas en la recolección y análisis de la información obtenida.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
I. ANTECEDENTES GENERALES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1. Evaluación de Políticas Sociales	
2. Reformulación Metodológica de Evaluación en Políticas Sociales: El debate.	
3. Descripción del Programa Adopta un Hermano	
II. DEFINICIÓN DEL CASO DE INVESTIGACIÓN.....	14
1. Contextualización del Problema de Investigación	
2. Pregunta de Investigación	
3. Relevancia	
III. OBJETIVOS.....	16
1. Objetivo General	
2. Objetivos Específicos	
IV. MARCO TEÓRICO.....	17
1. Definiciones de Intervención Psicosocial	
1.2. La Intervención Social en Contextos de Pobreza	
2. Dimensiones de la Intervención Psicosocial en Adopta un Hermano	
3. Fundamentos Epistemológicos de la Investigación	
3.1. Paradigma Interpretativo de la Investigación	
3.2. El conocimiento desde la Práctica	
V. METODOLOGÍA.....	28
1. Tipo de investigación	
2. Universo	
3. Muestra	
3.1. Criterios para la selección de la muestra	
4. Técnicas de recolección de datos	
4.1. Revisión Documental	
4.2. Observación Participante	
4.3. Entrevista en Profundidad	
4.4. Grupo Focal	
5. Sistematización	
VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
VII. CONCLUSIONES.....	35
1. Sobre los Tensiones y/o Conflictos de la experiencia a JIMT	
2. Sobre los Sentidos de las Prácticas de los JIMT	
VIII. REFLEXIONES FINALES DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.....	39
1. Dimensiones Procedimentales de la Sistematización	
2. Apuntes al Cierre	
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	42
X. ANEXOS.....	45
XI. DOCUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN.....	47

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación busca proporcionar un conjunto de elementos que permitan situar, describir, analizar y reflexionar sobre las prácticas de intervención, en el marco de la evaluación de políticas sociales sobre infancia, ejecutadas en la V región de Valparaíso. Para lo anterior, en primer término, se establecen algunas precisiones conceptuales y notas que caracterizan el campo de estudio.

En consideración de lo anterior, la evaluación de programas y proyectos constituye un proceso sistemático destinado a construir un corpus de conocimiento con relación al fenómeno de la intervención psicosocial, en el que, pese a la divergencia teórica, metodológica y técnica, existen algunos patrones comunes. Ellos son: a) Su intención es la construcción de nuevos conocimientos desde las experiencias prácticas de intervención que puedan describir, explicar y/o comprender las concepciones, los procesos y las prácticas que se producen en los contextos interventivos. b) Cuentan con métodos que facilitan tanto el conocimiento sistemático de la realidad como la caracterización analítica de los elementos que entran en juego y las relaciones que se establecen entre los actores comprometidos en la intervención según roles y funciones. c) Eventualmente, aportan elementos para la transformación, desde la puesta en práctica de los lineamientos programáticos que guían la intervención social en contextos de pobreza.

Aunque resulte evidente indicarlo, a medida que se conoce mejor un fenómeno, mayores son las posibilidades de generar propuestas transformadoras. Sin embargo, la mera presentación de los resultados de las investigaciones, no resuelve los problemas o tensiones identificados. Es por ello que en los últimos años, y a medida que la Investigación Psicosocial adquiere mayor relevancia en las ciencias sociales, se utilizan diferentes enfoques y metodologías que intentan abordar, desde nuevas perspectivas conceptuales de relación sujeto/objeto, la investigación en el campo de la intervención social y las prácticas sentidas y significadas por sus actores directos e indirectos.

Así pues, la Sistematización, como enfoque metodológico con un marcado interés por lo Práctico, recurre a corrientes de investigación pertenecientes a las ciencias histórico – hermenéuticas, orientadas a interpretar la realidad desde la comprensión de los sentidos de los actores implicados en los hechos, con el fin de orientar la práctica personal y social, a la vez que la ubica dentro del proceso histórico.

De esta manera, se reconoce que el "mundo de la práctica", tiene un carácter cambiante e inestable, caracterizado por la incertidumbre que supone toda situación de intervención la que, más allá de reflejar un simple problema por resolver, conjuga en ella problemas cambiantes que interactúan entre sí, conformando un sistema complejo y dinámico.

En síntesis, la investigación que se presenta a continuación pretende develar, desde la práctica de intervención de los jóvenes participantes del Programa Adopta Un Hermano, la oportunidad y posibilidad de ligar la acción práctica intencionada con la producción de conocimientos, utilizando la experiencia como materia prima para el trabajo de descripción y análisis de aprendizajes, tensiones y conflictos; desarrollando procesos metodológicos de reflexión institucional y programática en y sobre la acción. Permite, además, la recuperación de las innovaciones interventivas tendientes a construir un saber específico, dentro del contexto de las políticas sociales, y comunicar un conocimiento emanado del saber-hacer de los actores o agentes de intervención social.

I. ANTECEDENTES GENERALES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Evaluación de Políticas Sociales

El Chile de hoy no es el mismo que el de hace 16 años, momento en el cual se dio origen a una estrategia de política social centrada en la calidad más que en la cobertura, priorizando la promoción social y la participación ciudadana, la colaboración público-privada, y el desarrollo de soluciones que buscaban alianzas entre esfuerzos estatales-municipales, comunitarios y de la familia, y de organismos privados con y sin fines de lucro. El sistema de políticas sociales que actualmente se está construyendo es más diverso o heterogéneo que el del pasado, busca aliviar y superar situaciones de pobreza y satisfacer necesidades básicas. Adicionalmente, busca “construir sociedad, fortalecer actores sociales, reforzar vínculos y colaborar a una convivencia cívica y democrática. En este contexto, la función de evaluación de las políticas públicas, incluidas las sociales, se ha ido asentando lentamente en el aparato público, el sector privado y el amplio mundo de los organismos no gubernamentales del país” (Raczynski y Serrano, 2002).

En este apartado intentamos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué el tema de la evaluación de políticas y programas sociales se ha ido convirtiendo con el tiempo en un problema central de la acción de los gobiernos? Raczynski y Serrano (2002) esbozan tres razones. La primera es que el desarrollo y progreso social que se viven en el nuevo milenio no omiten ni aminoran la severidad de viejos y nuevos problemas sociales tales como pobreza, exclusión, desigualdad. La segunda es que, a pesar de las innovaciones institucionales y programáticas, las soluciones que hasta ahora se han puesto en marcha no han arrojado los resultados esperados. La complejidad de nuestras sociedades, que presentan una muy desigual distribución de oportunidades, y los problemas que ello genera, exige miradas más acuciosas sobre las políticas y programas que se están implementando. La tercera se relaciona con la permanente escasez de recursos, cuestión que puede ser mejor enfrentada si la evaluación permite asegurar el uso eficiente de estos.

El fin principal de la evaluación es el aprendizaje respecto de las formas que tiene el Estado en torno a los desafíos sociales que impone el desarrollo: enseñanzas que aporta la experiencia para hacerlo mejor, lograr políticas y programas más efectivos, más eficaces, más eficientes, más costo-efectivos, más sustentables en el tiempo.

Según lo planteado por Raczynski y Serrano (2002), quienes se desempeñan en el nivel central del aparato público y aquellos que están en regiones, también la población, los ciudadanos, los beneficiarios, tienen o debieran tener una visión y perspectiva de evaluación. Pueden y deben participar. Son los informantes más importantes en temas de satisfacción e impacto; debieran ejercer control ciudadano sobre la política, los programas y exigir *accountability* (probidad en la gestión pública). La evaluación alimenta la rendición de cuentas, vela por el buen funcionamiento de las instituciones públicas y sus políticas y programas, y ayuda a controlar los abusos.

La diversidad de perspectivas y prioridades en la evaluación deja en evidencia que esta nunca es sólo un ejercicio técnico. Tras una evaluación hay siempre un marco de referencia, un punto de vista, un propósito, los que son previos a las decisiones técnicas y a la rigurosidad metodológica. Éstas intervienen después, una vez definidos el propósito de la evaluación y el parámetro o estándar según el cual evaluar. Es también en ese momento que se define el tipo de evaluación que se propone: evaluación ex-ante o ex-post, de procesos, de resultados, de impacto, con diseño experimental, cuasi experimental o no experimental, de costo efectividad u otras.

Al ordenar el amplio campo de funciones que corresponden a la evaluación, es posible establecer tres áreas principales según Raczynski y Serrano (2002): colaborar a la toma de decisiones y contribuir a optimizar la gestión pública; generar conocimiento y aprendizajes en el área de la planificación social y aportar al control ciudadano.

a) En el ámbito de la gestión pública:

- Respalda y fundamenta la toma de decisiones
- Fortalece la responsabilidad de las agencias gubernamentales
- Contribuye a una asignación más eficiente de los recursos
- Contribuye a la contabilidad pública y facilita nuevas decisiones presupuestarias
- Informa a los que diseñan las políticas
- Recomienda modificaciones o ajustes a programas en curso
- Contribuye a mejorar el desempeño de programas y proyectos
- Entrega información a los directivos sobre la marcha del programa
- Genera aprendizaje organizacional

b) En el ámbito de planificación Social:

- Genera conocimiento y aprendizaje sobre innovaciones
- Identifica buenas prácticas
- Identifica la pertinencia de los diseños y estrategias metodológicas
- Permite el contraste de teorías

c) En el ámbito de la Transparencia y el control Ciudadano:

- Contribuye a fortalecer la gestión democrática
- Permite al gobierno mostrar eficiencia hacia la opinión pública
- Contribuye a la responsabilidad

Finalmente, establecemos el interés de esta investigación en abordar el ámbito de la planificación social, considerando como eje central la relevancia de la generación de conocimientos y aprendizajes provenientes de las buenas prácticas identificadas, además de la consolidación de diseños y estrategias metodológicas que contrastan a la teoría en su ejecución dentro del marco institucional de las políticas sociales.

2. Reformulación Metodológica de Evaluación en Políticas Sociales: El debate.

En este punto intentaremos dar cuenta de los procesos de reformulación metodológica en evaluación de políticas sociales, planteando que es necesario comprender las políticas neoliberales desde dos discursos. Según lo plantea Raczynski y Serrano (2003): uno de estos discursos es el que vino a corregir los desequilibrios y la crisis económica y social introduciendo reformas, y que se conoce como políticas de ajuste estructural. Y otro que tiene un sello fundacional que instala un nuevo concepto de desarrollo donde el protagonismo de traslada desde el Estado al mercado de tal forma que el ámbito de acción de las políticas sociales o públicas tiende a estar más acotado, centrándose hoy en día en acciones destinadas a enfrentar las externalidades negativas de los cambios económicos, como el desempleo, y en acciones destinadas a apoyar e incrementar las actividades del sector privado. Así pues, la evaluación de estas iniciativas tiene un marcado énfasis costo-beneficio.

Por lo anterior, la evaluación de las políticas sociales en Chile ha tenido una marcada perspectiva de consideraciones de costo-beneficio (desde una concepción vertical, endógena, de las “políticas públicas”), usando como criterio de cientificidad y como instrumento de medición estadístico el concepto de pobreza, lo que ha producido, normalmente, reportes de la realidad marginada, pobre o vulnerable, que son retóricamente funcionales a los intereses del Estado o de las grandes organizaciones financiadoras para el desarrollo. Así, estas estrategias generan versiones discursivas de la realidad que son tranquilizadoras; de ahí su conservadurismo y su desmemoria y actitud ética. Son discursos conservadores, porque no dan cuenta de los procesos de construcción micro-social de la intervención social que existe en la vida cotidiana en torno, sobre y de forma refuncionalizada en los procesos de desigualdad histórica producidos por las políticas de los estados nacionales, por los procesos de globalización económica, así como también por los complejos procesos que los mercados en sus diversas facetas generan: explotación, discriminación y exclusión social y económica.

De esta manera, los programas sociales aparecen como una densa red de relaciones en donde se ha construido una socialización específica signada por la deriva, es decir, los procesos de la acción son indeterminados y más bien adquieren significado en relación a los contextos culturales, políticos y económicos en los que se encuentran inmersos.

Así entonces, los programas gubernamentales son modelados en forma significativa por fenómenos como las campañas electorales de los partidos políticos, las cuales tienen una definición política última en relación a lo local, por los procesos de desarrollo económico impulsados desde el Estado, por los procesos económicos impulsados por el mercado y por las relaciones territoriales entre regiones y comunidades. Pero también, y esto es lo importante de subrayar en el caso de nuestro tema de investigación, son modelados por la porosidad de las relaciones históricas de dominación y explotación tejidas entre las relaciones desiguales y asimétricas entre regiones, comunidades, barrios, así como entre clases sociales, razas, culturas y subculturas.

El hecho de que el carácter representativo del abordaje de las intervenciones en cuestión se efectúe en términos de evaluación, considerando casi exclusivamente factores de costo-beneficio, se manifiesta en que las prácticas de intervención enmarcadas en las políticas sociales del Estado y de organismos no gubernamentales se encuentran en permanente tensión para con los demandantes directos de las políticas

focalizadas (grupos prioritarios o vulnerables), así como también para con los beneficiarios de las políticas sectoriales (áreas de educación, salud, vivienda y habitabilidad, participación).

Sin embargo, se ha llegado al consenso de que el papel de las políticas sociales tiende a ir más allá de los procesos netamente económicos, y por ende su evaluación no sólo debe incluir aspectos o metas de orden técnico-económico. Las políticas sociales están ligadas íntimamente a las transformaciones de los sistemas políticos y a las formas de representación y organización política, que se van estableciendo conforme se va ahondando en estas modificaciones y en las nuevas formas de relacionarse que se establecen entre el Estado y la Sociedad Civil. Es por lo anterior que, por ejemplo, tanto Comunidad Solidaria como Chile Solidario constituyen un laboratorio de aprendizajes sobre política social y pobreza. En ambas experiencias de intervención social se sistematizaron resultados a través de información acumulada y de numerosas entrevistas; si bien se conversó con beneficiarios, el foco estuvo puesto en los equipos de gestión. El contrapunto que aquí se intenta hacer busca comprender el potencial de innovación y propuesta de la ejecución de los proyectos sociales. Así, más que una evaluación propiamente tal, se ha procurado conocer el sentido y lógica de acción, los resultados, sus claves explicativas y las proyecciones, en el contexto particular del país (Raczynski y Serrano, 2003).

Este nuevo enfoque de evaluación de la política social busca aportar no solo al tema del crecimiento económico y sus posibles externalidades negativas, sino también a que las políticas sociales estén preparadas para entregar una respuesta enérgica frente a la emergencia de demandas de orden político-social. Lo anterior ha exigido, por tanto, una reformulación en términos de una evaluación que consigne etapas de monitoreo y seguimiento de las prácticas de intervención en el ámbito de la ejecución de las políticas sociales que abordan temáticas como la pobreza.

Es en este punto, en donde resulta relevante dar cuenta de aquellos procesos constituyentes de las mencionadas prácticas de intervención, en tanto estas configuran el brazo articulador entre las políticas públicas y su vinculación con los contextos de pobreza en los cuales fiscalizan recursos, intereses, motivaciones y, principalmente acción (intervención).

Finalmente, y siguiendo a Serrano (2005), los programas promocionales son, en general, descentralizados y relativamente flexibles en su proceso de implementación; en ellos participan agentes públicos y privados; los beneficiarios asumen cuotas de participación y responsabilización por el tipo de soluciones que se estén proveyendo; tienen un marcado asiento local; suelen involucrar a los municipios o prefecturas; suman al tercer sector (servicios) en la ejecución de las tareas; incorporan componentes *promocionales, participativos* y de desarrollo local. Dado que definen objetivos, plazos y procedimientos, son posibles de evaluar mediante metodologías de evaluación de procesos y/o, según sea el caso, de impacto.

3. Descripción del Programa Adopta un Hermano

La presente investigación se desarrollará en el contexto de implementación del programa Adopta un Hermano@ durante el año 2007. Este es un programa de intervención social que trabaja en nuestro país desde hace ya 9 años, enfocado en las áreas de pobreza, educación e infancia bajo el amparo de la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), institución sin fines de lucro, cuya misión se orienta a 'contribuir a la superación de la pobreza, promoviendo mayores grados de equidad e integración social en el país, que aseguren el desarrollo humano sustentable de las personas que hoy viven en situación de pobreza y exclusión social' (FUSUPO, 2005).

Adopta un Hermano@ se define como un programa de educación no formal que se plantea como desafío lograr una articulación, tanto con el sistema de educación formal (escuela), como con los contextos socializadores de educación informal (familia y comunidades), mediante la implementación de dispositivos de trabajo de educación no formal que se materializan en una relación de encuentro entre niño@s en situación de pobreza y jóvenes estudiantes de educación superior, en el marco de una acción social voluntaria intencionada, sistemática y asesorada técnicamente.

El objetivo general del PAH es "propiciar el desarrollo de las habilidades, capacidades y aprendizajes adquiridos por niño@s en situación de pobreza en contextos socio familiares, escolares y culturales, tanto formales como informales, de manera de favorecer el desarrollo de un proyecto educativo promocional" (FUSUPO, 2005).

El programa lleva a cabo sus intervenciones de acuerdo con un modelo que consta de dos componentes principales: en primer lugar, el Modelo Tutorial, que pone el foco en los niñ@s, orientándose hacia el desarrollo y potenciación de sus habilidades, capacidades y aprendizajes. Y en segundo lugar, el modelo de Relación Familia-Escuela (REFE), que pone el foco en el rol de los principales contextos socializadores y se orienta a potenciar en ellos dicho rol socializador, como una manera de aportar mayor garantía de sustentabilidad a los aprendizajes realizados por los niñ@s a lo largo del proceso.

Es así como el programa se inserta en escuelas Municipales categorizadas por el MINEDUC como A o B (estrato socioeconómico bajo y medio bajo), ubicadas a la vez en territorios que muestren condiciones mayores de segregación y desigualdad en los procesos de desarrollo de las regiones y el país, construyendo planes anuales de intervención e invitando a los niñ@s y a sus familias a participar en un proceso bianual organizado de manera tal que durante el primer año los niñ@s formen parte de un proceso de tutoría individual, en el cual uno o dos niñ@s son acompañados por un joven estudiante de educación superior (tutor), constituyendo un acercamiento privilegiado a la particularidad de cada niñ@. Durante el segundo año, los mismos niñ@s participan de un proceso de tutoría grupal, en el cual, a través del encuentro y trabajo colectivo con pares, acompañados además por una dupla de jóvenes que ejercen acción social voluntaria o prácticas profesionales (monitores), ponen en ejercicio las habilidades, capacidades y aprendizajes de cada uno en función de un proyecto grupal.

Desde sus inicios, el programa ha pasado a tener presencia en 7 regiones del país, han participado 5000 jóvenes y han sido incorporados 5600 niños y niñas.

En la V región, el programa cubrirá durante este año 12 escuelas municipalizadas, contando con la participación de 420 niñ@s y un total de 200 jóvenes.

II. DEFINICIÓN DEL CASO DE INVESTIGACIÓN

1. Contextualización del Problema de Investigación

En una intervención social siempre interactúan diferentes actores, los que son portadores de intereses, trayectorias, roles y funciones diferentes, no siempre convergentes. De acuerdo con el análisis realizado por Alcalá consultores respecto al voluntariado en Chile, podemos reconocer dos tipos de agentes implicados en la intervención social: un agente institucional, identificado como voluntario, y un agente social, definido como los beneficiarios, tanto directos como indirectos, de la intervención.

La experiencia práctica indica que las posibilidades de éxito o fracaso en una intervención social, en cuanto al cumplimiento de sus objetivos, se pueden ver afectadas por la calidad de la relación comunicativa que se establezca entre el agente institucional y el agente social. De acuerdo con esto, las probabilidades de éxito serían mayores en la medida en que ambos estuviesen de acuerdo o construyesen consenso acerca de los fines de la acción conjunta y de los modos concretos de implementarla y relacionarse (Alcalá, 2002).

En la experiencia de implementación del programa Adopta un Hermano en la quinta región, la dimensión relacional del tutor y monitor con respecto al contexto de intervención, así como también con la institución en la que se encuadra su acción social voluntaria, no ha sido abordada en términos evaluativos, considerando variables de proceso e impacto de las acciones ejecutadas. En tanto lo anterior, el programa no cuenta con información procesada y analizada relativa a la relación establecida entre el escenario en el cual las tutorías individuales y grupales han sido realizadas y el accionar de los agentes directos de la intervención, es decir, los tutores y monitores.

2. Pregunta de Investigación

En base a lo expuesto anteriormente, surge el interés por investigar, en el marco de la implementación de proyectos sociales, las tensiones y conflictos que caracterizan la experiencia práctica de los agentes ejecutores de la intervención, teniendo en cuenta la necesidad de profundizar en la dimensión de seguimiento y evaluación del programa Adopta un Hermano, sobre el desarrollo de las prácticas de intervención por parte de los agentes ejecutores.

Considerando todo esto, el problema a investigar se define de la siguiente manera:

¿Qué tensiones y/o conflictos encuentran en la experiencia práctica los jóvenes que implementan el modelo tutorial?

3. Relevancia

La relevancia de la presente investigación está dada por el hecho de que en el programa Adopta un Hermano (PAH), la evaluación de la implementación de las tutorías individuales y grupales se ha referido principalmente a la consideración de variables de cumplimiento de tareas programadas, además de la reflexión y el análisis que lleva a cabo el equipo profesional del PAH (Profesionales Asesores y Coordinadores de escuela) a partir de las instancias de asesoría que se desarrollan durante el año con los tutores y monitores. Así pues, la presente investigación busca constituir un espacio de análisis reflexivo-crítico de la experiencia de los tutores y monitores en su proceso de ejecución situado en un contexto particular, con la finalidad de aportar al programa una mirada de la intervención desde sus actores principales, teniendo en cuenta variables de procesos, estrategias y discursos hasta hoy no abordadas.

III. OBJETIVOS

1. Objetivo General

Sistematizar las Prácticas de Intervención del Programa “Adopta Un Herman@” llevada a cabo por los Jóvenes que implementan el Modelo Tutorial (en adelante, JIMT), comuna de Viña del Mar.

2. Objetivos Específicos

- Registrar y describir las acciones realizadas por los JIMT en el proceso de implementación de las tutorías individuales y grupales.
- Describir las características del contexto particular de intervención.
- Identificar conflictos y tensiones a nivel de la relación que los JIMT establecen con niñ@s, familias, escuela y el programa de intervención.
- Analizar las prácticas de intervención de las tutorías individuales y grupales, en relación a las tensiones y conflictos identificados, y a los sentidos de las acciones que realizan los JIMT.
- Elaborar un informe reflexivo-participativo sobre las prácticas de intervención que ejecutan los JIMT, destacando los principales aprendizajes obtenidos en la experiencia de implementación del modelo Tutorial.

IV. MARCO TEÓRICO

1. Definiciones de Intervención Psicosocial

La actualidad de la intervención social en las políticas sociales en el país está dada por el enfoque psicosocial. En esencia, lo psicosocial se refiere a una perspectiva o modo de mirar un cierto fenómeno social, y no necesariamente a un territorio o pedazo de realidad. Así, lo psicosocial se refiere a una visión sobre significados e interacciones (al mundo cognitivo y emocional de un sujeto que está sometido a una determinada situación problema), emociones y representaciones (al mundo de la comunicación, vínculos y significados que compartimos como grupo de sujetos sometidos a una determinada situación problema); prácticas y formas de vida (al mundo de los hábitos, disposiciones y valores culturales que compartimos como colectivo o comunidad sometida a una situación problema) que se experimentan en la sociedad histórica y culturalmente situada.

Por su parte, intervenir se refiere, “a la introducción, interposición o intermediación desde una postura de autoridad, de un elemento externo con la intención de modificar, o interferir con, el funcionamiento de un proceso o sistema en una dirección dada (cambio direccional, cesación, desarrollo, etc.)” (Sánchez, 1996). La intervención consiste, pues, en un proceso intencional de interferencia o influencia y persigue un cambio.

La intervención psicosocial busca atacar los problemas sociales presentes en la sociedad a partir de modelos teóricos que explican qué es lo social y cuáles son las presuntas causas de los problemas; y modelos prácticos sobre cuáles son las mejores maneras de incidir sobre estos problemas a favor de las personas involucradas en las situaciones problemáticas (Montenegro, 2001).

En lo específico, la intervención psicosocial “podría ser concebida de dos formas: como relación entre variables sociales y psicológicas en que intervenir sobre las primeras produce cambios deseados en las segundas; y como acción centrada en variables interjectivas, propiamente psicosociales, relacionales y grupales (Sánchez, 2002).

La intervención psicosocial, estará centrada en la resolución de una situación social (psicosocial) problemática que es vista como un sistema adaptativo disfuncional para el grupo social. La intervención se centrará en la búsqueda y adopción de alternativas adaptativas (pautas de significación, relación, comportamiento, etc.; no comportamientos individuales o sociales concretos) más deseables —y menos disfuncionales para sus miembros— partiendo de las pautas de significación e interacción que mantienen el

sistema adaptativo existente y de las capacidades autogestivas del propio grupo (Sánchez, 1996). Con las intervenciones sociales que realizan las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil se busca transformar un estado de cosas a través de un equipo de personas en una situación considerada como problemática. El supuesto básico es que las acciones realizadas ayudarán a la solución de la situación logrando mejor calidad de vida para los beneficiarios (Montenegro, 2002).

Finalmente, entenderemos por Intervención Psicosocial “todas aquellas acciones centradas en procesos psicosociales, capaces de generar cambios en la interacción social con el propósito de incrementar nuestro conocimiento sobre dichas interacciones y nuestra capacidad de modificarlas, para contribuir a la solución de los problemas sociales y promover un incremento del bienestar tanto individual como colectivo” (Alfaro, 2000).

1.2. La Intervención Social en Contextos de Pobreza

Las estrategias de intervención social en contextos de pobreza en Chile plantean expandir capacidades personales, laborales, organizacionales, productivas y sociales. Por lo tanto, se deben transferir a los destinatarios herramientas (educación, capacitación, crédito, insumos, asesoría técnica y organizacional, acceso a redes, entre otros) para que puedan en el futuro resolver por sí mismos, a título individual o grupal, sus problemas, apoyándose en recursos y asistencia técnica externa (Raczynski; D. Serrano; C. 2006).

2. Dimensiones de la Intervención Psicosocial en Adopta un Hermano

En este apartado nos abocamos a la tarea de describir aquellas dimensiones que desde el marco Institucional de FUSUPO y su bajada programática de Adopta Un Hermano constituyen los ejes conceptuales y metodológicos de intervención.

Infancia

En Chile, los niños que viven en situación de pobreza se enfrentan cotidianamente a una difícil realidad que muchas veces no les permite desarrollar todas sus potencialidades. Además, ellos y sus familias presentan un debilitamiento de sus vínculos sociales, de sus capacidades para movilizar apoyo y para acceder a los recursos proporcionados por las redes sociales. Corren un mayor riesgo de no realizar su derecho a ser integrados, incluidos y de participar activamente en la vida cultural de la sociedad.

Se constata que existe superposición de desigualdades económicas, sociales y culturales en la infancia que vive en situación de pobreza, lo cual pone en riesgo la realización del derecho al desarrollo de los niños y niñas y específicamente la realización del derecho a la educación de calidad.

La visión contemporánea de la infancia ha evolucionado hasta la consagración de derechos universales, que han constituido un referente para orientar las políticas de bienestar de los estados que subscriben a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En este sentido, el Gobierno de Chile establece que "para alcanzar la imagen objetivo planteada en la visión de futuro y cumplir con la misión que se ha definido para la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, debe intencionarse una gestión pública centrada en la promoción, protección, universalización y fiscalización del cumplimiento efectivo de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001 – 2010, 2000)

El PAH reconoce la existencia de una Superposición de brechas en las dimensiones Económicas, Socioculturales y Políticas, que en el caso de los niños y niñas en Pobreza se traduce en una brecha en el Derecho al Desarrollo (Documento Diseño PAH, 2006).

La concepción de los Niños y Niñas en situación de Pobreza como "Sujeto de Derechos"/ Actor Social Excluido se fundamenta en:

- Concepción de Infancia desde la Asistencia con poca Promoción
- Tienden a ser Objetivados
- Muchas veces son entendidos como futuro y no presente
- Generalmente, no son participes de su propio desarrollo en los distintos contextos (Familia, Escuela y Comunidad).
- Receptores pasivos de la Política Pública.

Desde el Programa Adopta Un Hermano se concibe la infancia como un producto histórico cultural (Espinoza y Saavedra, 2005). En este sentido, el programa desarrolla dos ejes temáticos en consideración de los factores culturales, sociales y económicos que están directamente relacionados con la infancia. Uno de estos ejes es la Vulnerabilidad Infantil, la cual está asociada a la noción de la infancia como el grupo más vulnerable de la sociedad y como sujeto de derecho, como se menciona en el párrafo anterior.

Esta situación impide que los niñ@s sean integrados adecuadamente a los actuales y futuros procesos de desarrollo y restringe su nivel de integración social en el plano educativo, afectivo y socio-cultural, exponiéndolos a replicar estas mismas vulnerabilidades en el futuro. Por otro lado, se encuentra la Desigualdad Socioeducativa, en que los niñ@s en situación de pobreza, ven afectada la posibilidad de desarrollar su proyecto educativo. Existe una calidad diferencial de la educación, donde los sectores más pobres acceden a una baja calidad educativa, mientras que los niveles socioeconómicos más altos acceden a una mejor calidad.

La propuesta del Programa Adopta Un Hermano en el tema de Infancia considera (Documento Diseño PAH, 2006):

- Aproximación a la Infancia desde una lógica promocional (promoción de habilidades, capacidades y aprendizajes)
- Niñ@s sujetos de Política Pública: Receptores activos de esta, partícipes de su propio desarrollo en los distintos contextos (Familia, Escuela y Comunidad).
- Incorporar un enfoque comunitario, como marco comprensivo e interventivo (Comunidad: contexto, actor y recurso)
- Abordaje intersectorial y promocional de las problemáticas de la infancia en situación de pobreza.

Escuela

En el contexto de la sociedad del conocimiento, se vuelve a invocar el acceso a la educación igualitaria para todas las personas sin distinciones (de sexo, edad, situación social, étnica o cultural). Para la educación escolar, se trata de promover un tipo de educación que consiga que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad actual.

La escuela actúa como agente de socialización, compartiendo funciones (a veces en paralelo y a veces en contraposición) con la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación (especialmente televisión) y las nuevas tecnologías de la información y comunicación (principalmente los ordenadores), entre otras instancias de socialización.

Para el PAH, un eje temático esencial es la *Educación no Formal (ENF)* consignada como la preocupación por delimitar un tipo especial de acciones y resultados educativos, claramente distinguible de aquellos procesos educativos que operan de acuerdo a otras lógicas, las de la educación formal. Siguiendo con lo anterior, se plantea que:

- Las Escuelas deben incorporar la variable pobreza en sus prácticas pedagógicas: incorporando el contexto.
- La Política Educativa debe considerar la implementación, monitoreo y favorecimiento de Objetivos Transversales a la Educación (Derechos, Participación y Ciudadanía).
- Es esencial incorporar la idea de contextos educativos diversos para los Niñ@s: Informales, Formales y No Formales.

El PAH concibe los Procesos Educativos de Calidad como aquellos que incluyen:

- Niñ@ como sujeto activo y partícipe de la construcción de aprendizajes.
- Articulación de Habilidades, Capacidades y Aprendizajes adquiridos por los niñ@s en diversos contextos socio familiares, escolares y culturales formales e informales.
- Niñ@ inserto en una comunidad: mira hacia ella y participa en ella (Territorialidad).
- Fomento de la Grupalidad.
- Promoción de la Recreación.
- Incorporación Perspectiva de Género.
- Promoción de la Implementación de Modelos de Educación No Formal.
- Favorecimiento del Desarrollo de un Proyecto Educativo Promocional,.

Para la conceptualización de la ENF, se pueden establecer definiciones acerca de la dimensión de lo Formal, elaborada por autores como Feroso (1994) para realizar una distinción con lo No Formal, operacionalizado por el PAH. Para este autor, "la educación formal sería el conjunto de acciones educativas reguladas por la normativa emanada de la administraron educativa competente, llevada a cabo en la institución llamada escuela, dirigida a la obtención de credenciales y concebida para conseguir objetivos previamente fijados por la autoridad correspondiente" (Feroso, 1994).

La ENF transcurre fuera del aula y/o escuela (extraescolar) y no se rige por la normativa emanada de la administración educativa central o de las personas jurídicas que han creado los centros educativos (educación abierta). Según Coombs, citado en Fermoso (1994), la ENF designa “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes en subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”.

Existe otro eje de análisis que, al relevar la dimensión metodológica, no excluye a la escuela como espacio de ENF *per se*, justamente porque entiende lo formal como fuertemente asociado al modelo presencial, al profesor como poseedor del conocimiento y a la exposición frontal de contenidos. Por lo anterior, existiría un concepto específico, referido a los procesos y resultados educativos desarrollados en las esferas de ENF para el PAH, en donde la ENF es entendida como una metodología en la que, desde la lógica del aprendizaje significativo, se conjugan tres derechos principales: a la educación de calidad, a la recreación y a la participación protagónica.

Familia: espacio educativo y socializador

La familia es conocida como la institución universal en todas las sociedades. La función socializadora que a la familia se le asigna se refiere a la capacidad educadora e integradora de esta para sus miembros más jóvenes o menos conocedores del medio social en que se vive. Es considerada función de la familia enseñar las normas del grupo, los valores culturales y las sanciones que corresponden al incumplimiento de los deberes.

Socialización también es el aprendizaje de los roles, de los distintos papeles que un individuo puede desempeñar a lo largo de su ciclo vital, con los derechos y deberes que le son propios. La función socializadora y educativa de la familia está interrelacionada con el nivel de integración alcanzado por ésta en su mundo cultural, social y económico. Es válido entonces señalar que la complejidad cada vez mayor de las instituciones de la sociedad de consumo actual (en constante expansión) y la complejidad y diversificación acelerada de las desigualdades sociales repercute en la incompleta integración cultural de gran número de familias pobres, que pierden así parte de su capacidad socializadora.

Según Serrano (2005) “la familia aparece, no solo como unidad de intervención en políticas sociales, sino como unidad de diseño y concepción de la agenda social de los países”. De esta forma “la idea es facilitar que las familias tengan acceso a mecanismos

de protección entendidos como garantías (derechos) y, a la vez, mecanismos de apoyo y oportunidades para que puedan realizar sus estilos de vida que se expresan en arreglos valóricos, emocionales y domésticos" (Serrano, 2005).

En Chile, las familias que viven en pobreza extrema se caracterizan por presentar gran desvinculación con las redes existentes. Tienen un alto deterioro psicosocial y privación material, así como también, tienen mayor déficit en cuanto a capital simbólico, debido a desventajas educativas y de salud, entre otras (MIDEPLAN, 2001).

Para el PAH, la escuela, familias y comunidades deben integrarse socialmente aumentando de esta manera las posibilidades de intercambio sociocultural para los niños y las niñas. En este contexto, resulta fundamental reposicionar a las familias como unidades de intervención, en tanto comportan un espacio privilegiado para generar procesos sinérgicos que contribuyan a dar cumplimiento a los objetivos promocionales y de desarrollo de los niños y niñas vinculados a la superación de la extrema pobreza.

Un elemento importante a señalar en la interconexión escuela-familia y la posibilidad de intervenciones sociales exitosas en contextos de pobreza, es la importancia de las familias en la visión que el niño tiene del mundo escolar. Si bien el status socioeconómico de la familia es importante para la formación de los niños, este factor no resulta decisivo. Más decisivos resultan ser la organización de la familia, su clima afectivo, la adquisición temprana de actitudes y motivaciones y la comunicación familia-escuela, el involucramiento de la familia en las tareas escolares, la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela (Barudy; Dantagnan, 2005). Por lo tanto, una buena conjunción de esfuerzos de ambas instituciones -familia y escuela-, sería la pieza clave de una pedagogía efectiva. De hecho, algunas experiencias de investigación-intervención muestran que sólo es posible cambiar percepciones, actitudes y comportamientos de padres y educadores a través de una intensificación de las relaciones de trabajo y de comunicación entre ambos (CIDE & UNICEF, 2000).

Finalmente, parece haber un consenso respecto de que "si los niños perciben una alianza y no un enfrentamiento, y una convergencia en las metas, estilos y modalidades educacionales de dos sistemas que se respetan (familia y escuela), se valoran y se ayudan mutuamente, recibirán una educación más coherente. Los resultados esperados en un contexto de esta naturaleza serán muy diferentes a aquellos en los sistemas que se desvalorizan recíprocamente" (Alcalay, Flores, Milicic, Portales, & Torretti, 2003).

3. Fundamentos Epistemológicos de la Investigación

3.1. Paradigma Interpretativo de la Investigación

En el ámbito de la Investigación social se reconoce una diversidad de enfoques y perspectivas de estudio de los fenómenos sociales. Uno de los paradigmas utilizados en la investigación en psicología social en la actualidad es el paradigma interpretativo, que engloba un conjunto de concepciones tales como la fenomenología (Husserl), la etnometodología (Garfinkel) y el interaccionismo simbólico (Blumer). Todas estas corrientes de pensamiento han privilegiado el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social. Desde esta perspectiva, se intenta penetrar en el mundo personal de los sujetos, tratando de identificar cómo interpretan y significan el mundo material y de qué manera construyen las normas de comportamiento, que adquieren sentido en cada contexto y situación. El Paradigma de investigación interpretativo se sirve de la metodología cualitativa. Bogdan y Taylor (1986) al referirse a esta modalidad refiere que “es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas (...) de las personas sometidas a la investigación.” La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica.

En la presente investigación se opta por el Paradigma Interpretativo, puesto que esto significa estudiar el tema desde la perspectiva de los actores, tratando de comprender el marco de referencia de quien actúa. Así mismo, por considerar que habría un amplio mundo de posibilidades en la búsqueda del conocimiento y en el complejo universo de las prácticas de intervención en el marco de las políticas sociales de infancia.

En esencia, la presente investigación espera realizar una descripción lo más detallada posible de lo que acontece en los escenarios, sin control previo ni condiciones preestablecidas. Además, la riqueza de la información recogida permitirá formar marcos de interpretación que puedan explicar en detalle la problemática de la cotidianidad de los tutores y monitores, las relaciones de intersubjetividad entre los distintos actores, la comprensión de lo que se piensa, vive y se construye dentro de contextos, espacios y tiempos específicos en que se desarrolla la experiencia práctica de intervención de los JIMT, dentro del Marco programático de Adopta Un Hermano.

3.2. El conocimiento desde la Práctica

Otra consideración de tipo epistemológica a tomar en cuenta tiene relación con la generación de conocimiento a partir de la práctica. Es importante clarificar, en primer lugar, qué entendemos por *práctica*, con el fin de evitar ciertas confusiones y posibles sesgos en nuestra comprensión del tema, propiciados principalmente por la ambigüedad que ha acompañado a dicho concepto, sobre todo en el ámbito del trabajo social (Zúñiga, 1992). Se han reconocido dos acepciones de la palabra, lo cual conlleva a darle dos tratos distintos e incompatibles, aunque igualmente utilizados en las disciplinas del trabajo social. En primer lugar, y desde un punto de vista más técnico, se entiende la práctica como un *conjunto de estrategias y tácticas que, en base a fines previstos, un sector de la sociedad expresa en actividades y tareas concretas, a través del uso de ciertos métodos, técnicas, instrumentos y recursos en un espacio y tiempo determinados por una estructura social* (Gagneten, 1987 citado en Zúñiga, R, 1992), mientras que, desde una visión más informal, podemos decir que la práctica se refiere más bien al quehacer cotidiano, a las actividades diarias, e incluso a la propia vida profesional del trabajador social, la cual se reconoce como acelerada, completamente orientada a la práctica, y siempre con muchas actividades por hacer, lo cual deja muy pocos espacios para la reflexión y análisis.

El concepto propuesto por Gagneten (1987 citado en Zúñiga, R, 1992) nos acerca más a lo que comprendemos por *prácticas sociales* o prácticas de intervención social, por cuanto en ellas podemos encontrar una intención transformadora, dirigida a cambiar la realidad en algún aspecto, la cual se materializa o adquiere forma en una serie de acciones intencionadas y, por tanto, planificadas por los diversos actores que participan de ellas (la práctica no es la acción de un solo sujeto, sino que se realiza articuladamente con otros actores). Se reconoce además en ellas la orientación a un objetivo previamente discutido y analizado, en tanto propuesta que ofrezca una o más soluciones a algún(os) problemas o necesidades detectadas en un contexto dado. Otro elemento a destacar es el hecho de que las prácticas sociales sean *estructuradas* por las condiciones o contexto en el cual se desarrollan. Pero también podemos entender las prácticas como *estructurantes*, por cuanto, a través de su acción, abren posibilidades de cambio en el mismo contexto o situación en la que se generan. En este sentido, la práctica es esencialmente *productiva*, en cuanto produce realidad social, y podemos decir que su análisis lleva a la producción social de significados, ya que la práctica es el lugar en donde se negocian los significados ligados a la acción.

El conocimiento surge de la práctica a partir de un proceso de *reflexión-en-la-acción* que ocurre de la siguiente manera: al ser las prácticas situaciones dinámicas, inestables, cambiantes, inciertas, ante las cuales el profesional se sitúa con un proyecto, podemos decir que el conocimiento previo que sustenta este proyecto, ya sea que provenga del campo formal (conocimiento teórico) o del sentido común y diagnóstico previo de la realidad a intervenir, resulta insuficiente para abarcar la realidad, que está cambiando constantemente y a mayor velocidad que las interpretaciones que se puedan hacer de ella. Entonces, en su intervención, el sujeto (profesional que forma parte de la situación sobre la cual se está interviniendo y que está conociendo) se encuentra con problemas, situaciones imprevistas, obstáculos que constituyen impedimentos para realizar lo previsto, lo que lo lleva a una búsqueda intuitiva de acción. Es en este momento, cuando la teoría se pone al servicio de la práctica, recurriendo el profesional a una revisión y recopilación de fragmentos de conocimiento que sean relevantes para comprender mejor esta situación particular y así poder actuar sobre ella. Esta elaboración de conocimiento situacional, localizada en el mundo de la experiencia profesional y orientada a la acción es lo que Usher y Bryant denominan *Teoría no formal*, y se le reconoce como sustento implícito de la práctica.

Epistemología de la práctica

La “epistemología de la práctica” es el nombre que ha dado Schön (en Barnechea, M., González, E., Morgan M., 1999) a la forma en que los “profesionales de la acción” (personas que participan en proyectos de intervención en la realidad con intencionalidad de transformación y que se constituyen como sistematizadores potenciales) producen conocimientos (Schön, 1983). Este autor plantea, de manera similar a lo revisado anteriormente, que para orientarse en el mundo confuso y engañoso en el cual debe intervenir, el profesional tendrá que llevar a cabo una serie de razonamientos que lo llevarán a identificar situaciones problema y a definir sus cursos de acción. Los efectos que su actuación produzca en los problemas lo harán persistir o modificar sus acciones. Es en este proceso donde el profesional generaría nuevos conocimientos, los cuales se acumularían, de modo que pudieran servir para orientar su actuar ante nuevos problemas.

La *construcción* de problemas que efectúan los profesionales a partir de los fenómenos confusos, cambiantes e inciertos que se les presentan, implica la realización de un *trabajo intelectual* que se sustenta en los supuestos que tiene la persona (teóricos,

ideológicos, producto de su experiencia previa, etc.) y que le permiten *encontrar un sentido* a las situaciones que se le presentan, y en relación a las cuales llevará a cabo su acción. Los pasos o momentos que Schön (en Barnechea, M., González, E., Morgan M., 1999) describe como parte de ese proceso son los siguientes: en primer lugar, el profesional identifica (le pone un nombre) la situación problemática que se le presenta, luego explora y decide qué es lo que la hace problemática (qué le da el carácter de tal). A continuación postula las causas de los problemas que ha definido, lo cual le permite especificar qué quiere -y puede- cambiar en la situación. Finalmente, postula qué acciones podrían modificarla (Schön, 1989 en Barnechea, M., González, E., Morgan M., 1999).

Los problemas no aparecen como tales ante nuestros sentidos, sino que es necesario construirlos a partir de los datos que la realidad nos entrega, lo que requiere hacer un esfuerzo de análisis (descomponer) y síntesis (recomponer) que lleva a comprender y darle un sentido a los datos desordenados y confusos que podemos percibir. Y eso lo hacen los profesionales cotidianamente, muchas veces sin ser conscientes de los complejos procesos mentales que realizan en su práctica diaria.

Para plantearse y comprender los problemas, el profesional debe "sacar a la luz" (explicitar) los conocimientos con que cuenta (que tienen fundamento teórico, así como ideológico, ético y experiencial). Estos le otorgan los medios y la información que le permitirán ordenar las situaciones problemáticas confusas y construirlas como problemas. A partir de ello, definirá una acción, cuyos efectos retroalimentarán el conocimiento previo y lo modificarán. Es por esto que se le llama también profesional reflexivo. Es decir que la práctica, por su propia naturaleza, incluye conocimiento y acción; pero un conocimiento en constante transformación, a partir de la acción y de los cambios que ésta produce en la situación sobre la cual se está actuando y, a la vez, conociendo mejor.

V. METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo, de tipo exploratorio descriptiva con un diseño no experimental, con una modalidad de estudio de caso.

La descripción de la experiencia de intervención en el PAH, cuando no es posible su completa observación *in vivo* por diversos motivos, hace necesario conocer la percepción personal de los agentes participantes de la experiencia de la que forman parte y de las relaciones entre ellos. Para esto, resulta más preciso aproximarse a dicha tarea a través de un enfoque fenomenológico-cualitativo que permita acceder a aspectos relevantes de la subjetividad de estos agentes y sus contextos de relación.

Por lo tanto, resulta innegable la importancia de un estudio de este tipo, con el fin de comprender en términos holísticos la realidad de estos actores sociales. Los estudios exploratorios posibilitan el "aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos y variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables" (Dankhe en Hernández, R. y Fernández, C.1998).

Así también, consideramos este estudio como descriptivo, ya que en él se busca describir las características particulares de los actores sociales en cuestión, en la medida que estos tipos de estudios "buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (Dankhe en Hernández y Fernández, 1998). Estas descripciones resultan coherentes con los objetivos de este estudio, en la medida en que la información sobre las prácticas de intervención surge a partir de un dispositivo conversacional como es la realización de una entrevista en profundidad con características de semi-estructurada, la que guiará la elaboración de una reconstrucción histórica de las prácticas de intervención del PAH.

Es un estudio de caso, en la medida en que consiste en la selección de un escenario desde el que se genera información relevante para responder a las cuestiones de investigación, lo que se considera la forma típica en que se concretiza la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

Las dos características esenciales de éste, sobre las que hay acuerdo entre los autores que abordan el tema, y que apuntan a: a) el estudio en profundidad de b) un pequeño número de casos intencionalmente seleccionados (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1999), lo convierten en un diseño de investigación idóneo, de acuerdo a las características y los propósitos de la presente investigación.

2. Universo

La población de la presente investigación esta comprendida por los Jóvenes que implementan el Modelo Tutorial (JIMT) en el Programa Adopta Un Hermano, en la escuela Pdte. Salvador Allende, de la comuna de Viña del Mar, región Valparaíso. Se entenderá por JIMT a:

- Jóvenes en Acción Social Voluntaria (tutores)
- Practicantes Universitarios (monitores)

3. Muestra

Este tipo de muestra implica un procedimiento para la selección de los sujetos de tipo intencional, ya que los criterios para determinar los sujetos que serán parte de la muestra, dependen de las características definidas en los objetivos de esta investigación.

Se busca, de esta manera, que los informantes aporten respecto a riqueza, profundidad y calidad de la información, más que a cantidad y estandarización de ésta.

3.1. Criterios para la selección de la muestra

Para seleccionar la muestra se han definido los siguientes criterios:

- Criterio de Localización: se refiere a aquellos agentes del programa que implementarán sus acciones en la comuna de Viña del Mar, específicamente en la escuela Pdte. Salvador Allende, del sector de Glorias Navales.
- Criterio de Participación: incluye a aquellos agentes que, desde el rol que ha definido el PAH para ellos en la intervención, participan de esta.

4. Técnicas de recolección de datos

4.1. Revisión Documental

A través de la revisión de textos, informes y documentos del PAH, se podrá dar cuenta del *corpus teórico* con el que cuenta el PAH para ofrecer a los JIMT (tutores y monitores) como fundamentación para sus acciones.

4.2. Observación Participante

En este estudio se utilizará la observación participante, una técnica de observación utilizada para aproximarse al interior de los sistemas y los grupos estudiados, en la cual, el objeto de conocimiento aparece directa y globalmente al investigador-observador, quien se encuentra integrado o involucrado más o menos profunda y activamente en los grupos o procesos estudiados. Al acentuar la participación, la fuente de información pasa a ser la propia experiencia del investigador y la introspección que haga de ella. Así, "observador y actor son posiciones y no personas o especialistas inmóviles" (Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. 1995). Esto ha podido efectuarse, dada la participación de uno de los sistematizadores en la intervención del PAH en la escuela Pdte. Salvador Allende, específicamente en el rol de monitor en práctica.

4.3. Entrevista en Profundidad

Esta técnica se define como un tipo de proceso comunicacional de obtención de información compuesto por un entrevistado o informante, un entrevistador, y un tema que es investigado (Gorden 1987, en Valles 2000). Constituye una técnica de reiterados encuentros cara a cara entre investigador e informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras.

Para efectos de esta investigación, se utilizara, como principal modo de obtener la información de la experiencia de los JIMT, la Entrevista Abierta y Semiestructurada, entendida como aquella técnica en la que "ninguna pregunta tiene respuestas prefijadas" (Mercadé.1986) lo que permite, abarcar las variables consideradas en este estudio (percepción y descripción de las prácticas ejecutadas, por ejemplo), al mismo tiempo que recoger información adicional que pueda enriquecer la investigación.

4.4. Grupo Focal

En la técnica de *focus group* se conversa con varias personas a la vez, a quienes se considera saben más sobre un tema o están socialmente validados para opinar. La interacción grupal en esta conversación (o entrevista grupal) permite que se manifiesten las opiniones o percepciones del colectivo, así como que las personas interpreten y cuestionen lo dicho. Es decir, como técnica grupal ayuda a conocer los lugares comunes que circulan en la intersubjetividad de un colectivo y las divergencias (Aubel, J, 1994). Esta técnica será utilizada como fuente de contrastación, y de obtención de información complementaria, a los datos obtenidos en las entrevistas con JIMT, por lo tanto, la planificación de los grupos focales dependerá de la lectura de las entrevistas previas.

5. Sistematización

Definición

La sistematización es un instrumento metodológico o forma de investigación perteneciente a la investigación cualitativa. Surge en América Latina, vinculada a experiencias de promoción y desarrollo social y es su origen ligado a la educación popular, como sus propuestas teórico-metodológicas, lo que ha generado un debate sobre la validez de los conocimientos que produce. Al respecto, mientras las principales corrientes de pensamiento en torno a la sistematización han realizado esfuerzos por establecer sus bases epistemológicas y metodológicas, la ampliación de las experiencias de sistematización desde el ámbito de las áreas poblacionales urbanas, campesinas e industriales en los años 70, a las ONG en la década del 80 y finalmente a universidades en los años 90 terminó de incorporar y validar este método en las Ciencias Sociales, a pesar de lo cual, sin embargo, no existe una sola concepción y enfoque sobre lo que es sistematizar.

La sistematización puede definirse como un proceso, permanente y acumulativo, orientado a generar conocimiento a través de la reflexión y conceptualización de una práctica concreta (Gagneten, 1987, citado en Zúñiga, R., 1992; Quiroz y Morgan, 1987, citado en Zúñiga, R., 1992; Antillán, R., 1991, citado en Jara, O., 1994; Aguayo, C., 1992; Jara, O., 1994; Santibáñez, R., 1994; Barnechea, M., 1999). Dicho proceso enfatiza la interpretación global de la acción y representa una articulación entre la teoría y la práctica que permite la elaboración, comprensión y evaluación de esta última a partir de la

reconstrucción ordenada de una experiencia de intervención en una realidad determinada, buscando la coyuntura de los elementos que en ella intervienen, sus potencialidades y limitaciones, y la coherencia entre el propósito de la acción y la acción misma (Zúñiga, R., 1984, citado en Zúñiga, R., 1992; Antillán, R., 1991, citado en Jara, O., 1994; Zúñiga, R., 1992; Jara, O., 1994; Santibáñez, R., 1994; Barnechea, M., 1999): "...la búsqueda de nuevas formas de acción muchas veces es intuitiva, y se va ensayando (y equivocándose) hasta que algo resulta. El profesional entonces, adquiere la llamada 'experiencia', que le ayuda a hacer mejor su trabajo, pero que pocas veces da lugar a un conocimiento ordenado, fundamentado, consciente y, por tanto, transmisible. Aquí, la sistematización juega un importante rol, brindándole herramientas para transitar desde la experiencia a un conocimiento organizado."(Barnechea, M., González, E., Morgan M., 1999)

El proceso de sistematización implica una serie de fases que consideran la reconstrucción, el análisis, la interpretación, la conceptualización, la generalización, las conclusiones y la propuesta para la práctica. Sin embargo, no es imprescindible el desarrollo de cada una de ellas cuando el propósito de la sistematización apunta particularmente a alguna de estas fases (Zúñiga, R., 1992).

La sistematización, en tanto proceso de producción de conocimientos, debe considerar y articular un conjunto de factores objetivos y subjetivos como: el contexto en el que se desenvuelve la práctica a sistematizar, situaciones particulares que deben enfrentarse, acciones intencionadas orientadas a fines determinados, percepciones, interpretaciones e intenciones de los sujetos implicados en el proceso, y, los resultados esperados o inesperados que van surgiendo (Jara, O., 1994; Barnechea, M., 1999).

El marco referencial, dentro del que tiene lugar la acción a sistematizar, corresponde a los sujetos o actores que conforman la práctica, junto a las relaciones que se dan entre ellos y su quehacer, lugares donde se refleja un *saber-hacer* en la dinámica de su propia experiencia práctica y la interpretación de ella (Santibáñez, R, 1994; Aguayo, C., 1997).

La experiencia práctica es el centro articulador del proceso de sistematización, ya que mediante ella se busca la comprensión de las significaciones o interpretaciones que los sujetos de la práctica dan a sus acciones dentro del contexto mayor en que tienen lugar. Se trata entonces de entender el proceso dentro de su propia lógica, de hacer de la experiencia un objeto de estudio e interpretación teórica a través de la autorreflexión y la observación de la relación con los sujetos con quienes interactuamos (Aguayo, C., 1992; Jara, O., 1994; Aguayo, C., 1997; Barnechea, M., 1999).

El entendimiento que de allí resulta no obedece a una lógica propia de la relación medios a fines, sino que remite a la intencionalidad, o propuesta, que fundamenta las acciones y que da cuenta del saber práctico como una incursión entre lo real y la construcción simbólica de la experiencia realizada, a partir de los conocimientos teóricos formales e informales, acerca de la realidad en cuestión (Santibáñez, R., 1994; Aguayo, C., 1997; Barnechea, M., 1999). Mediante la práctica, y en la medida en que forma parte de la situación sobre la que interviene y acerca de la cual conoce, el ejecutor de la práctica tiene la oportunidad de profundizar su conocimiento sobre la situación y sobre él mismo (Barnechea, M., 1999): "La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo." (Jara, O., 1994).

Aunque la sistematización apunta a la conceptualización e interpretación de una experiencia práctica concreta y determinada, otro de sus propósitos se orienta a trascender lo particular, de manera de generar un conocimiento que pueda ser transferido a otros contextos, es decir, a posibilitar la generalización del marco de acción específico y servir de orientación para otras experiencias similares (Zúñiga, R., 1992; Jara, O., 1994).

Para tal propósito es que un aspecto central del proceso de sistematización es la comunicación de sus resultados, no sólo como construcción racional, sino también como realidad vivida una vez encontrado el sentido pleno de la acción. Así, la sistematización es un producto, un resultado comunicado mediante un texto escrito estructurado según la relación que se quiera establecer con el oyente (Zúñiga, R., 1992). Sin embargo, es necesario pasar desde el nivel puramente descriptivo, a un nivel interpretativo que es donde la sistematización tiene razón de ser (Jara, O., 1994).

El proceso de sistematización puede llevarse a cabo tanto durante como después de la realización de la experiencia práctica que será objeto de ella, siempre y cuando se lleve un registro de las acciones que se van realizando de manera de asegurar la recuperación de la información que pueda ser relevante al momento de sistematizar.

Por último, resulta ideal que el proceso de sistematización sea efectuado por el mismo equipo que ha conducido la experiencia práctica, sin que ello descarte la participación de otros sujetos participantes en la experiencia que, por lo demás, pueden ser una fuente importante de elementos para la interpretación, convirtiéndose así en sujetos y destinatarios del proceso de sistematización (Santibáñez, R., 1994).

Para cumplir con los objetivos de la investigación se considerará la metodología de sistematización de Víctor Martínez (2004), que desde un enfoque de práctica social define cinco momentos (Ver esquema en Anexos). El concepto de momento no debe ser interpretado como etapas secuenciales de un proceso lineal, sino más bien desde una manera sistémica y estratégica: cuando la preocupación y energías del sistematizador están concentradas en un momento dominante, todos los otros momentos también están presentes y las decisiones que se tomen en el momento dominante van a tener efecto, en mayor o menor grado, sobre todos los otros (Martínez, 2004).

Respecto de lo anterior, cabe destacar que, si bien se pretende respetar los cinco momentos establecidos por Martínez como una forma de orientar y ordenar cronológicamente los pasos a seguir para la presente sistematización, se dejará, asimismo, un espacio abierto a la flexibilidad que conlleva el proceso mismo de sistematización, dando cuenta de las modificaciones correspondientes (Ver esquema en Anexos).

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la presente Investigación se traducen en el principal producto de esta: un informe final de Sistematización de las prácticas de intervención realizadas por los Jóvenes que implementan el Modelo Tutorial, en el Programa Adopta un Hermano (ver anexos).

VII.CONCLUSIONES

La presente investigación intentó Sistematizar las Prácticas de Intervención del Programa "Adopta Un Herman@" llevadas a cabo por los Jóvenes que implementan el Modelo Tutorial, en la comuna de Viña del Mar.

Para lo anterior, se plantearon dos ejes principales, que delimitaron el proceso de sistematización, en términos de la reconstrucción, análisis e interpretación de la experiencia: el primer eje lo constituyó las tensiones y/o conflictos que se pretendieron identificar desde la experiencia de los JIMT, y el segundo eje está dado por las prácticas con sentido que estos llevan a cabo en la implementación que hacen del Modelo Tutorial.

1. Sobre los Tensiones y/o Conflictos de la experiencia a JIMT

a) Tensiones

Las tensiones, desajustes entre el modelo tutorial y su implementación en terreno, se pueden desprender de la experiencia que tuvieron los JIMT de:

- Tutorías aburridas:

Los tutores han podido reflexionar en torno a la contradicción que significó para ellos el encontrarse en la experiencia con el hecho de que las tutorías que ellos pensaban como adecuadas para niñ@s, en la práctica resultaban ser aburridas.

- Contenidos programáticos no motivan a niños:

Los monitores han reflexionado acerca de cómo la formalización que ellos hicieron de los contenidos programáticos, llevándolos a metodologías expositivas, generaron una reacción de desmotivación por parte de los niñ@s.

- Incompatibilidad jerga PAH y lenguaje infantil:

Los monitores han podido dar cuenta en la práctica misma de cómo el uso de ciertos conceptos que dan cuenta de la jerga programática se transforma en un problema, pues se reconoce como lejano y difícil de aprender para los niñ@s.

Como síntesis de las tensiones entre la propuesta del Modelo Tutorial y la implementación en el terreno, se concluye que existe una tríada lenguaje-acción-impacto que hace referencia a un desajuste en el plano de los lineamientos metodológicos que el modelo propone y la viabilidad y sustentabilidad de estos en la acción de los JIMT.

Existe por tanto, una dimensión de planificación del ciclo programático que requiere de evaluación en términos de aplicabilidad de conceptos y actividades que se plantean, los cuales repercuten en los niveles de participación, interés y motivación de los niños en su relación vincular con tutores y monitores en particular, y con el PAH, en general.

b) Conflictos

Los conflictos, definidos como aquellas situaciones en que la ejecución del actor se enfrenta a la complejidad del campo de acción, se expresaron en:

- Carencia de materiales y hábitos de estudio
- Desorden y agresividad en niñ@s
- Espacio tutorial inadecuado
- Tutorías masivas
- Conciliación de intereses, gustos y personalidades de los niñ@s
- Urgencia de apoyo escolar
- Planificación de tutorías sobre un escenario incierto
- Carga académica v/s tutorías
- Baja participación y problemas de asistencia
- Familias rechazan tutorías de emergencia
- Re-configuración grupal conflictiva
- Conflictos familias-maltrato infantil
- Profesores v/s TG

Como síntesis de los conflictos experimentados por los JIMT en su implementación del Modelo Tutorial, se concluye que existe una diferenciación en las situaciones que dificultan las acciones desarrolladas en los planos de gestión y ejecución de las tutorías (con los niñ@s), así como también en el plano de la inserción y vinculación con dinámicas de relación interpersonal o intergrupala (familia y escuela). Se establece así, que la complejidad del campo de acción de los JIMT, incluye factores de carácter vincular-afectivo y socio-educativo, los que se juegan en las diferentes etapas del ciclo programático.

2. Sobre los Sentidos de las Prácticas de los JIMT

Para dar cuenta de este ámbito, se mencionarán a continuación los sentidos de las acciones que realizaron los JIMT a lo largo del ciclo programático, descritos para cada etapa, como aparecen en el documento final de sistematización.

En la primera etapa, denominada “La cálida llegada: un terreno que todos queremos explorar”, el sentido de las acciones de acercamiento que realizan los JIMT está dado por la intención de ‘explorar el terreno’, es decir, insertarse desde el PAH en el terreno en que desarrollarán la intervención durante el año (niñ@s, familias, escuela, territorio).

Para la segunda etapa, “El Adopta manda... nosotros decimos ¿Cómo? Y los niñ@s dicen ¿Qué?”, el sentido de las acciones realizadas por tutores y monitores está enmarcado en compatibilizar la exploración del terreno con los planteamientos conceptuales y metodológicos que han asimilado desde el PAH, específicamente de los componentes individual y grupal del Modelo Tutorial. Es en esta etapa, donde tienen lugar las principales tensiones detectadas a partir de la sistematización.

En la tercera etapa, que lleva el nombre “Reestructuración permanente de las tutorías”, las acciones que realizan tutores y monitores poseen un sentido reactivo y reparatorio ante las dificultades que se presentan en la marcha. Lo mismo ocurre con el ‘apéndice’ de esta etapa, que se denomina “Preparándonos para el despegue”. Durante este momento, las acciones de los JIMT responden principalmente a la amplia gama de conflictos que van surgiendo a medida que se desarrolla la intervención.

Para la cuarta etapa, “Más que hermanos, somos amigos”, las acciones que realizan tutores y monitores responden a un sentido promocional, orientado a valorar los intereses de los niñ@s y a generar espacios de participación infantil. Es en este momento de la intervención, en el cual los JIMT finalmente adoptan el sentido que el PAH ha pretendido transmitir desde un comienzo.

A partir del ejercicio anterior, de la identificación de los sentidos de la intervención para los JIMT en cada etapa de esta, se puede deducir cómo la apropiación real del sentido que el PAH otorga a la intervención, logra efectuarse por parte de los JIMT sólo en la etapas finales de esta, es decir, cuando ya han experimentado las principales tensiones y conflictos, y se han dedicado esfuerzos para entregar soluciones a estos.

Podemos concluir, a partir de esto, cómo la real comprensión que los jóvenes pueden tener del programa de intervención en el que han decidido participar, se facilita a través de la experiencia, y de los aprendizajes que se obtienen de ella, produciéndose

naturalmente nuevos conocimientos. La implicancia de esto, se materializa en una de las principales propuestas realizadas desde y para la implementación del PAH, que tiene relación con el fortalecimiento de las capacitaciones iniciales a tutores y monitores, específicamente reemplazando la exposición de contenidos por una narración, que surja desde la experiencia de los mismos actores, acerca de cómo ha sido el PAH. Es decir, en lugar de exponer a los jóvenes la respuesta a la pregunta ¿En qué consiste el Adopta un Hermano?, que da cuenta de un modelo de intervención no necesariamente comprensible por la totalidad de los actores involucrados, se narre una historia que responda a la pregunta ¿En qué consistió el Adopta un Hermano?, la que da cuenta de una experiencia a replicar. Es entonces como, a partir del análisis crítico de dicha experiencia, los mismos jóvenes pueden definir, junto al equipo profesional del PAH, la respuesta a la pregunta ¿En qué queremos que consista el Adopta un Hermano?, propiciando la participación desde el comienzo de los jóvenes y facilitando, de esta forma, la apropiación real de la intervención por parte de ellos. Esta última acción facilitaría también el propiciar instancias de aprendizaje para el mismo PAH, desde la conclusión de que un programa aprende considerando las experiencias y miradas de los distintos actores que en el participan.

Todo lo anterior, nos lleva a dar cuenta de la sistematización como enfoque metodológico al servicio de la generación de aprendizajes desde la práctica, constituyéndose desde nuestra experiencia de investigadores (sistematizadores) novatos, en una herramienta útil y coherente con los procesos cualitativos para una nueva visión de la evaluación de programas y proyectos sociales, donde el dialogo entre la investigación y la misma intervención cobra vital importancia. Desde una perspectiva histórica del proceso de intervención social, la sistematización rescata sentidos y prácticas que los actores y sus contextos construyen dialécticamente, dando cuerpo a un conocimiento práctico reconstruible y comunicable a quienes se desenvuelven en el área de la intervención social, y también para quienes ejecutan desde dentro la política social en el país en los planos gubernamentales y no gubernamentales.

Por todo lo anterior, se considera el documento final de sistematización como una propuesta concreta de sistematización para el programa Adopta Un Hermano, elaborada a partir de la experiencia de investigación enmarcada en este seminario de título, y en la cual se ha invertido un grado importante de creatividad metodológica en el esfuerzo de integrar investigación e intervención.

VIII. REFLEXIONES FINALES DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Al finalizar la presente Sistematización, se da cuenta de las reflexiones obtenidas de la experiencia de haber desarrollado este enfoque metodológico en el marco de la innovación en la evaluación de proyectos y programas sociales.

1. Dimensiones Procedimentales de la Sistematización

Fase de Inserción

a) Definición de roles en el proceso de Sistematización

El proceso de definición de roles fue un punto que no se concretó en un acuerdo formal sobre las acciones que tendría a cargo cada uno de los participantes incluidos en el ejercicio de sistematización. De lo anterior, se reconoce en este paso un aspecto de vital importancia para la sistematización de las prácticas JIMT del PAH, en la medida en que se establecen funciones y responsabilidades delimitadas para la reconstrucción desde los actores de la experiencia de intervención.

b) Registros para Sistematizar

La ausencia o poca rigurosidad en la elaboración de los registros que proporcionaba el PAH a los JIMT, fue un punto que dificultó el proceso de reconstrucción de la experiencia de intervención. A este respecto, se plantea la necesidad de contar con el mencionado insumo histórico, o de gestionar la producción de un documento de recuperación de la experiencia de los actores al momento de iniciar el proceso de sistematización.

Fase de Aplicación de Técnicas Metodológicas

a) Pautas de Entrevista

En la fase de levantamiento de datos, uno de los errores identificados fue elaborar una pauta de entrevistas muy amplia y con ausencia de un encuadre desde el objeto de sistematización, es decir, las prácticas de intervención llevadas a cabo por los JIMT. Este error se debe en gran medida al intento de los sistematizadores de no delimitar los discursos de los JIMT en el ejercicio reconstrucción histórica de su experiencia de

implementación del Modelo Tutorial. La recomendación sobre este punto es definir preguntas de orientación directa hacia prácticas, suprimiendo aquellas interrogantes que obliguen a los actores abstraer (suprimir las que se elaboran desde el por qué) sus respuestas de la acción concreta del terreno (focalizar las preguntas desde el cómo).

b) Técnicas Participativas

Es preciso destacar la utilización de técnicas participativas como instrumento, no solo de levantamiento de datos secundarios, sino que además como espacio para generación de análisis, interpretaciones y propuestas grupales de quienes fueron partícipes de las distintas etapas del proceso de sistematización.

Fase de Análisis e Interpretación de la Experiencia

La falta de lineamientos metodológicos (pasos claros y estrategias delimitadas) para llevar a cabo la fase de Análisis e Interpretación de los datos ordenados de la experiencia de los JIMT, constituye uno de los principales obstáculos que enfrentó el equipo de sistematización de la experiencia práctica de los JIMT. Sin embargo, lo anterior constituye una de las apuestas esenciales de la sistematización como proceso de construcción dialéctica de la realidad, tanto para las experiencias de intervención social que son objeto de sistematización, así como para los mismos sistematizadores en su proceso de búsqueda de pasos metodológicos idóneos y rigurosos que permitan ir develando aquellos sentidos complejos en la acción y generación de aprendizajes situados.

Surge así desde lo realizado, un momento de Análisis e Interpretación de la experiencia, basado en pasos establecidos desde las diferentes escuelas o tradiciones para la sistematización, pero con la consideración de variantes y creación de líneas propias para el análisis y reflexión acordes tanto al objeto sistematizado como a la misma experiencia reconstruida. A este respecto cabe destacar la flexibilidad de los planteamientos metodológicos desde donde se posiciona la sistematización, así como también la rigurosidad con que los pasos nuevos dan cuenta de una apropiación crítica de la experiencia de intervención e investigación, por sobre un adoctrinamiento metodológico re-afirmado en un respaldo conceptual ahistórico y no situado.

2. Apuntes al Cierre

El objetivo central de la mayoría de las corrientes sobre Sistematización, busca identificar y comprender el sentido de los complejos procesos que ocurren en una práctica de intervención desde los actores y su experiencia. De lo anterior, el equipo sistematizador reconoce, desde esta primera experiencia, la necesidad de plantear toda *acción de aplicación metodológica, análisis e interpretación de lo ocurrido en la práctica, desde un enfoque participativo, integrando a los distintos actores, tanto a aquellos que se encargan de los procesos de gestión de los programas o proyectos, hasta quienes dan acto a los lineamientos conceptuales-metodológicos en el terreno mismo.* Con lo anterior, se orienta a la Sistematización como una instancia de reconocimiento de la grupalidad en acción, dando cuenta de aspectos críticos (espacios de dialogo directo y comunicación de experiencias de trabajo) de relación intra e inter grupos para dar sentido a las acciones llevadas a cabo en el campo de los programas y proyectos de intervención social.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Alcalá Consultores (2002). Voluntariados en Chile: Lo plural y lo diverso. Sistematización de antecedentes generales en Chile y el exterior. Santiago: División de Organizaciones Sociales del Ministerio Secretaría General de Gobierno.

Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J. & Torretti, A. (2003). Familia y escuela: ¿Una alianza posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes. *Psyche*, 12(2), 101-110.

Alfaro, J. (2000) *Discusiones en psicología comunitaria*. Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.

Aubel, J. y Hein, C. (1994) *Directrices para estudios en base a la técnica de grupos focales*. Documento nº 2 Programa Mundial del Empleo. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Santiago, Chile

Barnechea, M., González, E., Morgan M., (1999) "La Sistematización Como Producción de Conocimiento." En Cifuentes, R., "La Sistematización de la Práctica del Trabajo Social." Editorial. Humanitas. Buenos Aires, Argentina.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bogdan, S y Taylor, J (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus. 1980.

CIDE & UNICEF. (2000). *Diálogo público: Participación de los centros de padres en la educación*. Santiago: Cide-Unicef.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las Ciencias Sociales* Editorial Síntesis, Madrid, España

Documento de Diseño de Intervención PAH, 2006

Espinoza, C; Saavedra, C (2005) *Trayectorias de la infancia: Elementos para comprender y disentir*. Documento de trabajo Programa Adopta Un Herman@ Fundación para la Superación de la Pobreza

Fermoso, P. (1994) *Pedagogía Social, fundamentación científica*. Herder, Barcelona.

Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. (1992). *Evaluación Cualitativa de Programas de Educación para la Salud*. Málaga: Ediciones Aljibe.

FUNASUPO (2005) *Umbrales sociales 2006. Propuesta para una futura política social*. Fundación para la Superación de la Pobreza

Hernández R., Fernández C. y Baptista P. "Metodología de la Investigación". Editorial Mc Graw Hill. Interamericana. México. 1998.

Hopenhayn, M (2001) Juventud y acción voluntaria: una ecuación con sentido División de desarrollo social, CEPAL. No Publicado

Jara, O. (2004) Sistematización de Experiencias. Caminos Recorridos y Nuevos Horizontes. La Piragua.

Jara, O., (1994) "Tres Posibilidades de la Sistematización: Comprensión, Aprendizaje y Teorización." La Piragua N°9, Págs. 129-135. Santiago, Chile.

Martínez, V. (2004). Curso de Sistematización para el Post-título en Intervención con familias en extrema pobreza. No publicado, Santiago

Martinic, S. (1998) Objeto de la Sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Grupo Chorlavi.

Mercadé F. (1986) Metodología cualitativa e historias de vida. Instituto de Sociología "Jaime Baldes. Madrid.

MIDEPLAN (2004) Serie CASEN 2003 Volumen 1: Pobreza, Distribución del Ingreso e Impacto Distributivo del Gasto Social, Depto. Información Social División Social

MIDEPLAN (2005) Marco Metodológico Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen), Depto. Información Social División Social

Montenegro, M. (2001) Conocimientos, Agentes y Articulaciones: Una mirada situada a la Intervención Social. Tesis Doctoral Programa de Doctorat en Psicología Social Universitat Autònoma de Barcelona

Montenegro, M. (2002) El Cambio Social Posible: Reflexiones en Torno a la Intervención Social. En ARCIS. Políticas Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas de Psicología Social. Cuadernos de Psicología Social N°1. Santiago de Chile: Universidad ARCIS.

Raczynski; D. Serrano; C. (2001) Superación de la Pobreza y Gestión Descentralizada de la Política y los Programas Sociales" publicado en Descentralización. Nudos Críticos, CIEPLAN – Asesorías para el Desarrollo.

Raczynski; D. Serrano; C. (2002) La función de evaluación de políticas sociales en Chile ASESORIAS PARA EL DESARROLLO

Raczynski; D. Serrano; C. (2006) Chile: Programas de superación de la pobreza y capital social. Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile. Seminario "Capital social y programas de superación de la pobreza: lineamientos para la acción" CEPAL

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (1999) "Entrevista." En "Metodología de la Investigación Cualitativa." Ediciones Aljibe. Archidona, Málaga.

Sánchez, Alipio (1996) Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Métodos de Intervención. EUB. Barcelona.

Sánchez, Alipio (2002) Psicología Social Aplicada, Teoría, método y práctica. Prentice Hall.

Serrano, C (2005) La política social de la sociedad global en América latina Nuevos programas de protección social. UNIDAD DE LA MUJER Proyecto gobernabilidad e igualdad de género CEPAL

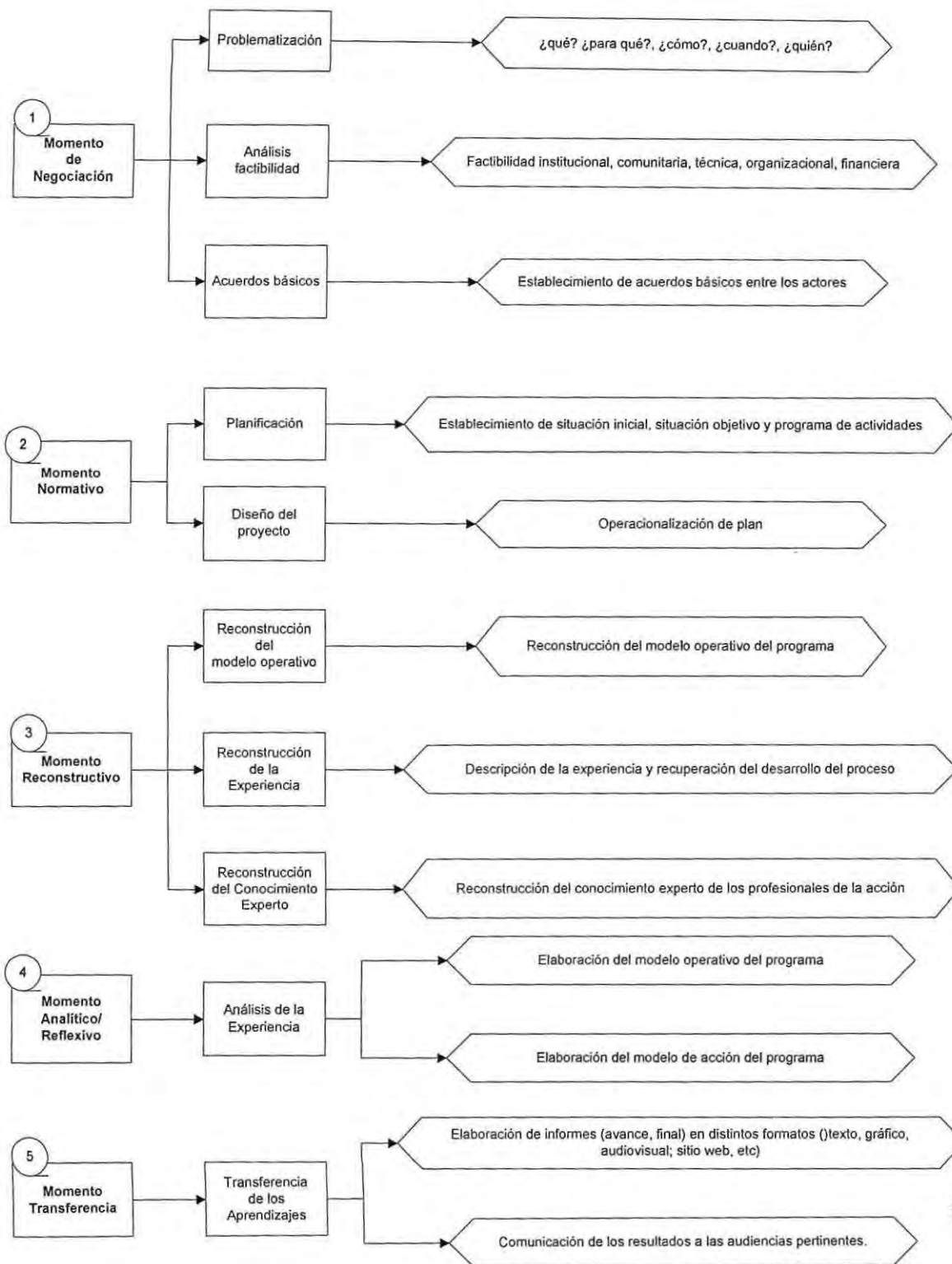
Serrano, C. (1995). Municipio, Política Social y Pobreza. En Políticas económicas y sociales en el Chile democrático. Santiago, Chile: UNICEF-CIEPLAN.

Valles, M. (2003). Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis Sociología.

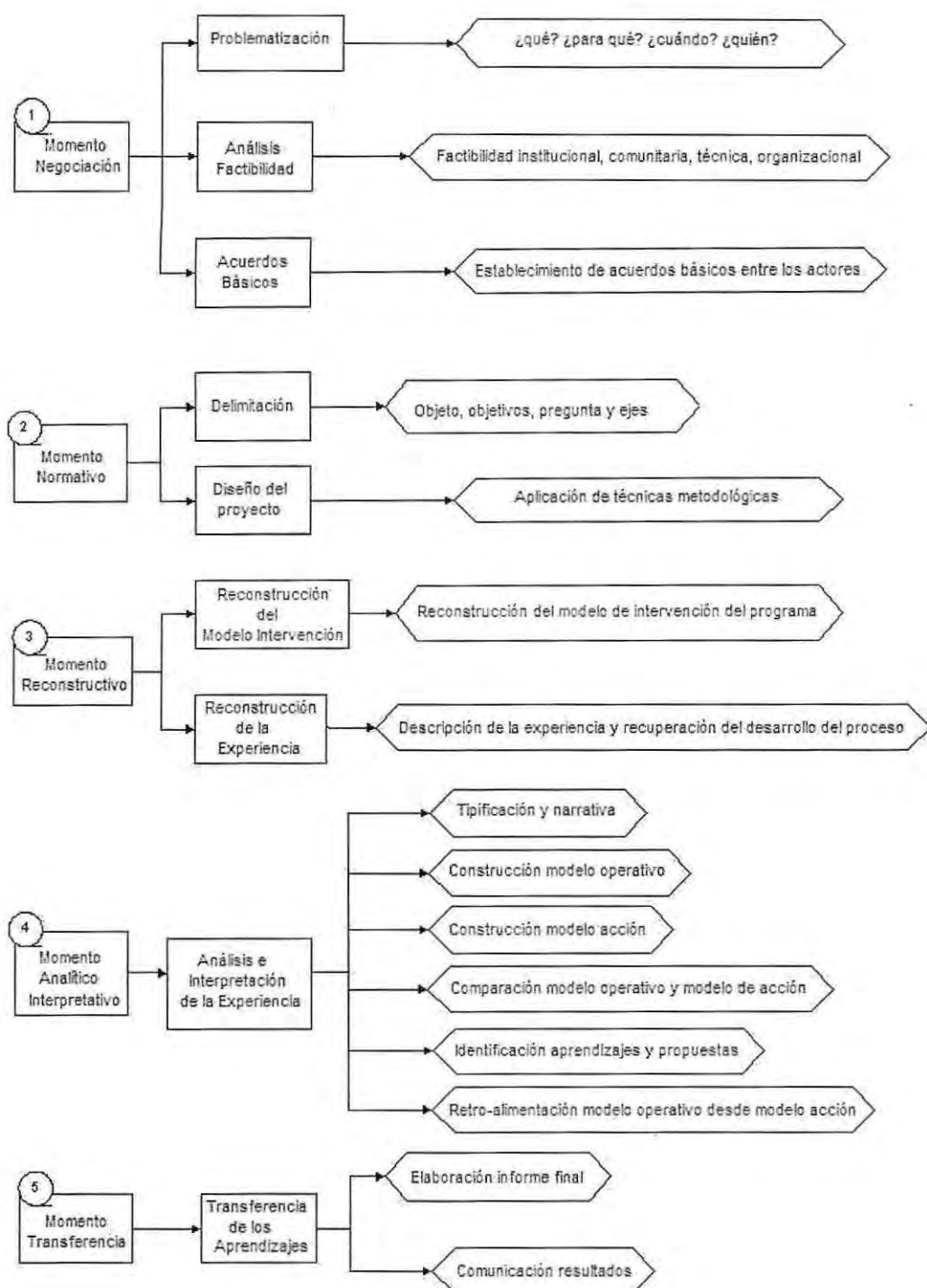
Zúñiga, R. (1992) Sobre el Sistematizar en Revista de Trabajo Social Nº 61/ págs. 19-29, Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Montreal, Canadá,

X. ANEXOS

Esquema de Momentos propuesto por Martínez



Esquema de Momentos Sistematización Adopta un Hermano 2007





FUNDACIÓN PARA
LA SUPERACIÓN
DE LA POBREZA



SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS TUTORIALES INDIVIDUALES Y GRUPALES
PROGRAMA ADOPTA UN HERMAN@ 2007
ESCUELA PDTE. SALVADOR ALLENDE, COMUNA VIÑA DEL MAR
REGIÓN VALPARAÍSO

DOCUMENTO ELABORADO POR:
CLAUDIO DONOSO M.
CONSTANZA GRAU V.

VALPARAÍSO, ENERO DE 2008



INTRODUCCIÓN.....	3
PRESENTACIÓN.....	4
DELIMITACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA A SISTEMATIZAR.....	5
<i>Reconstrucción del Modelo de Intervención</i>	
DELIMITACIÓN DEL OBJETO Y OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN.....	8
PREGUNTA Y EJES DE SISTEMATIZACIÓN.....	8
TÉCNICAS METODOLÓGICAS.....	9
RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	11
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	13
<i>Tipificación y Narrativa</i>	
<i>Construcción de un Modelo Operativo para el PAH</i>	
<i>Construcción del Modelo de Acción de los JIMT</i>	
<i>Comparación Modelo Operativo y Modelo de Acción JIMT</i>	
<i>Funcionamiento Modelo de Acción</i>	
APRENDIZAJES Y PROPUESTAS.....	34
<i>Identificación Aprendizajes JIMT</i>	
<i>Identificación Aprendizajes PAH</i>	
<i>Retroalimentación Modelo Operativo desde Modelo Acción</i>	
ANEXOS.....	46

INTRODUCCIÓN

El Programa Adopta Un Herman@ se define como un programa que, a través de metodologías de Educación No Formal, busca desarrollar habilidades y potencialidades en niños y niñas de escuelas municipalizadas del país, propiciando la consecución de aprendizajes significativos, basándose principalmente en el encuentro con otros, promoviendo la asociatividad, la participación protagónica, la recreación, la equidad de género y la territorialidad. Esta lógica de intervención reconoce e integra los intereses de los actores que participan de ella, considerando su contexto socio-histórico, cultural, territorial, además de valorar necesariamente la experiencia, promoviendo un aprendizaje más cercano a lo vivencial que a lo teórico.

Por su parte, la sistematización como enfoque metodológico, se centra en las prácticas, intentando interpretar y comprender las experiencias sentidas y significadas por los participantes, siendo imposible definirla sin considerar un carácter esencialmente democratizante, participativo y popular.

Todo lo anterior nos lleva a pensar en la sistematización como un enfoque apropiado y coherente con la intervención que desarrolla Adopta Un Herman@, y más aún, con los principios en los cuales se sustenta, los que reflejan, sin duda, una apuesta por la generación de aprendizajes y construcción de conocimientos a partir de las experiencias y prácticas.

PRESENTACIÓN

El presente documento da cuenta de los hallazgos realizados en el marco de la sistematización de las prácticas de intervención de los Jóvenes que Implementan el Modelo Tutorial (JIMT) del Programa Adopta Un Herman@ (PAH), de la Fundación para la Superación de la Pobreza.

El documento incluye, primeramente, la delimitación y descripción de la experiencia a sistematizar, continuando con la delimitación del objeto y objetivos de sistematización.

Posteriormente, se avanza a lo medular del reporte, que es la reconstrucción de la experiencia y análisis e interpretación de la misma, para finalizar con el planteamiento de los aprendizajes, conclusiones y propuestas respecto de la intervención desplegada por los Jóvenes que Implementan el Modelo Tutorial.

El equipo sistematizador estuvo conformado por Constanza Grau Villamán, desempeñando roles de entrevistadora y observadora participante de la experiencia JIMT en la escuela Salvador Allende, además de ocupar el cargo de monitora grupal de los niños que participan en el segundo componente de la intervención del Programa Adopta Un Herman@, denominado Tutoría Grupal. Por su parte Claudio Donoso Montero desempeñó la tarea de entrevistador y registrador audiovisual de las experiencias de grupo focal y reunión final de retroalimentación con el equipo JIMT de la escuela Salvador Allende.

Finalmente, como participantes directos del proceso de sistematización se cuentan el Equipo Profesional de Adopta Un Herman@ región de Valparaíso, representado por la directora regional, Claudia Espinoza; la profesional asesora de la comuna de Viña del Mar, Claudía Díaz; y la coordinadora profesional de la escuela Salvador Allende, Paulina Pérez. Finalmente, y como parte esencial del proceso de sistematización, se contó con la participación de seis tutores de la escuela antes mencionada.

DELIMITACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA A SISTEMATIZAR

La presente Sistematización se encuadra en la experiencia de implementación del modelo tutorial, llevada a cabo por los JIMT (tutores y monitores) en la escuela Pdte. Salvador Allende, de la comuna de Viña del Mar, en la región de Valparaíso, a partir de Mayo y hasta Diciembre del año 2007.

Reconstrucción del modelo de intervención

El Modelo Tutorial

Se puede decir, haciendo referencia a la historia, que el Modelo Tutorial con que trabaja el PAH es un híbrido entre lo que conocemos formalmente por trabajo en tutorías y el trabajo que realizaron dos jóvenes universitarios en Israel en 1974, al invitar a cuatro niños en situación de pobreza a su Universidad, como punto de partida de un modesto proyecto experimental. De esto último, se ha tomado el concepto de encuentro, que se establece entre dos actores, que son representativos de dos mundos o realidades diferentes. Y con respecto al trabajo en tutorías, este se ha ido desarrollando y moldeando dentro del PAH a lo largo de nueve años de implementación, en concordancia con sus principales postulados: la focalización en el niño o niña, el establecimiento de una relación, el carácter de proceso continuo, la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje no como unilateral, la necesidad de planificación y evaluación permanente; y agregando un énfasis promocional, de manera que, además del diagnóstico de necesidades o problemas en los aprendizajes de los niños y niñas vinculados al PAH, los tutores y monitores trabajan también en el reconocimiento y potenciación de habilidades, capacidades y aprendizajes en dichos niñ@s.

Así pues, las principales intervenciones que se plantea el PAH, se refieren básicamente a la implementación de un Modelo de Tutorías, las que tienen lugar dentro del marco de la Educación no formal, y son puestas en marcha no por los profesores de los niños y niñas en las escuelas, sino por jóvenes en acción social voluntaria o estudiantes que realizan su práctica profesional, quienes son asesorados técnicamente en el cumplimiento de su rol, ya sea este de tutor individual o de monitor grupal respectivamente.

Por su parte, un elemento que se ha ido incorporando paulatinamente es la Grupalidad en la aplicación del modelo tutorial, desde la creación de las tutorías grupales (proyecto piloto en 2002) como instancia de continuidad al desarrollo de la tutoría individual, hasta la actual incorporación del trabajo micro grupal como parte fundamental del programa de tutoría individual.

De esta manera, el PAH ha avanzado desde un proyecto de carácter anual, en donde la tutoría individual se reconocía como el *plato fuerte*, enfatizando en el vínculo afectivo establecido entre un niñ@ y un estudiante de educación superior, como promotor de estrategias de resiliencia en contextos de vulnerabilidad social (trabajo basado en autoestima, enriquecimiento cultural, prevención de deserción escolar reflejaba la integración social entendida como una adaptación del niñ@ a la realidad), hasta la intervención actual, de carácter bianual. Así pues, la tutoría individual se reconoce como un componente de ingreso, enfatizando en la preparación para lo grupal, a través del trabajo en micro grupos y de la incorporación de las tutorías dobles (1 tutor y 2 niñ@s) como estrategia incipiente, que abarca además una mayor cobertura por parte del programa (se reconoce un cambio en el concepto de integración social, ya que se propone que los niñ@s, a través de procesos de asociatividad logran transformar la realidad, adaptándola a sus necesidades e intereses).

Actualmente, el PAH distingue entre los componentes individual y grupal, a partir de la definición de sus objetivos, que es la siguiente:

- Tutoría Individual: Busca promover el reconocimiento y construcción de habilidades, capacidades y aprendizajes con los niñ@s, a través de una mediación personalizada, y desde prácticas de aprendizaje significativo y protagonismo infantil en alianza con la familia la escuela y la comunidad.
- Tutoría Grupal: Se propone promover el reconocimiento y la construcción de habilidades, capacidades y aprendizajes, a través de prácticas asociativas, participativas y cooperativas, desde la relación entre pares y de estos con su comunidad y territorio.

Para cumplir ambos objetivos, se estructuran Ciclos Programáticos, que constituyen la expresión de los modelos de tutoría personalizada y grupal.

Para la TI, este ciclo se organiza en tres etapas: Primero, la etapa de inicio, entre marzo y mayo, en donde ocurre la focalización, incorporación de niñ@s y familias, y el inicio oficial de las tutorías personalizadas (inicios grupales para luego conformarse las duplas y tríos de trabajo), seguido de un proceso de diagnóstico participativo, que se lleva a cabo en paralelo a un espacio de trabajo micro grupal semanal. La segunda etapa corresponde al desarrollo, que tiene lugar entre julio y comienzos de octubre, y se divide en dos momentos: la estructuración, en donde se definen los objetivos y el plan de acción, y la implementación, en donde se pone en marcha el plan, evaluando permanentemente. La tercera etapa es el cierre del primer año de intervención, al cual se le otorga un carácter de promoción hacia la tutoría grupal, centrándose en la historización, valoración y proyección de los aprendizajes durante los meses de octubre y hasta diciembre.

Por su parte, el ciclo programático que orienta las TG considera también las tres grandes etapas, con algunas diferencias. El inicio incluye un proceso de re-convocatoria hacia niñ@s y familias, el cual se lleva a cabo paralelamente a la conformación y presentación de la dupla de monitores, y da paso a la estructuración de las tutorías grupales, en donde se realiza una fase diagnóstica que preparará al grupo para definir su proyecto grupal. La etapa de desarrollo incluye espacios de trabajo grupal, planificados por los niñ@s para el logro de las metas propuestas. De esta manera, y con la consecución del proyecto grupal, se llegaría a la etapa de cierre y egreso del programa, que considera también los procesos de historización, valoración y proyección de los aprendizajes obtenidos por el grupo de niñ@s.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO Y OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN

El objeto a sistematizar se refiere a las prácticas de implementación del modelo tutorial llevadas a cabo por los JIMT.

Por su parte, los objetivos de Sistematización de la experiencia antes referida, son los siguientes:

- Conocer cómo implementan el modelo tutorial los JIMT.
- Comunicar las acciones realizadas, la experiencia vivida y el sentido atribuido a la implementación del modelo tutorial, por parte de los JIMT.
- Generar un nuevo conocimiento para el PAH, a partir de los aprendizajes obtenidos en el proceso de sistematización de las prácticas de implementación del modelo tutorial.

PREGUNTA Y EJES DE SISTEMATIZACIÓN

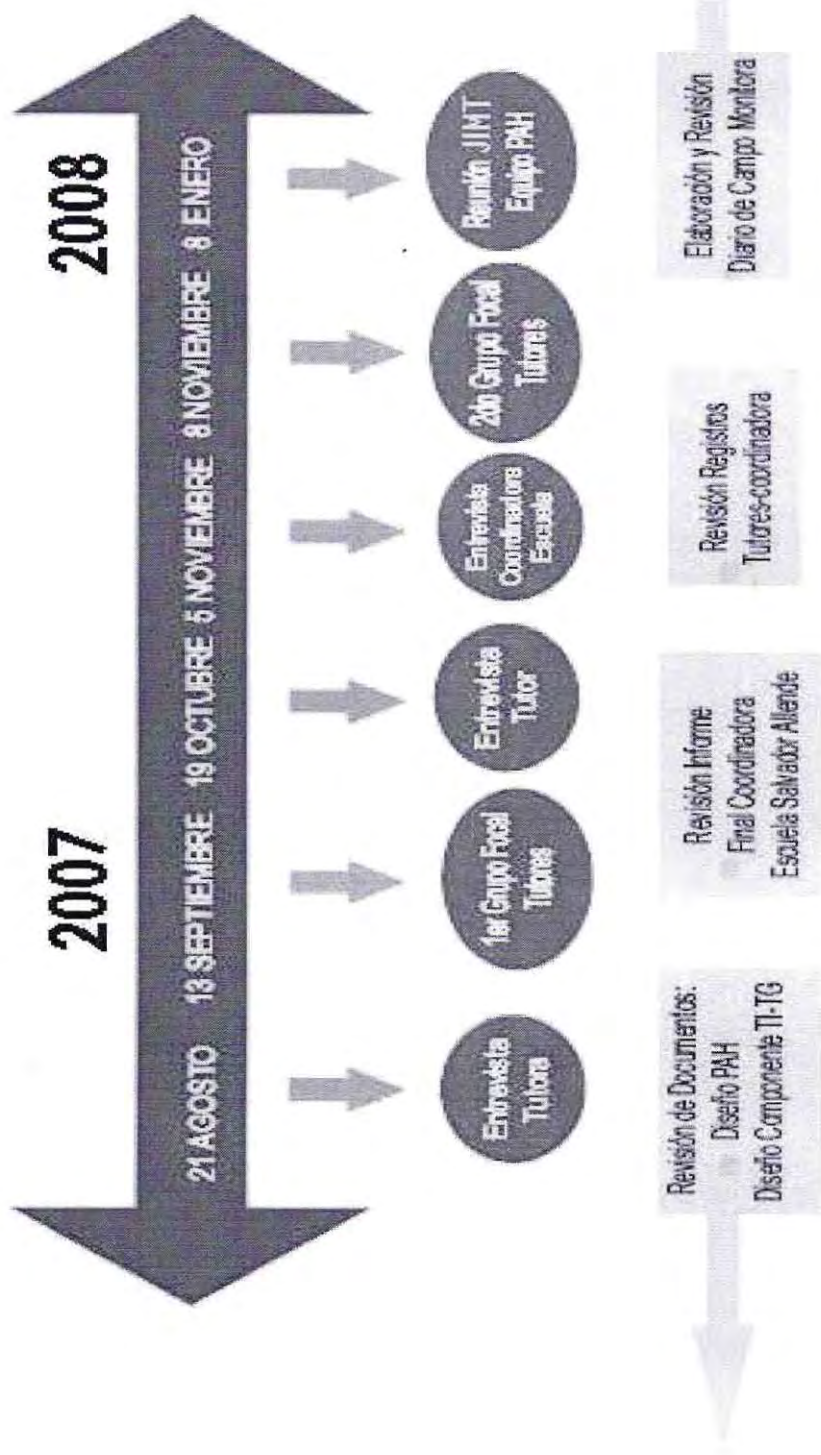
La pregunta que guiará los siguientes pasos de la Sistematización es la siguiente: ¿Qué tensiones y/o conflictos encuentran en la experiencia práctica los Jóvenes que implementan el Modelo Tutorial? Desde esto, se plantean dos ejes principales, que delimitarán el proceso de sistematización, en términos de la reconstrucción, análisis e interpretación de la experiencia: el primer eje lo constituyen las tensiones y/o conflictos que se pretenden identificar desde la experiencia de los JIMT, y el segundo eje está dado por las prácticas con sentido que estos llevan a cabo en la implementación que hacen del Modelo Tutorial.

TÉCNICAS METODOLÓGICAS

A continuación, se enumeran las técnicas metodológicas escogidas para la recolección de información que da cuenta de la experiencia de intervención de los JIMT:

- Revisión de documentos: Diseño de implementación del PAH, Diseño de componentes tutorías individuales y grupales.
- Revisión de registros de tutores y coordinadora.
- Entrevistas en profundidad a tutores.
- Grupos focales con la participación de tutores.
- Elaboración y revisión de Diario de Campo de monitora.
- Entrevista en profundidad a Coordinadora.
- Actividad de análisis e interpretación de la experiencia, con la participación de integrantes del equipo escuela (tutores y monitora) y del equipo profesional del PAH (Coordinadora, Profesionales Asesores, Directora Regional).
- Revisión Informe Final Coordinadora.

Para fines explicativos, estas técnicas se han ordenado temporalmente, como se puede observar en el siguiente esquema.



RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Periodización

Para dar cuenta de la reconstrucción de la experiencia, se ha elaborado un primer cuadro, que da cuenta de la Periodización realizada sobre la base de la experiencia sistematizada, y el cual considera las dimensiones definidas a continuación:

- **Objetivos:** lineamientos conceptuales y metodológicos (surgidos desde el PAH o desde la práctica misma) que guían y orientan las acciones de los JIMT.
- **Hitos:** acontecimientos puntuales o situaciones previas identificadas por los JIMT, que generan cambios en el desarrollo de la práctica.
- **Contexto:** Elementos situacionales, territoriales, personales y/o relacionales con que se encuentran los JIMT, y que reconocen como facilitadores u obstaculizadores en el desarrollo de la práctica.
- **Supuestos:** Aspectos teóricos, ideológicos o producto de la experiencia previa, que otorgan sentido a las acciones de los JIMT, así como a las situaciones que se presentan en la práctica
- **Acciones:** conducta intencionada de los JIMT, dirigida a cambiar la realidad en algún aspecto.
- **Actores:** personas que participan de las acciones.

Para fines explicativos, en el cuadro se han diferenciado con distintos colores las experiencias de los diferentes actores que se incluyen en el concepto de Jóvenes que Implementan el Modelo Tutorial (JIMT) del PAH:

- **Tutores:** estudiantes de educación superior, que participan en el PAH desde la acción social voluntaria, y cuya función corresponde a la implementación del modelo tutorial, en su primera etapa. Las acciones que realizan se estructuran en sesiones semanales de encuentro personalizado con uno o dos niñ@s (tutorías individuales o dobles respectivamente). Esta experiencia estará identificada con el color rojo.

- **Monitora en práctica:** estudiante de educación superior, que participa en el PAH desde la realización de la práctica profesional (carreras de psicología, trabajo social, pedagogía). Su función corresponde a la implementación del modelo tutorial en su segunda etapa, la que lleva a cabo en sesiones semanales de encuentro con un grupo de niñ@s, promovidos desde la etapa de tutoría personalizada. Esta experiencia será identificada con el color azul.

Además de los actores recién mencionados, que constituyen el concepto de Jóvenes que implementan el Modelo Tutorial, se ha decidido incluir, en este momento de la sistematización, la experiencia de la Coordinadora profesional con el objetivo de realizar la tarea de reconstruir la experiencia de la forma más completa posible. Cabe mencionar que la función que desempeña este actor en la implementación del Modelo Tutorial, constituye un apoyo a la realización de las tutorías individuales, a través de la realización de sesiones semanales de trabajo micro grupal, que tienen como objetivo fomentar la grupalidad en los niñ@s que participan del PAH, además de reforzar las temáticas abordadas en las tutorías individuales. Esta experiencia será identificada con el color verde.

El cuadro contiene una primera tipificación, que caracteriza las etapas que los JIMT han podido identificar, a partir de la revisión de la experiencia, obtenida desde las entrevistas y de los grupos focales.

En Anexos se presenta el cuadro de Periodización, elaborado a partir de la información obtenida en entrevistas y grupos focales a tutores, revisión de registros de tutores, revisión de diario de campo de monitora, entrevista a coordinadora, revisión de registros e informe final elaborados por coordinadora.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tipificación y Narrativa

Como primer paso para la realización del análisis e interpretación de la experiencia reconstruida, se ha realizado una síntesis y simplificación del cuadro de Periodización, con el fin de obtener un material que sirva de insumo para la actividad participativa de análisis e interpretación planificada para esta etapa.

Este trabajo consistió en la elaboración, por parte de los sistematizadores, de un documento, denominado Tipificación y Narrativa, en donde se traduce el cuadro de Periodización a un nuevo cuadro, cuya elaboración se resume en los tres pasos, que se mencionan a continuación:

- Re-tipificación: en donde, a través de la lectura exhaustiva y revisión del cuadro de Periodización, se identificaron los principales hitos implícitos en el desarrollo de la experiencia, que denotaban cambios en el proceso. Posteriormente, se elaboraron nombres para las etapas, a través de la creación de frases representativas de los principales sucesos ocurridos en cada una de estas.
- Narrativa: en donde se elaboró, para cada etapa identificada, un breve resumen narrado desde la consideración de objetivos, acciones, contextos y supuestos explicitados en el cuadro de Periodización.
- Identificación de tensiones y/o conflictos: mediante la consideración de contextos y supuestos relevantes en cada etapa.

El cuadro obtenido a partir de los pasos mencionados, resume la experiencia en cinco etapas principales, considerando en la tercera etapa una subdivisión en dos micro-etapas que dan cuenta de procesos similares, tal como se observa a continuación.

<p>ETAPAS 1 Y 2</p>	<p>"La cálida llegada: un terreno que todos queremos explorar"</p>	<p>"El Adopta manda... nosotros decimos ¿Cómo? Y los niños dicen ¿Qué?"</p>
<p>NARRATIVA</p>	<p>Este es el momento en que la Coordinadora reúne a ambos grupos de niños (TI y TG) con los jóvenes que realizarán la intervención (Tutores y Monitores). Todos expectantes, motivados y entusiastas inician los procesos de acercamiento y descubrimiento mutuo, en la TI con un carácter lúdico, mientras que en la TG, se intenciona en torno a una primera tarea.</p>	<p>Este es el momento en que el PAH se muestra a los jóvenes y a la comunidad. También se va mostrando a los niños a través de las acciones que los jóvenes intentan realizar lo más adecuadamente posible. De ahí el énfasis por parte de los jóvenes en poner en práctica lo que el PAH plantea que se debe hacer, en este caso, llevar a cabo con los niños un Diagnóstico participativo, evaluando y conociendo la familia, la escuela, el territorio y a los propios niños. Juegos, dibujos, rompecabezas, dados, tarjetas y papelógrafos son puestos al servicio de la intervención.</p> <p>Los distintos actores participantes del PAH comprenden de forma distinta el esquema que se propone, lo que se ve reflejado en el nivel de complejidad que alcanzan las acciones desarrolladas. La participación de los niños y sus familias se relaciona directamente con este último punto. Por su parte, la participación de la escuela es, desde el comienzo, escasa y, en el caso de los profesores, nula. Además, surgen desde los contextos particulares de cada niño, nuevas temáticas a abordar y, por lo tanto, se agregan nuevos objetivos a la intervención (apoyo académico, paseos a las casas de tutores, un paseo al zoológico, coordinar intereses de niños). La motivación comienza a decaer y las expectativas se encuentran con una realidad no siempre favorable.</p>
<p>TENSIÓN Y/O CONFLICTO</p>	<p>TI</p> <p>Nos sorprendió ver que nuestros niños no contaban con los útiles escolares básicos para recibir nuestro apoyo escolar.</p> <p>TG</p> <p>Encontramos en el grupo de niños un desorden inesperado e incontrolable, muchas veces marcado por la violencia y la agresividad.</p>	<p>TI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llegáramos a hacer tutorías a un espacio no siempre dispuesto para hacer tutorías. A veces pudimos salir del paso, pero otras no supimos qué hacer. • Más adelante en las tutorías, nos encontramos con hermanos "yapa", que intentamos integrar, pero que muchas veces dificultaron lo que teníamos planificado para hacer con nuestro niño. • Para los que tuvimos dos hermanos, a veces nos fue difícil conciliar sus gustos e intereses. • El lugar de las tutorías no siempre fue el mismo y tuvimos que adaptarnos a otros lugares. • Tareas y pruebas eran tema central para niños y familias, lo que terminó por hacerlo central para nosotros. • Muchas veces, lo que nos pedía el PAH resultaba aburrido para los niños. • Los niños compartían y comparaban sus experiencias con sus tutores y no todos saíamos favorecidos. <p>TG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar desde el lenguaje del Adopta nos separaba de los niños. • Cuando planificábamos, buscábamos con afán cumplir los objetivos del Adopta, pero mientras más estructuradas y maqueteadas eran las planificaciones, menos llegada teníamos con los niños.

ETAPA 3	"Reestructuración permanente de las tutorías"	"Preparándonos para el despegue"
NARRATIVA	<p>Al mismo tiempo que se continúa con la realización de los Diagnóstico Participativos, tanto en las TI como en las TG ocurre un proceso de reconfiguración de ambos grupos de tutores y niños@s. En las TI, a raíz de la deserción de algunos tutores, se intenta integrar a los niños@s que quedan sin su dupla, a otras duplas de trabajo. Por su parte, en las TG, a razón de las inconsistencias y baja participación de niños@s, se realiza una evaluación para identificar quienes de ellos seguirán en el proceso y quienes se integrarán en los cupos que quedan libres.</p> <p>Luego, con la realización de la Síntesis Diagnóstica y de los mapas tutoriales, se hace evidente la distancia que existe entre los contenidos que el PAH propone y los intereses reales de los niños@s. Esto se refleja en el aburrimiento, en el interés por los materiales y juegos muy por sobre los contenidos, la desconcentración y la menor participación de los niños@s, lo que trae consigo un descontento y desmotivación también en los jóvenes quienes con esfuerzo habían intentado acercar el ciclo programático a los niños@s.</p> <p>Se reconoce a la Coordinadora como un apoyo central para los tutores, más las reuniones informales que realizan como equipo. Para las TG, el apoyo prestado por la Profesional Asesor y por la Coordinadora respalda iniciativas de la dupla de monitoras para las TG.</p>	<p>Esta etapa está marcada por los procesos de ajuste que se dan en la TI y TG, producto de la reestructuración del grupo de niños@s y la reconfiguración de duplas y tríos de trabajo.</p> <p>Este momento se reconoce como un período crítico de la experiencia, en tanto se consignan nuevas disputas internas en la incipiente Grupalidad de las TG y en la disconformidad de algunas familias TI con la integración de otros niños@s a las tutorías de sus hijos.</p> <p>En los jóvenes, la frustración anterior se minimiza, dejando más espacio para la flexibilidad y la aceptación del protagonismo infantil.</p>
TENSIÓN Y/O CONFLICTO	<p>TI</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos encontramos con un escenario incierto para hacer las tutorías, lo que nos obligaba a ser flexibles y a estar preparados para cambiar los planes. Al final del primer semestre, las obligaciones de la Universidad nos impiden planificar y realizar las tutorías como quisiéramos, muchos ausentándonos y algunos definitivamente desertando del Adopta. Pese a nuestros esfuerzos por comprender y por aplicar la idea de tutoría que nos enseña el Adopta, nos dimos cuenta de que esta no siempre es compatible con los intereses de los niños@s. Para realizar tutorías más entretenidas, a veces nos unimos con otros tutores y sus niños@s, los que no siempre se llevaron bien, haciendo más difícil tratar los contenidos que el Adopta nos planteaba como relevantes para esta etapa. En esta etapa nos dimos cuenta de que no todos los niños@s tenían la misma disposición a participar del Adopta, así como algunos de ellos tenían problemas para asistir a las TG. Nos frustráramos en los momentos en que las actividades no logran generar en los niños@s interés, participación y ganas de estar en la TG. <p>TG</p>	<p>TI</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos encontramos con que no todas las familias estaban conformes con la integración de nuevos niños@s a las tutorías originales. Ante la necesidad de transformar tutorías individuales en dobles nos encontramos con nuevos conflictos de ajuste entre los diferentes intereses y necesidades de los niños@s. <p>TG</p> <ul style="list-style-type: none"> Tras integrar nuevos niños@s, invitados por los niños@s TG, surgen nuevos conflictos de relación en el grupo

<p>ETAPAS 4 Y 5</p>	<p>"Más que hermanos, somos amigos"</p>	<p>"Termina el Adopta: aprendizajes, abrazos y agradecimientos"</p>
<p>NARRATIVA</p>	<p>En esta etapa, jóvenes y niños trabajan juntos para el cumplimiento de las metas que con dificultad habían logrado proponerse. En el caso de los niños TI, las metas son diversas y se van trabajando junto a los tutores, algunos más ajustados a un mapa tutorial y otros dejando mayor libertad a lo que los niños quieren hacer en el momento. El acercamiento cada vez mayor que van teniendo los niños de las TI, a través de las microgrupales y de la planificación conjunta de un paseo a la Av. Perú, así como también en los trabajos junto con otras duplas y tríos, y en actividades extra, como el mismo paseo y el foro de los niños, hace que la Grupalidad se presente como un elemento incipiente desde ya, preparando a los niños para las TG del próximo año. Por su parte, en las TG la Grupalidad se va consolidando en la marcha: en las rifas y ventas realizadas para poder ir a la playa y cumplir su Proyecto Grupal, en las planificaciones, en los mismos conflictos y en las discusiones los niños van siendo un grupo, en las buenas y en las malas. La discusión y conversación se plantea como una alternativa a las formas agresivas y violentas de relación que manejaban los niños en un comienzo. Es así como se van visualizando algunas reglas que se han ido desarrollando implícitamente en el proceso y que ahora salen a la luz, evidenciando aún más la identidad que el grupo ha adquirido. Se reconocen unos a otros, sus diferencias y similitudes, se distinguen de los demás niños "que no son del Adopta", se respetan y llegan a acuerdos. En general, se puede ver cómo los niños van siendo cada vez más protagonistas, opinan más, toman decisiones, se apropian de sus espacios y proyectos.</p>	<p>Este es el momento de la despedida formal del Adopta y la Comunidad que ha participado durante todo el año: jóvenes, niños y familias asisten a la Ceremonia de Promoción y Egreso. Es un momento en donde los niños reconocen los aprendizajes que han tenido lugar en su experiencia del Modelo Tutorial, los muestran a sus familias y los invitan a ser parte en la proyección y fortalecimiento de estos. Para los niños de la TG, este es un "final feliz", acompañado de abrazos, agradecimientos y emoción, mientras que para los niños TI esto representa sólo una pausa, ya que algunos seguirán en contacto con sus tutores en el verano, además de que ha quedado hecha la invitación a participar de las TG el próximo año: todavía son niños del Adopta.</p>
<p>TENSIÓN Y/O CONFLICTO</p>	<p>TI</p> <ul style="list-style-type: none"> Al estar cada vez más cerca de los niños y más presentes en sus casas, nos tocó encontrarnos con situaciones más delicadas: presenciamos conflictos familiares y nos enteramos de la existencia de maltrato infantil, lo que nos afectó y frustró. <p>TG</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando todo parecía ir bien, los niños debieron enfrentar a algunos profesores como obstaculizadores de las actividades que ellos habían planificado juntos para el espacio de la TG. 	

Construcción de un Modelo Operativo para el PAH

A partir de la información obtenida en la Revisión de los documentos de diseño de intervención y de diseño de los componentes de tutorías individual y grupal, se ha podido diseñar un Modelo Operativo para el PAH, que incluye qué *se debe hacer y cómo* "deben ser las cosas" desde la perspectiva institucional.

El esquema obtenido da cuenta de las principales actividades que deben llevarse a cabo para cumplir con el proceso bianual de intervención que propone el PAH, comenzando con la Focalización e incorporación de niñ@s, proceso que se da al comienzo de cada año en el territorio, mientras tanto el PAH se encarga de seleccionar y capacitar a monitores y tutores que implementarán el Modelo Tutorial. Todas estas acciones constituyen una fase de convocatoria e inducción de los distintos actores que participarán de la intervención dando así comienzo al ciclo programático representado en el rectángulo central del esquema.

El ciclo programático, por su parte, es la traducción operativa del Modelo Tutorial, expresándolo en etapas que dan cuenta de los ejes temáticos centrales cronológicamente establecidos para el ciclo anual de implementación. Es así como, en principio, encontramos la etapa de Inicio que consiste en la conformación de duplas, tríos y grupos de trabajo para dar comienzo a los procesos tutoriales. Luego, la etapa de Diagnostico Participativo se establece como la instancia en que jóvenes y niñ@s en un trabajo conjunto, se conocen y exploran su territorio, familias y escuelas, identificando recursos, necesidades e intereses, los cuales deberían ser visibilizados en la siguiente etapa de Síntesis Diagnostica. Esta se concibe como el insumo base para el establecimiento de metas en el caso de la TI, y la formulación de un proyecto grupal para la TG. El sentido de esta etapa busca proyectar acciones transformadoras desde las iniciativas e intereses planteados por los niñ@s. La etapa del Mapa Tutorial debiese ser la materialización de los proyectos generados, orientando el proceso tutorial de ahí en adelante. La siguiente etapa de Desarrollo estipula en la TI la realización de actividades para dar cumplimiento a las metas propuestas, en tanto en la TG se debiesen efectuar acciones para alcanzar los objetivos del Proyecto Grupal.

Ambos procesos son espacios en donde debiese existir un marcado protagonismo de los niñ@s en la planificación y ejecución de las acciones. Finalmente, la etapa de cierre es concebida diferencialmente para TI y TG. Para la primera de ellas, se entiende como la instancia en donde los niñ@s son promovidos al segundo año de participación en el programa, integrándose a la TG. En tanto, para las TG se define el egreso como el instante en que concluye la participación de los niñ@s en el programa y se intenta visualizar como una oportunidad para que estos últimos muestren su proceso y proyecten sus aprendizajes a la comunidad.

Dentro del rectángulo central se considera también el componente microgrupal, implementado como espacio articulador entre TI y TG, en tanto promueve, desde el primer año del ciclo bianual, la Grupalidad. Esto se lleva a cabo mediante sesiones semanales de actividades grupales, planificadas para los niñ@s que participan de las TI, las cuales abordan las mismas temáticas que en paralelo trabajan niñ@s y tutores en el espacio TI.

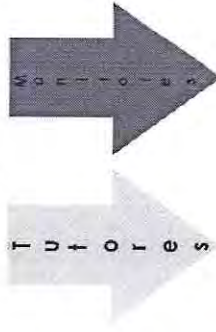
Se incluye además el REFE, modelo que plantea acciones para la integración de la familia y la escuela, en tanto se reconocen ambos como agentes educativos por excelencia.

Por último, se muestra en el esquema, la instancia de asesorías permanentes, que desde el PAH se disponen para tutores y monitores, a cargo de las TI y TG respectivamente.

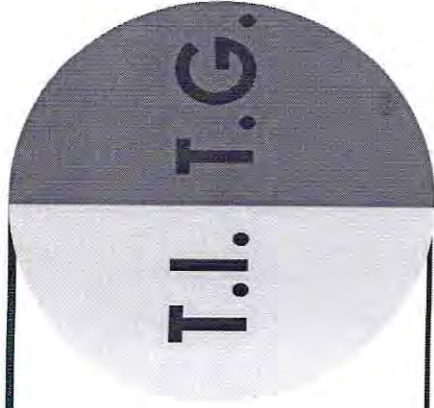
PROCESO BIANUAL 8 MESES C/U

Focalización e Incorporación niños
 Difusión Convocatoria a jóvenes
 Selección coordinadores, monitores y tutores
 Capacitación a coordinadores, monitores y tutores

Asesorías Permanentes



Micro-grupales



<u>Inicio:</u> Conformación de duplas, tríos y grupos. Inicio proceso tutoriales Tl y TG	Diagnóstico Participativo	Síntesis Diagnóstico	Mapa tutorial	Desarrollo	Promoción
	Diagnóstico Participativo	Síntesis Diagnóstico	Mapa tutorial	Proyecto grupal	Egreso

Construcción del Modelo de Acción de los JIMT

A partir de la información sistematizada a lo largo del ciclo programático TI y TG, se ha diseñado un Modelo de Acción, que hace referencia a la práctica situacional efectiva de los JIMT, así como de los principales problemas identificados por ellos, las creencias asociadas a estos y las acciones que intentaron darles solución en el transcurso de la práctica.

La consideración de estos tres componentes (problemas, creencias, soluciones) en el diseño del Modelo de Acción se justifica en tanto articulan los ejes principales de sistematización, es decir, dan cuenta de las prácticas con sentido, en tensión y conflicto, de los JIMT.

A continuación, se describen los pasos que guiaron la construcción del Modelo de Acción de los JIMT: El documento de tipificación y narrativa es producto del diálogo y discusión de los JIMT de la escuela Salvador Allende en una actividad de interpretación y elaboración de respuestas a las preguntas: ¿por qué pasó lo que pasó? y ¿para qué hicimos lo que hicimos? En este ejercicio los JIMT elaboran un cuerpo discursivo nuevo, lo que permitió al equipo de sistematizadores la construcción de las principales categorías de su experiencia de implementación del modelo tutorial: problemas, creencias y soluciones.

El componente denominado Problemas se define como el conjunto de dificultades y obstáculos más recurrentes que se le presentan en su dominio práctico a los JIMT. Este componente constituye la dimensión central, desde donde se elabora el Modelo de Acción. Se adoptó el término 'Problemas', ya que este sintetiza las tensiones y/o conflictos identificados en la experiencia de intervención, adecuándolos a un sistema representacional que busca explicar el dominio práctico de los JIMT. En síntesis, lo que la categoría 'Problemas' permite es dar cuenta del esquema mental que da sentido a las tensiones y/o conflictos que experimentan los JIMT en la intervención.

Desde el componente 'Problemas', se desprende el componente 'Creencias', que se refiere al conjunto de criterios asociados a los problemas, que provienen desde prejuicios, contenidos programáticos, sentido común, experiencias personales, etc.; y que permiten generar explicaciones en torno a los problemas, y orientar acciones para su resolución.

Entre el componente 'Problemas' y el componente 'Creencias' se reconoce una relación que genera un encuadre para las acciones destinadas a solucionar las dificultades y obstáculos de la experiencia práctica. De lo anterior surge el componente 'Soluciones' que se define como conjunto de respuestas y sus acciones concretas que resuelven la problemática.

A partir de la actividad con tutores y monitores, se elaboró el siguiente cuadro, insumo base para la construcción del Modelo de acción de los JIMT:

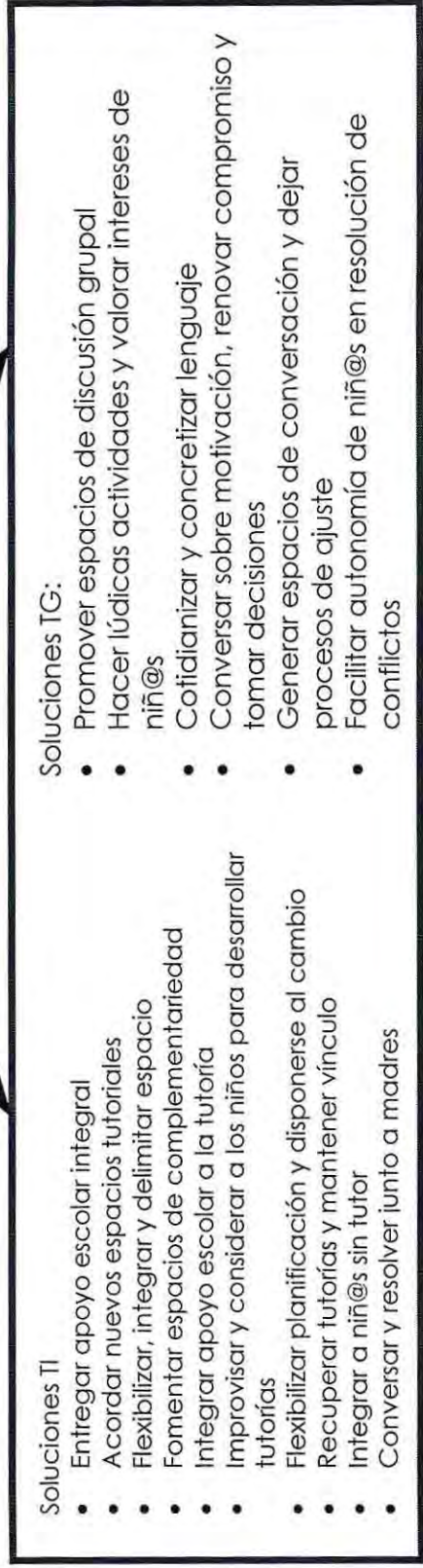
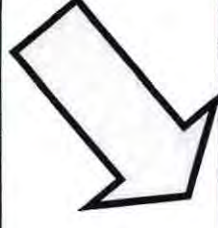
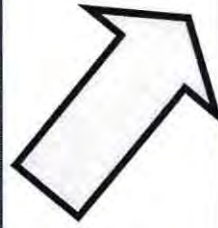
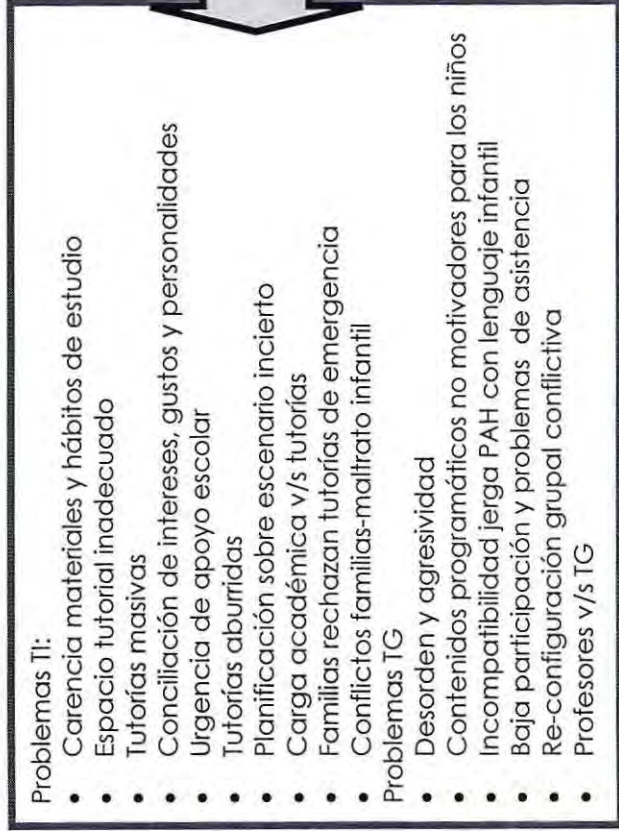
ETAPA	PROBLEMAS	CREENCIAS	SOLUCIONES
<p>"La cálida llegada: un terreno que todos queremos explorar"</p>	<p>TI</p> <p>Los tutores se sorprenden al ver que sus niñ@s no cuentan con los útiles escolares básicos para recibir apoyo escolar.</p>	<p>Los niñ@s no tienen una cultura de preocupación por sus útiles escolares.</p> <p>Existe una relación entre el tiempo que dedican las madres a tratar con los niñ@s temas académicos y la preocupación que estos manifiestan por el tema.</p> <p>Los niñ@s de escasos recursos reciben una educación de baja calidad.</p>	<p>Con el primer aporte mensual, algunos tutores compran cuadernos y útiles escolares para los niñ@s.</p> <p>Por medio de conversaciones, se intenta crear en los niñ@s una conciencia en que se valoren los materiales como herramienta importante para realizar las tareas que se proponen.</p> <p>A través de la revisión permanente de cuadernos y tareas, se intenta crear un hábito de estudio con los niñ@s.</p> <p>Se identifican actores claves en la familia para apoyar a los niñ@s en este ámbito.</p>

	<p>TG Las monitoras encuentran en el grupo de niñ@s un desorden inesperado e incontrolable muchas veces marcado por la agresividad.</p>	<p>La agresividad de los niñ@s es la expresión de su incapacidad de escucharse y respetarse.</p> <p>El desorden y la agresividad de los niñ@s es reflejo de pautas de comportamientos que observan y viven en sus casas, en la escuela y sus relaciones cercanas.</p>	<p>Se intenta separar a los niñ@s y guiar su atención hacia las actividades de la TG.</p> <p>En el curso de la TG se dan las condiciones en el grupo de niñ@s para enfrentar las peleas mediante la discusión grupal.</p>
<p>"El Adopta manda... nosotros decimos ¿Cómo? Y los niñ@s dicen ¿Qué?"</p>	<p>TI Tutores llegan a hacer tutorías a un espacio físico no dispuesto para realizar tutorías.</p> <p>La presencia de otros niñ@s en el espacio de la tutoría dificulta la realización de las actividades planificadas por los tutores para sus niñ@s.</p> <p>En el caso de las tutorías dobles, los tutores se encuentran con personalidades, gustos e intereses incompatibles entre ambos niñ@s.</p> <p>Las familias conciben y/o prescriben a las tutorías una función preferentemente de apoyo académico para el niñ@.</p> <p>La implementación que tutores hacen del ciclo programático resulta aburrida para los niñ@s.</p>	<p>El espacio físico para realizar las tutorías es, por excelencia, la casa del niñ@.</p> <p>El espacio de la tutoría individual es de exclusiva pertenencia y participación del tutor y sus niñ@s.</p> <p>La integración de otros niñ@s al espacio tutorial resta atención al niñ@ que participa oficialmente de la TI.</p> <p>En una tutoría doble, se debe conciliar intereses y gustos de ambos niñ@s.</p> <p>Si los niñ@s tienen personalidades diferentes, son incompatibles.</p> <p>Para las familias, el tema académico es central.</p> <p>Las tutorías no tienen una función exclusiva de apoyo académico.</p> <p>Realizar apoyo académico quita tiempo para la tutoría.</p> <p>Las metodologías que nos enseña el programa para las tutorías están pensadas para niñ@s.</p>	<p>Se acuerda con los niñ@s hacer las tutorías en la escuela, en un lugar del barrio u otro.</p> <p>Se integra a los niñ@s que circulan en el espacio tutorial, flexibilizando las actividades planificadas o se buscan en la familia alianzas para recuperar el espacio de exclusiva interacción tutor-niñ@.</p> <p>Se evitan actividades en donde se hagan evidentes las diferencias entre los niñ@s, fomentando actividades en las que ellos puedan ayudarse y complementarse.</p> <p>Los tutores destinan un espacio dentro de las tutorías para dedicarlo al apoyo académico.</p> <p>Se generan más espacios en las tutorías para improvisar y más énfasis en gustos e intereses de los niñ@s.</p>

	<p>TG</p> <p>Las monitoras hablan del programa en los términos en que lo han entendido, sin tener la precaución de que, para los niñ@s, términos como Diagnóstico Participativo, por ejemplo, resultan lejanos, poco cotidianos y, por lo tanto, difíciles de aprender.</p> <p>Las monitoras conciben y aplican el programa desde una lógica de educación formal, lo que se traduce en la exposición de contenidos que para los niñ@s no resulta atractivo.</p>	<p>Actividades similares a las vividas en clases (escribir, leer, hablar) resulta incompatible con los intereses de los niñ@s en la instancia de la TG.</p> <p>Actividades que llevan como título conceptos abstractos como Diagnóstico o Síntesis, predisponen a los niñ@s a no interesarse y a no participar.</p> <p>El énfasis en el establecimiento de objetivos, etapas y productos en la planificación por parte del programa es la pauta a seguir en la realización de la TG.</p> <p>Para los niñ@s los contenidos expresados en tareas como leer y escribir son igual de aburridas que ir a clases.</p>	<p>Se cambian los títulos de las actividades a realizar, poniendo énfasis en ocupar palabras más cotidianas para los niñ@s.</p> <p>Se planifican actividades preferentemente lúdicas y de dinámicas de grupo, pero al final del proceso la planificación está a cargo de los propios niñ@s con asesoría de las monitoras.</p>
<p>"Reestructuración permanente de las tutorías"</p>	<p>TI</p> <p>Las planificaciones que hacen los tutores se enfrentan con un escenario incierto para realizar tutorías.</p> <p>Las obligaciones de la Universidad impiden a los tutores planificar y realizar las tutorías, provocando ausentismo y deserción del programa</p>	<p>La planificación de las tutorías es solo un escenario posible en el contexto de los niñ@s.</p> <p>El compromiso con las tutorías está supeditado a los tiempos y a las obligaciones de la Universidad.</p>	<p>Se flexibiliza la planificación y se asume una disposición al cambio de planes.</p> <p>Se recuperan o se concentran al final del proceso las tutorías no efectuadas.</p> <p>Se realiza contacto telefónico para mantener vínculo con niñ@s durante el período de alta carga académica.</p> <p>Se integran niñ@s de tutores que desertan a otras tutorías.</p>

	<p>TG</p> <p>No todos los niñ@s tienen la misma disposición a participar del Adopta, así como algunos tienen problemas para asistir a las TG.</p>	<p>Para que las actividades de la TG resulten, todos los niñ@s tienen que estar motivados..</p>	<p>Se realizan conversaciones para evaluar el interés de los niñ@s por permanecer en la TG, renovando con algunos de ellos el compromiso, y decidiendo otros retirarse.</p>
<p>"Preparándonos para el despegue"</p>	<p>TI</p> <p>Algunas familias rechazan la integración de nuevos niñ@s a las tutorías originales.</p> <p>TG</p> <p>Surgen conflictos de relación en el grupo, tras el ingreso de nuevos niñ@s.</p>	<p>Existen prejuicios y conflictos entre algunas familias que participan del programa.</p> <p>Los conflictos entre los niñ@s de la TG y los nuevos integrantes son expresión de la forma que tienen de ajustarse a los cambios en la conformación del grupo.</p>	<p>Se conversa con las madres para indagar sobre la problemática y tomar una decisión al respecto.</p> <p>Se ofrecen espacios de conversación y se dejan fluir los procesos de ajuste del grupo de niñ@s.</p>
<p>"Más que hermanos, somos amigos"</p>	<p>TI</p> <p>Los tutores presencian conflictos familiares y se enteran de la existencia de maltrato infantil.</p> <p>TG</p> <p>Algunos profesores obstaculizan la realización de ciertas actividades de la tutoría en espacios de la escuela.</p>	<p>El abordaje de conflictos familiares no es parte de las funciones de un tutor.</p> <p>Los tutores no son expertos, por lo tanto no saben cómo intervenir en conflictos familiares.</p> <p>Los profesores tienen una visión negativa de los niñ@s y sus comportamientos.</p> <p>El comportamiento de los profesores hacia los niñ@s busca visibilizar su autoridad y poder frente a ellos.</p>	<p>Se realizan conversaciones con Coordinadora para buscar apoyo.</p> <p>Se ofrece un espacio para problematizar y discutir con los niñ@s el problema y su solución, respetando lo que ellos resolvieran.</p>

El cuadro precedente fue objeto de revisión y síntesis conceptual, con el objetivo de simplificar la definición de problemas, creencias y soluciones, para luego incluirlos en el gráfico del Modelo de Acción que se presenta a continuación:



Comparación Modelo Operativo y Modelo de Acción JIMT

Al observar los gráficos anteriores, correspondientes al Modelo Operativo y al Modelo de acción construidos, se hace evidente la imposibilidad de compararlos, dadas sus características respectivas. Lo anterior se refiere a que, en el caso del Modelo Operativo, este se ha elaborado en función de las etapas del ciclo programático del Modelo Tutorial, mientras que en el caso del Modelo de Acción, este constituye una representación sistémica del accionar de los JIMT en la ejecución del Modelo Tutorial. Por lo tanto, se reconoce la ausencia de dimensiones posibles de comparar entre ambos.

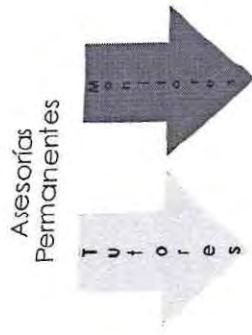
Para dar solución a esta dificultad en el análisis, y considerando la comparación como una instancia fundamental para completar la elaboración del Modelo de Acción y Retro-alimentar el Modelo Operativo del PAH (modelo Tutorial), se decidió integrar al Modelo de Acción un gráfico de las etapas que se construyeron a partir de la experiencia JIMT, dado que es justamente a lo largo de estas etapas en que se manifiestan los contenidos (problemas, creencias y soluciones) del esquema definido anteriormente como Modelo de Acción.

En los gráficos que siguen, se clarifican las siguientes etapas del proceso de construcción del Modelo de Acción, en donde se produce una revisión y complejización del modelo antes presentado, con el fin de facilitar la comparación al Modelo Operativo del PAH.

Es así como, en el primer gráfico, se posibilita visualmente la comparación entre el Modelo Operativo y una sencilla referencia a las etapas definidas por la experiencia de los JIMT. La representación sinusoidal de las etapas expresa las características dinámicas de este proceso, a razón de la vivencia de conflictos y tensiones surgidas en la acción.

Finalmente, el Modelo de Acción quedaría expresado en el segundo gráfico, en el cual se puede ver cómo la secuencia de etapas definidas desde la experiencia de intervención de los JIMT sirve de base al esquema de acción de los mismos, contextualizándolo y dándole sentido situado.

PROCESO BIANUAL 8 MESES C/U



Focalización e Incorporación niñ@s Difusión Convocatoria a jóvenes Selección coordinadores, monitores y tutores Capacitación a coordinadores, monitores y tutores

Micro-grupales

Inicio: Conformación de duplas, tríos y grupos. Inicio proceso tutoriales Tl y TG.

Diagnóstico Participativo Diagnóstico Participativo

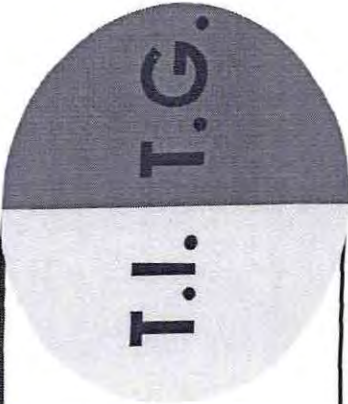
Síntesis Diagnóstico Síntesis Diagnóstico

Mapa tutorial Mapa tutorial

REFE

Desarrollo Proyecto grupal

Promoción Egreso



"La cálida llegada: in terreno que todo queremos explorar"

"El Adopta manda... nosotros decimos ¿Cómo? Y los niñ@s dicen ¿Qué?"

"Reestructuración permanente de las tutorías"

"Más que hermanos, somos amigos"

"Preparámonos para el despegue"

"Termina el Adopta: aprendizajes, abrazos y agradecimientos"

Problemas TI:

- Carencia materiales y hábitos de estudio
- Espacio tutorial inadecuado
- Tutorías masivas
- Conciliación de intereses, gustos y personalidades
- Urgencia de apoyo escolar
- Tutorías aburridas
- Planificación sobre escenario incierto
- Carga académica v/s tutorías
- Familias rechazan tutorías de emergencia
- Conflictos familias-maltrato infantil
- Problemas TG
- Desorden y agresividad
- Contenidos programáticos no motivadores para los niños
- Incompatibilidad jerga PAH con lenguaje infantil
- Baja participación y problemas de asistencia
- Re-configuración grupal conflictiva
- Profesores v/s TG

Creencias TI:

- Educación de baja calidad
- Hogar como espacio tutorial
- Delimitación y focalización de la tutoría
- Niñ@s incompatibles
- Apoyo escolar como obstaculizador de la tutoría
- Actividades programáticas adecuadas para niñ@s
- Contexto infantil dinámico
- Necesidad de priorizar responsabilidades
- Prejuicios y conflictos en familias del programa
- Temáticas inabordable
- Creencias TG:
- Modelo de relación agresivo
- Contenidos poco atractivos
- Conceptos abstractos no aprehensibles
- Niñ@ motivado = tutoría exitosa
- Conflicto como ajuste grupal
- Prejuicio y autoritarismo docente

"La cálida llegada:
in terreno que todo
queremos explorar"

"El Adopta manda...
nosotros decimos
¿Cómo? Y los niños dicen ¿Qué?"

"Reestructuración
permanente de las tutorías"

"Preparándonos
para el despegue"

"Más que hermanos,
somos amigos"

"Termina el Adopta:
aprendizajes, abrazos
y agradecimientos"

T.I. T.G

Soluciones TI

- Entregar apoyo escolar integral
- Acordar nuevos espacios tutoriales
- Flexibilizar, integrar y delimitar espacio
- Fomentar espacios de complementariedad
- Integrar apoyo escolar a la tutoría
- Improvisar y considerar a los niños para desarrollar tutorías
- Flexibilizar planificación y disponerse al cambio
- Recuperar tutorías y mantener vínculo
- Integrar a niñ@s sin tutor
- Conversar y resolver junto a madres
- Buscar asesoría en el programa

Soluciones TG:

- Promover espacios de discusión grupal
- Hacer lúdicas actividades y valorar intereses de niñ@s
- Cotidianizar y concretizar lenguaje
- Conversar sobre motivación, renovar compromiso y tomar decisiones
- Generar espacios de conversación y dejar procesos de ajuste
- Facilitar autonomía de niñ@s en resolución de conflictos

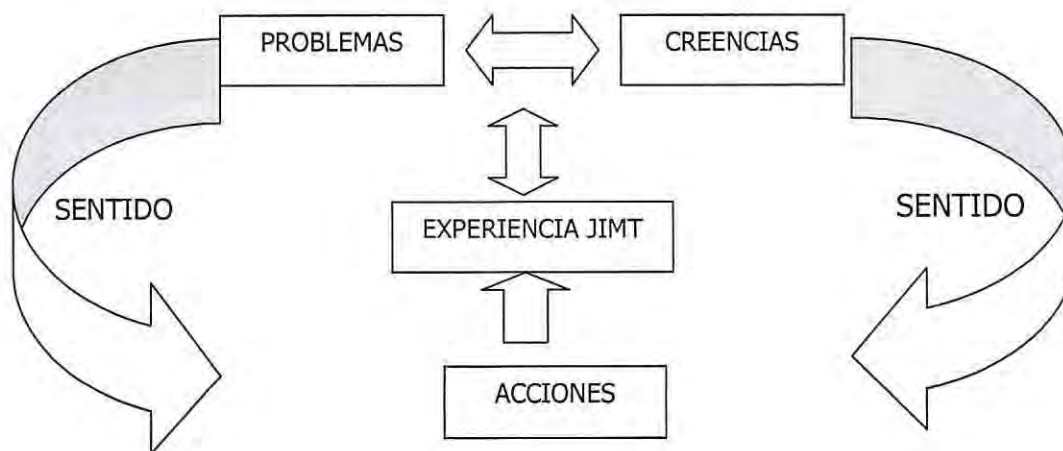
Entonces, el fundamento de la comparación entre Modelo Operativo y Modelo de Acción de los JIMT estará dado por la explicitación de la definición diferenciada de etapas para cada uno de los modelos.

Para el caso del modelo operativo, la definición de etapas se realiza desde las hipótesis de trabajo (supuestos de acción sin terreno) que se traducen en una secuencia de actividades; en tanto que en el modelo de acción se re-definen las etapas en función de los problemas (conjunto de dificultades y obstáculos más recurrentes de la acción en terreno) que van experimentando los JIMT en la implementación de las etapas establecidas en el modelo operativo.

Funcionamiento Modelo de Acción

En este momento, se hace necesario dar cuenta de las relaciones establecidas entre problemas y creencias, y de la coherencia de estas relaciones con la definición de etapas realizada desde la experiencia de los tutores y monitores. Este ejercicio podrá dar cuenta de los sentidos de las acciones de los JIMT en cada etapa y se llevará a cabo desde la revisión del documento de Tipificación y Narrativa, y de la observación del Modelo de Acción construido.

El esquema que sigue grafica el tipo de relaciones antes mencionadas considerando las etapas de la experiencia de los JIMT según las acciones implementadas y el sentido de estas últimas.



En la primera etapa, denominada "La cálida llegada: un terreno que todos queremos explorar", el sentido de las primeras acciones de acercamiento que realizan tutores y monitores está dado por la intención de 'explorar el terreno' y es en esta exploración donde se encuentran con un primer *problema*; en el caso de los tutores, la carencia de materiales y hábitos de estudio en los niñ@s que participan de las TI, y para los monitores el desorden y agresividad en los niñ@s que integran las TG. La *creencia* de una baja calidad de la educación recibida por los niñ@s que participan de las TI y la exposición a modelos de relación agresivos, en el caso de los niñ@s que integran la TG, constituyen para tutores y monitores explicaciones posibles para los problemas experimentados.

Para la segunda etapa, "El Adopta manda... nosotros decimos ¿Cómo? Y los niñ@s dicen ¿Qué?", el sentido de las acciones realizadas por tutores y monitores está enmarcado en compatibilizar la exploración del terreno con los planteamientos conceptuales y metodológicos que han asimilado desde el PAH, específicamente de los componentes individual y grupal del Modelo Tutorial. Es en este accionar en donde los jóvenes se encuentran con *problemas* asociados a ciertas *creencias* en una dinámica que se detallará a continuación:

Los *problemas* definidos como un espacio tutorial inadecuado y tutorías en presencia de otros niñ@s, se fundamentan en las *creencias* previas que los tutores tienen con respecto a cómo *deben ser* las tutorías, como es el concebir al hogar como espacio tutorial por excelencia y la necesidad de delimitación y focalización del espacio tutorial.

El *problema* de la dificultad de tener que conciliar intereses, gustos y personalidades de los niñ@s, se fundamenta en la *creencia* de que los niñ@s son incompatibles. Del mismo modo, el *problema* de la urgencia de apoyo escolar se fundamenta en la *creencia* de que el apoyo escolar constituye un obstaculizador para lo que se *debe hacer* en una tutoría.

En el caso del *problema* del aburrimiento de los niñ@s en las tutorías, este se contrasta con la *creencia* previa que los tutores tienen de que las actividades estipuladas por el PAH son adecuadas, ya que han sido pensadas para los niñ@s.

Continuando en la etapa "El Adopta manda... nosotros decimos ¿Cómo? Y los niñ@s dicen ¿Qué?", para el caso de los monitores el *problema* "contenidos programáticos no motivadores para los niños" es explicado por la *creencia* de los monitores de que los contenidos aplicados formalmente resultan poco atractivos para los niñ@s. Asimismo, la *creencia* que los monitores tienen acerca de los *conceptos* abstractos como difíciles de aprehender, intenta explicar el *problema* de la incompatibilidad de la jerga del PAH con el lenguaje infantil.

En la tercera etapa, que lleva el nombre "Reestructuración permanente de las tutorías", las acciones que realizan tutores y monitores poseen un sentido reactivo y reparatorio ante las dificultades que se presentan en la marcha.

En el caso de las TI, la *creencia* que apunta al dinamismo de los contextos infantiles, explica el *problema* del escenario incierto que enfrentan las planificaciones de los tutores y la *creencia* en la necesidad de priorizar responsabilidades, explica a su vez, el *problema* de la carga académica como opositora a la realización de las tutorías durante esta etapa de la intervención. Por su parte, en las TG, la *creencia* de que una tutoría exitosa se debe a la motivación de los niñ@s que en ella participan fundamenta la definición que los monitores hacen de la baja participación y asistencia como un *problema*.

Lo mismo ocurre con el 'apéndice' de esta etapa, que se denomina "Preparándonos para el despegue". Aquí la *creencia* de los tutores de que existen conflictos y prejuicios entre familias del PAH explica el *problema* de que algunas familias rechacen la conformación de 'tutorías de emergencia' (integración de niñ@s sin tutor a otras tutorías). A su vez, la *creencia* que los monitores tienen de que a través del conflicto, el grupo de niñ@s se ajusta a la reestructuración grupal, explica el *problema* de los conflictos de relación que surgen en el grupo tras el ingreso de nuevos niñ@s.

Para la cuarta etapa, "Más que hermanos, somos amigos", las acciones que realizan tutores y monitores responden a un sentido promocional, orientado a valorar los intereses de los niñ@s y a generar espacios de participación infantil. La definición de conflictos familiares y maltrato infantil, como un *problema* para los tutores se fundamenta en la *creencia* de lo inabordables que son estas temáticas dada su inexperiencia. Por su parte, el *problema* de que los profesores

obstaculicen la TG, se explica desde la *creencia* de que existen prejuicios y autoritarismo en los docentes.

En síntesis, las relaciones establecidas entre problemas y creencias se dan en términos de: explicación (la creencia es causa del problema), fundamentación (la creencia es base del problema) y contrastación (la creencia es desconfirmada por el problema).

Para todos los casos, la dinámica entre creencias y *problemas* da lugar a la generación de soluciones, desde formas distintas, como se plantea a continuación:

- En el caso de la relación de explicación, se tiene en cuenta tanto la definición de *problema* como la *creencia* que lo explica para buscar soluciones posibles.
- En el caso de la relación de fundamentación, dado que son las *creencias* las que mantienen la definición de *problema*, el ejercicio que se hace para llegar a las soluciones es modificar las *creencias*.
- Y, por último, para la relación de contrastación, una *creencia* previa se modifica al contrastarse con la experiencia, en donde se da el *problema*.

Las soluciones obtenidas se explicitan en el siguiente cuadro:

PROBLEMA	RELACIÓN	CREENCIA	RELACIÓN	SOLUCIÓN
Carencia materiales y hábitos estudio	EXPLICADO POR	Educación de baja calidad	SE MANTIENE	Entregar apoyo escolar integral
Desorden y agresividad	EXPLICADO POR	Modelo de relación agresivo	SE MANTIENE	Promover espacios de discusión grupal
Espacio tutorial inadecuado	BASADO EN	Hogar como espacio tutorial	SE MODIFICA	Acordar nuevos espacios tutoriales
Tutorías masivas	BASADO EN	Delimitación y focalización tutoría	SE MODIFICA	Flexibilizar, integrar y delimitar espacio
Conciliación intereses, gustos y personalidades	BASADO EN	Niñ@s incompatibles	SE MODIFICA	Fomentar espacios complementariedad
Urgencia de apoyo escolar	BASADO EN	Apoyo escolar como obstaculizador tutoría	SE MODIFICA	Integrar apoyo escolar a la tutoría
Tutorías aburridas	DESCONFIRMADO POR	Actividades programáticas adecuadas para niñ@s	SE MODIFICA	Improvisar y considerar niños para desarrollar tutorías
Contenidos programáticos no motivadores para niños	EXPLICADO POR	Contenidos poco atractivos	SE MANTIENE	Hacer lúdicas actividades y valorar intereses de niñ@s
Incompatibilidad jerga PAH y lenguaje infantil	EXPLICADO POR	Conceptos abstractos inaprensibles	SE MANTIENE	Cotidianizar y concretizar lenguaje
Planificación sobre escenario incierto	EXPLICADO POR	Contexto infantil dinámico	SE MANTIENE	Flexibilizar planificación y disponerse al cambio
Carga académica v/s tutorías	EXPLICADO POR	Necesidad de priorizar responsabilidades	SE MANTIENE	Recuperar tutorías y mantener vínculo
Baja participación y problemas de asistencia	BASADO EN	Niñ@ motivado = tutoría exitosa	SE MODIFICA	Integrar niñ@s sin tutor
Familias rechazan tutorías de emergencia	EXPLICADO POR	Prejuicios y conflictos en familias del PAH	SE MANTIENE	Conversar y resolver junto a madres
Re-configuración grupal conflictiva	EXPLICADO POR	Conflicto como ajuste grupal	SE MANTIENE	Generar espacios de conversación y dejar procesos de ajuste
Conflictos familias-maltrato infantil	BASADO EN	Temáticas inabordables	SE MODIFICA	Buscar asesoría en el programa
Profesores v/s TG	EXPLICADO POR	Prejuicio y autoritarismo docente	SE MANTIENE	Facilitar autonomía de niñ@s en resolución de conflictos

APRENDIZAJES Y PROPUESTAS

Ya explicitado el funcionamiento del Modelo de Acción, a través del cual se puede dar cuenta de cómo los JIMT han llevado a cabo la intervención, es posible tener una idea acerca de cómo los mismos aprenden en el ejercicio permanente de identificar y definir problemas; explicarlos, fundamentarlos o *contrastarlos con sus creencias*; para luego llegar a la obtención de soluciones, ya sea desde la modificación o la mantención de estas, es decir, *poniendo en práctica una y otra vez el Modelo de Acción*.

Además de lo anterior, se puede visualizar cómo, desde la puesta en marcha de las soluciones que surgen en el Modelo, se dará continuidad al proceso de obtención de aprendizajes desde y para la práctica.

Identificación de aprendizajes JIMT

En este momento de la sistematización, es posible dar respuesta a la pregunta *¿Cómo aprenden los actores?*, a través de una frase que resume los procesos detallados en el apartado anterior. Los JIMT han aprendido a partir de la mantención o modificación de sus creencias y también desde la evaluación de las soluciones que decidieron poner en práctica como acierto (ingresándolas al Modelo de Acción) o como desacierto (desechando la solución).

A continuación, se presentará una descripción de los aprendizajes obtenidos por los JIMT, que se han podido identificar a través de la presente sistematización, específicamente a partir de la consideración del funcionamiento del Modelo de Acción y de la actividad realizada con tutores y monitores, en donde, a partir del análisis e interpretación de las acciones desarrolladas en cada etapa, se intentó responder a la pregunta *¿Cómo lo haríamos ahora?*

Este último ejercicio ha servido a los sistematizadores para dar cuenta de la evaluación que tutores y monitores hacen acerca de la implementación de soluciones que ellos mismos han realizado. Por lo tanto, es posible hacer

referencia a los aprendizajes obtenidos en la práctica y a las propuestas que, desde los JIMT, se realizan para el PAH.

Carencia de materiales y hábitos de estudio/ Educación de baja calidad/ Entregar apoyo escolar integral:

Los tutores han podido experimentar la baja calidad de la educación en la carencia de materiales y hábitos de estudio, en la baja escolaridad de los padres, en la cultura de despreocupación por el tema escolar con que se encuentran en la acción. Esto los lleva a confirmar la creencia de que este problema existe. Se puede ver, además, cómo los tutores privilegian, para este caso, soluciones que tienen que ver con 'crear conciencia', 'crear hábitos de estudio', valorar los materiales de estudio, más que con la entrega permanente de útiles escolares, para suplir las carencias.

Desorden y agresividad/ Modelo de relación agresivo/ Promover espacios de discusión grupal

Los monitores, a lo largo de la intervención, han podido ser testigos de un proceso grupal, que tiene relación con el aprendizaje de nuevas pautas de relación, a partir de la interacción recurrente con un nuevo modelo que propicia la conversación en la resolución de conflictos por sobre las peleas y agresividad. Es en este sentido que se mantiene la creencia inicial, que atribuía la agresividad al contacto permanente con un modelo de relación agresivo.

Espacio tutorial inadecuado/ Hogar como espacio tutorial/ Acordar nuevos espacios tutoriales

Los tutores han modificado, a través de la experiencia, su creencia acerca del hogar de los niñ@s como único espacio posible para realizar las tutorías. Se han podido dar cuenta de que, frente a los obstáculos que presentan generalmente los hogares de los niñ@s (muchas personas en pequeños espacios) la mejor opción para realizar las tutorías es acordar con los niñ@s salidas al barrio, a las casas de los tutores u otros lugares, o hacer uso de las dependencias de la

escuela. Con respecto a esto, los tutores realizan al PAH propuestas que tienen relación con las funciones del Coordinador de Escuela al comienzo del año de intervención. Estas se materializan en acuerdos formales establecidos con las familias y con la escuela, en el primer caso, una delimitación de los espacios aptos para realizar las tutorías, mientras que en el segundo, la implementación de una sala fija para las actividades del PAH, que esté disponible cuando sea necesario hacer uso de ella.

Tutorías masivas/ Delimitación y focalización tutoría/ Flexibilizar, integrar y delimitar espacio

Los tutores han dado cuenta, desde su experiencia, de lo difícil que resulta en terreno, delimitar la tutoría y focalizarla exclusivamente en el niño que corresponde, dada la presencia permanente de otros niños (amigos, primos, hermanos) alrededor del espacio tutorial.

Las acciones que han realizado para abordar este conflicto tienen relación con la integración de niños a las tutorías, lo que ha significado para ellos hacer el ejercicio de flexibilizar las actividades planificadas e intentar delimitar algunas normas y reglas para la inclusión de otros niños en las tutorías.

En relación a lo anterior, los tutores plantean propuestas de acción para nuevos tutores desde el inicio, lo que se traduce en establecer acuerdos con el(los) niño(s) sobre aceptar e invitar a otros niños a compartir algunas tutorías y en identificar en la familia a 'actores claves' para facilitar la delimitación del espacio tutorial.

Conciliación intereses, gustos y personalidades/ Niños incompatibles/ Fomentar espacios complementariedad

Los tutores una vez más son capaces de flexibilizar sus creencias, en este caso, al darse cuenta de que estas colaboran en la mantención de un problema. Es entonces como dejan de pensar que sus niños son incompatibles, en función de poder conciliar sus intereses, gustos y personalidades, llevando a cabo la tarea de buscar espacios de complementariedad para incluir en sus tutorías dobles.

Urgencia de apoyo escolar/ Apoyo escolar como obstaculizador tutoría/ Integrar apoyo escolar a la tutoría

El mismo ejercicio descrito en el apartado anterior tiene lugar en la forma en que los tutores enfrentan el problema de la urgencia de apoyo escolar. Este deja de ser un problema en el momento en que se modifica la creencia que lo contrapone a la realización de tutorías y se decide dar espacio para que ambos procesos tengan lugar, en caso de haber sido identificados como necesarios.

Tutorías aburridas/ Actividades programáticas adecuadas para niñ@s/ Improvisar y considerar niños para desarrollar tutorías

Los tutores han podido reflexionar en torno a la contradicción que significó para ellos el encontrarse en la experiencia con el hecho de que las tutorías que ellos pensaban como adecuadas para niñ@s, en la práctica resultaban ser aburridas. Fue así como, en el transcurso de la intervención, los tutores fueron aprendiendo a improvisar y a considerar cada vez más los intereses de los niñ@s.

Desde lo anterior, emergen propuestas de acción para que los nuevos tutores se dispongan, desde el comienzo del proceso tutorial, a ofrecer espacios para incorporar la opinión e intereses de los niñ@s. Para complementar este punto, se hace necesario explicitar un importante momento de la actividad realizada con los JIMT y el equipo del PAH, que corresponde a la presentación de un breve material audiovisual con las opiniones de algunos niñ@s de la escuela Pdte. Salvador Allende que participaron de las TI y TG. Desde la consideración de los intereses allí planteados, en su mayoría relacionados con jugar y pasear, surge de los tutores una reflexión grupal acerca de cómo conjugar el protagonismo de los niñ@s (desde el hecho de que sólo quieran jugar y pasear) con los contenidos que deben cumplir tutores y monitores para ajustarse a los requerimientos del PAH. Surgen, a partir de esto, iniciativas tales como la consideración del Modelo Ambiental, centrado en la obtención de aprendizajes en terreno, lo que se elabora aún más en la propuesta de "Salidas educativas o culturales", que integren los contenidos del PAH en la actividad de pasear.

Contenidos programáticos no motivan niños/Contenidos formalizados poco atractivos/ Hacer lúdicas actividades y valorar intereses de niños@s

Los monitores han reflexionado acerca de cómo la formalización que ellos hicieron de los contenidos programáticos, llevándolos a metodologías expositivas, generaron una reacción de desmotivación por parte de los niños@s. Desde lo anterior, se propusieron planificar actividades más lúdicas y, en el transcurso de la intervención, pudieron llevar a cabo las TG considerando cada vez más los intereses de los niños@s.

Incompatibilidad jerga PAH y lenguaje infantil/ Conceptos abstractos inaprehensibles/ Cotidianizar y concretizar lenguaje

Los monitores han podido dar cuenta en la práctica misma de cómo el uso de ciertos conceptos que dan cuenta de la jerga programática se transforma en un problema, pues se reconoce como lejano y difícil de aprender para los niños@s.

A partir de esta reflexión, los monitores pudieron proponerse un cambio en el planteamiento de las actividades, adecuándolo a un lenguaje más cercano, y por ende comprensible, para los niños@s.

Planificación sobre escenario incierto/ Contexto infantil dinámico/ Flexibilizar planificación y disponerse al cambio

Los tutores han sido capaces de valorar el dinámico contexto que protagonizan los niños@s como el espacio en donde lo planificado para la tutoría es solo uno de los posibles escenarios que pueden hallarse en la acción. De esto último, los tutores asimilan la necesidad de hacer flexibles las planificaciones y estar abiertos a los cambios que en la realización de las tutorías experimentan los niños@s y sus emociones, actitudes y comportamientos.

Carga académica v/s tutorías/ Necesidad de priorizar responsabilidades/ Recuperar tutorías y mantener vínculo e integrar niños@s sin tutor

Los tutores, han hecho explícito ante el PAH y ellos mismos, la obligación de priorizar entre sus deberes universitarios, como la responsabilidad asumida de realizar las tutorías con los niños@s. Surge así, en el compromiso de recuperar las

tutorías postergadas, la ejecución de acciones de re-vinculación ante las ausencias y las iniciativas de integrar a los niñ@s que han quedado sin su dupla de trabajo, un aprendizaje significativo sobre la importancia de proteger el espacio vincular-afectivo que se ha establecido a lo largo de la intervención. Desde el éxito que pudiesen tener en la implementación de las soluciones antes mencionadas, los tutores elaboran una propuesta para enfrentar el referido problema que consiste en dar aviso anticipado de la eventualidad de de ausencias y no realización de las tutorías, tanto a los niñ@s como a sus familias; además se plantea la opción de complementar tutorías entre las duplas de trabajo que hayan tenido dificultades para cumplir con las actividades planificadas.

*Baja participación y problemas de asistencia/ Niñ@ motivado = tutoría exitosa/
Conversar motivación, renovar compromiso y tomar decisiones*

Los monitores encontraron en la baja participación e inasistencias una problemática que no se hubiese suscitado con los niñ@s en la medida en que estos hubiesen estado motivados en los espacios de trabajo planificados. Yace aquí el aprendizaje que pone énfasis en la conversación motivacional permanente, la renovación del compromiso con el grupo y la libertad de tomar la decisión de dejar la instancia TG.

*Familias rechazan tutorías de emergencia/ Prejuicios y conflictos en familias del PAH/
Conversar y resolver junto a madres*

Los tutores hallan en el rechazo de ciertas familias a la integración de nuevos niñ@s a sus tutorías originales, una problemática construida sobre prejuicios y conflictos entre familias, anteriores a la implementación del espacio tutorial. El aprendizaje esencial generado en la acción para los tutores dice relación con el propiciar espacios de conversación directa con las madres que han manifestado su malestar respecto de la integración de niñ@s a las tutorías.

Re-configuración grupal conflictiva/ Conflicto como ajuste grupal/ Generar espacios de conversación y dejar procesos de ajuste

Las monitoras enfrentan el problema de conflictos en la re-conformación del grupo TG, desde la creencia en un proceso de ajuste natural que los niñ@s vivían en respuesta a los cambios. Lo que precede, da cuenta de un aprendizaje que promueve la generación de espacios permanentes de conversación durante el proceso de acomodación de los niñ@s ante los nuevos integrantes.

Conflictos familias-maltrato infantil/ Temáticas inabordables/ Buscar asesoría PAH

Los tutores se enfrentaron, en la realización de sus tutorías, con una realidad problemática y latente de sus contextos de acción, como lo fueron la exposición a conflictos familiares y recibir información acerca de maltrato infantil vivido por los niñ@s. En tanto estas temáticas no habían sido experimentadas por los tutores, ni expuestas a ellos desde el PAH, esta problemática resultó ser inabordable.

En consideración de la inexperiencia e inexperticia declarada por los jóvenes, estos buscan desde el PAH instancias de asesoría. Se elabora, en valoración de lo urgente y crítico de abordar la problemática referida, la propuesta de exponer abiertamente (sin estigmatizar el contexto de pobreza) el fenómeno del maltrato infantil (como también otros conflictos en el sistema familiar del niñ@), así como también establecer un mapeo y difusión entre los tutores de las redes de asesoría con las cuenta el programa para este problema.

Profesores v/s TG/ Prejuicio y autoritarismo docente/ Facilitar autonomía de niñ@s en resolución de conflictos

Los monitores enfrentan el conflicto de los niñ@s TG y algunos profesores en la realización de ciertas actividades planificadas, desde la confirmación de la creencia sobre prejuicio hacia lo infantil de estos últimos, y la imposición de autoridad sobre las iniciativas que desde este mundo provienen. Como aprendizaje esencial para los monitores sobre esta problemática, se encuentran la facilitación y respeto de los procesos de autonomía que lograron los niñ@s a lo largo de su experiencia grupal en resolución de conflictos.

Identificación de aprendizajes del PAH

Para este momento de la sistematización, la pregunta a responder es ¿Cómo aprende un programa de intervención social?

En función de dicho objetivo, se presentarán, en este apartado, los aprendizajes obtenidos por el Programa Adopta un Hermano®, desde el proceso de sistematización de las prácticas de intervención de los JIMT, específicamente desde el ejercicio participativo de análisis e interpretación, llevado a cabo con integrantes del equipo escuela (tutores y monitores) y el equipo profesional del PAH (Directora regional, Profesionales Asesores y Coordinadora). En esta actividad, luego de revisar la tipificación de etapas realizada desde la experiencia de los JIMT, y de identificar para cada una de ellas las principales tensiones y/o conflictos llevándolas a análisis e interpretación, se genera un primer reconocimiento de aprendizajes y levantamiento de propuestas para el PAH, desde los JIMT. Todo lo anterior se pone en debate, a través de una discusión grupal, en donde, desde la consideración de las voces y sentidos de los distintos actores participantes, se extraen conclusiones importantes para el PAH.

Este ejercicio sirve a los sistematizadores como insumo para el ordenamiento y categorización de los aprendizajes del PAH, tal y como se presentan a continuación:

Eje Educación No Formal

Este primer eje contiene la tensión entre "lo formal" versus "lo experiencial" en la concepción e implementación del ciclo programático del PAH. El tema central de esta tensión dice relación con la comprensión y transmisión de la lógica y sentido de las acciones que el PAH concibe para la intervención en JIMT. Es así como se evidencia una comprensión del diseño técnico de la intervención del PAH desde metodologías formales de instrucción y enseñanza, las cuales a su vez son reproducidas en estos mismos términos a los niños que participan del proceso de implementación del Modelo Tutorial. Dado lo anterior, las dimensiones críticas que están en el foco de esta tensión son el lenguaje con que el PAH comunica sus lineamientos de intervención a los JIMT y las metodologías (o

formas) de transmisión de estos lineamientos que dan paso a la comprensión del modelo y acciones a ejecutar en el terreno. Cabe destacar también, que es en el espacio tutorial en donde se materializa y vive la contradicción de una educación no formal expresada a través de metodologías formalizadas desde el PAH para la implementación de los JIMT, imposibilitando la generación y transmisión de aprendizajes significativos desde la experiencia en y para los niños que participan del ciclo programático.

En consideración de lo planteado, surgen desafíos para el PAH en perspectiva de dar respuesta a ciertas interrogantes: ¿cómo traducir y simplificar el lenguaje o jerga del PAH en términos aprehensibles tanto para los JIMT como para los niños?, ¿cómo facilitar la apropiación de los JIMT y los niños con la propuesta del PAH?, ¿cómo introducir lo vivencial en las acciones del PAH, los JIMT y los niños?

Como propuestas de acción a estas interrogantes se visualiza fortalecer y centrar el proceso de capacitación de los JIMT en el desarrollo de metodologías de instrucción y enseñanza que den cuenta de experiencias y no de contenidos; llevar a cabo actividades participativas sin conceptualización previa para dar cuenta de los sentidos de las acciones que se encuentran a la base de las etapas del ciclo programático; propiciar la comunicación de experiencias anteriores de implementación de tutorías (individuales y/o grupales) desde sus protagonistas.

Eje Contextos de Pobreza

Este segundo eje plantea como tensión central el "encuentro de dos mundos", en tanto el proceso de vinculación de los JIMT a contextos sociales diferentes y, en algunos casos, ajenos para ellos. El tema que surge de esta tensión refiere al contacto directo de los JIMT con dinámicas familiares desconocidas, que incluyen casos de maltrato infantil y violencia intra-familiar. Asimismo la tensión se expresa en las escuelas en donde se insertan los JIMT, encontrándose con que los objetivos del PAH se encuentran en contraposición con los intereses y contingencias de los actores que aquí se desempeñan, principalmente los profesores.

Consignado lo anterior se hace necesaria la visibilización de la articulación de redes de apoyo con las que cuenta PAH para abordar las problemáticas *experimentadas y identificadas por los JIMT en los contextos familiares*, así como también fortalecer relaciones con las comunidades educativas de las escuelas, desde la implementación de acciones que inviten y motiven a participar a los actores implicados en estos contextos. A partir del reconocimiento de la tensión de este eje, aparecen las siguientes interrogantes: ¿cómo acercar a los JIMT a los contextos en los cuales se insertarán sin perjudicar y estigmatizar a estos últimos? ¿Cómo integrar a profesores en actividades del ciclo programático? ¿Cómo, desde el inicio del ciclo programático, favorecer la comunicación las redes con que cuenta el PAH para abordar temáticas contingentes que viven los JIMT en sus contextos de acción?

Las propuestas para dar respuesta a estas interrogantes se esbozan en los siguientes lineamientos de acción: dar a conocer desde las experiencias de tutores o monitores sobre la vivencia y abordaje de los conflictos de la inserción en los contextos familiares; acordar y generar espacios de socialización con los profesores sobre las experiencias no formales de educación.

Eje Participación para el Aprendizaje

En este último eje lo que se pone en tensión es el concepto de Jóvenes en Acción Social Voluntaria desde lo planteado por el PAH en contraposición a lo que los JIMT refieren acerca del sentido e intención de las acciones que desarrollan en la intervención. El concepto de Jóvenes en Acción Social Voluntaria se define desde la implementación de acciones con intención y sentido transformador de los contextos en los que se interviene. El tema que se desprende de esta tensión es la ausencia de espacios que promuevan la construcción colectiva del concepto de Jóvenes en Acción Social Voluntaria a partir del diálogo directo entre diferentes miradas y experiencias sobre la responsabilidad social y el sentido de las acciones de terreno, que tienen tanto el equipo institucional del PAH y como los JIMT. La interrogante que surge de esta temática se plantea de la siguiente forma: ¿cómo, a partir de la participación y

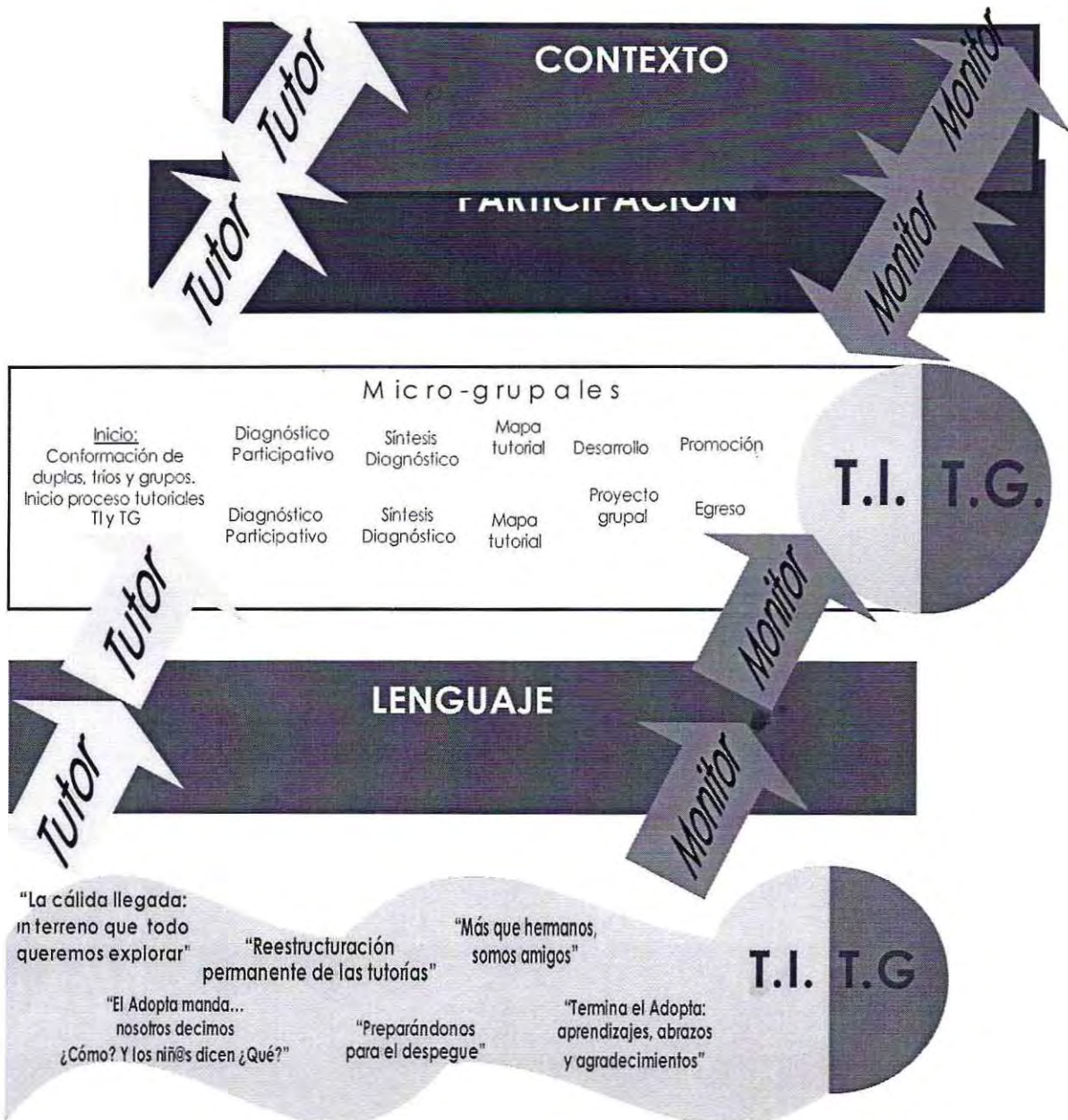
diálogo directo, los JIMT se apropian críticamente de la propuesta del PAH, generando a su vez una retro-alimentación y aprendizajes para este último? La propuesta que responde a esta interrogante establece el fortalecimiento y orientación de los espacios de asesoría (TI y TG) hacia el diálogo y debate de los JIMT y el equipo PAH, sobre el sentido e intención atribuidos a las acciones implementadas, así como también los ejercicios de crítica, reflexión y aprendizajes producto de su experiencia.

Es posible, antes de finalizar este apartado, responder la pregunta que se planteó al comienzo; el PAH ha aprendido a instancias de la generación y promoción de actividades que articulan las experiencias y enfoque de todos los actores implicados tanto en la gestión, planificación y ejecución de las acciones desarrolladas durante el ciclo programático.

En síntesis, lo expuesto anteriormente da cuenta de la retro-alimentación para el Modelo Operativo del PAH desde el reconocimiento de aprendizajes generados desde la experiencia de intervención de los JIMT de la Escuela Presidente Salvador Allende en la comuna de Viña del Mar.

Para finalizar este apartado, se presenta el siguiente esquema de retro-alimentación del Modelo Operativo del Programa Adopta Un Herman@ elaborado por los sistematizadores para resumir la experiencia:

Retroalimentación Modelo Operativo desde Modelo de Acción



ANEXOS

ETAPA	OBJETIVOS	HITOS	CONTEXTO	SUPUESTOS	ACCIONES	ACTORES
ETAPA 1 MAYO - JUNIO 2007	Propiciar que el grupo de niños y las monitoras se conozcan.	Jornada de Precapacitación para monitoras: se conocen y aprenden las metodologías del PAH.	Niños reciben con entusiasmo y curiosidad a monitoras.		Primeras visitas a la escuela en recreos y horarios de colación.	Niños, Monitoras, Coordinadora
"Dudas" (Tutores)						
"Participación Masiva" (Coordinadora)	Generar un espacio de conocimiento inicial entre el grupo de niños y tutores que les permita familiarizarse con el PAH.	Jornada de Capacitación para Tutores (Olmue): los tutores conocen la experiencia de ejecución del PAH a través de un seminario y actividades prácticas.	Alta asistencia y participación niños y tutores. Niños emocionados por encuentro con compañeros de curso y tutores.	A través de los inicios grupales, se instalará en niños y tutores una lógica de trabajo grupal en el componente. Los inicios grupales permitirán mirar a niños y tutores y visualizar cómo se relacionan y quienes son más compatibles.	Los niños conocen a sus tutores. Dinámica de Presentación y rompehielos: La Silla Musical Comunitaria	Coordinadora, Tutores y Niños
"Adaptándose a los niños y al PAH" (Monitora)	Lograr que el grupo de niños se organice en una primera tarea grupal. Propiciar que los niños historicen y compartan sus experiencias TI. Observar y hacer diagnóstico del grupo de niños	Jornada de Capacitación: Experiencia motivadora, el equipo de monitores comparte experiencias y calma ansiedad sobre el trabajo con niños. Primera reunión de planificación de monitoras con ayuda de coordinadora.	Con algunos niños se dificulta integración en actividades grupales. Monitoras y niños deben esperar que se termine el aseo de las salas para usar una. En el grupo de niños cuesta compartir ideas: se dispersan y se ponen agresivos entre ellos.	La Grupalidad se va a ir desarrollando a partir de tareas comunes. El hecho de saber que los distintos integrantes vivieron experiencias similares ayudará a desarrollar la identidad grupal.	Actividad para familiarizar a niños y tutores con el PAH: Globos Preguntones Dinámica de acercamiento grupal: Baile y abrazo final. "El trencito Preguntón" (actividad para planificar los niños una bienvenida a los niños TI, y que los inviten desde lo que ellos vivieron el año pasado)	Niños, Monitora en Práctica, Coordinadora
			Niños no quieren		Conversación con	Niños,

	<p>Generar un espacio de encuentro entre los grupos de niñ@s y tutores, en el marco de la lógica grupal, que permita la conformación de duplas y trías de trabajo.</p>	<p>Proceso en que el coordinador mira a niñ@s y tutores, compara personalidades, evalúa posibilidades de duplas y trías y argumenta la propuesta de conformación.</p>	<p>Alta asistencia y participación de tutores y niñ@s</p>	<p>Es necesario considerar en esta conformación, expectativas, fortalezas y debilidades que se generaran con el establecimiento de relaciones no sólo entre niñ@s y jóvenes sino que con la familia y la escuela.</p>	<p>Actividad de reconocimiento de duplas y trías de trabajo: Realizar sonidos animales.</p> <p>Actividad de hermanamiento "El Canasto de Sueños y Promesas"</p> <p>Convivencia para celebrar.</p>	<p>Tutores, Niñ@s y Coordinadora</p>
<p>Comenzar las tutorías individuales</p>	<p>Segunda Jornada de Capacitación para Tutores (Universidad F. Santa María): los tutores conocen la experiencia de ejecución del PAH a través de un seminario y actividades prácticas.</p>	<p>Las familias acogen y reciben afectuosamente a los tutores.</p>	<p>Si se trabaja con niñ@s, los tutores deben volver a ser niñ@s.</p>	<p>Los tutores acuden a la escuela y llevan a los niñ@s a sus casas donde conocen a las familias.</p> <p>Visitas a casa de los niñ@s para compartir con ellos y sus familias.</p>	<p>Cada niñ@ con sus tutor, familias.</p>	
<p>Acercarnos y conocernos</p>	<p>Completada de tutores.</p> <p>Los niñ@s no tienen cuadernos.</p>		<p>Si los tutores se conocen, habrá instancias de ayuda mutua.</p> <p>Sin cuadernos, los niñ@s no pueden tomar apuntes ni atender en clases.</p>	<p>Conversaciones informales con Coordinadora sobre funciones de un tutor.</p> <p>Compra de cuadernos.</p>	<p>Tutores</p>	

	<p>Recrearse y jugar, crear vínculo.</p> <p>Generar un espacio de convergencia entre los actores del PAH, para reconocer su participación activa en el quehacer programático, centrado en la participación protagónica de los niños.</p> <p>Generar un Espacio de Encuentro de los distintos actores que participan del PAH en la escuela.</p> <p>Propiciar un espacio para que los niños TG puedan mostrar a la comunidad su primera tarea y</p>		<p>Alta asistencia de niños y familias, escasa participación de profesores y otros actores de la escuela.</p> <p>Los niños encuentran dificultad en comprender en qué consisten las TG.</p>	<p>Si las familias y la escuela conocen y se relacionan con las actividades que realizan los niños, entonces habrá más confianza y los apoyarán más en las TG.</p>	<p>Salir a pasear a la plaza, jugar, hacer manualidades, compartir en su casa, dibujos.</p> <p>Celebración Primer Encuentro Comunidad Adopta.</p>	<p>Niños TI y TG, Tutores y Monitores, Coordinadora, PA, Familias, Escuela</p>
--	---	--	---	--	---	--

<p>ETAPA 2 JULIO - AGOSTO 2007</p>	<p>producto grupal.</p>	<p>Generar un espacio, que favorezca el reconocimiento de recursos, intereses y desafíos en torno a la familia.</p>	<p>Alta asistencia y participación de niñ@s.</p> <p>Varios tutores acompañan la actividad.</p> <p>Los tutores hacen las mismas cosas que planifican para los niñ@s, en un trabajo conjunto.</p>	<p>Si hay más niñ@s (hermano, primos, amigos) presentes en las tutorías existe una exigencia y un esfuerzo mayor de los tutores para cumplir con los objetivos del PAH</p>	<p>Juego grupal de tarjetas con preguntas sobre la familia.</p>	<p>Niñ@s TI, Coordinadora, tutores.</p>
<p>"Adaptarse a la realidad"</p>	<p>Conocimiento general niñ@s. características personales, familia, escuela y barrio.</p>	<p>Asesoría de Reforzamiento práctico sobre etapas de Diagnóstico Participativo, en PUCV Sausalito.</p>	<p>Asistencia a la tutoría de amigos u otros niñ@s.</p> <p>En tutorías dobles hay participación desigual en ambos niñ@s y de sus familias.</p> <p>Los tutores se enfrentan muchas veces a situaciones para las que no estaban preparados (suspensión del niñ@ de la escuela, pelea en</p>	<p>Actividad práctica para realización del Diagnóstico Participativo: juegos con dados o tarjetas, revisión de fotos familiares de niñ@s y tutores, rompecabezas, dibujar la familia.</p>	<p>Cada tutor(a) con su niñ@.</p>	
<p>"Participación Masiva"</p>	<p>Realizar Diagnóstico Participativo de la familia.</p>					
<p>"Maqueta vs. Niñ@s"</p>						

	<p>Generar una aproximación diagnóstica participativa de los intereses y preferencias del grupo.</p> <p>Trabajar relación tutor-niñ@.</p> <p>Crear lazos de confianza para identificar</p>	<p>Reunión dupla de monitoras para planificar actividades de Diagnóstico Participativo y preparar materiales.</p>	<p>casa)</p> <p>Distractores en el hogar.</p> <p>Los niñ@s disfrutan salir de paseo.</p> <p>Niñ@s no muestran interés en conversar sobre lo que es el Diagnóstico Participativo.</p> <p>Niñ@s se interesan por los juegos, pero les aburre el contenido.</p> <p>Ha disminuido la asistencia de niñ@s a TG</p>	<p>El hecho de saber que los distintos integrantes comparten intereses similares colaborará a desarrollar la identidad de grupo.</p> <p>Si los niñ@s conocen sus intereses, será más fácil definir su Proyecto Grupal.</p> <p>Si se planifica una tutoría hay que considerar e integrar los</p>	<p>Paseos por el barrio para poder conversar tranquilos.</p> <p>Lluvia de ideas acerca de qué es diagnóstico participativo y construcción de papeógrafo con figuras y colores.</p> <p>Juego para identificar intereses.</p> <p>"El cocodrilo preguntón" (juego de preguntas para conocerse)</p> <p>"Radiografía Grupal" (papelógrafo resumen acerca de los principales intereses del grupo)</p> <p>Realizar actividades planeadas por los niñ@s (paseos Av.</p>	<p>Cada niñ@ con su tutor.</p> <p>Niñ@s, Monitoras</p> <p>Cada niñ@ con su tutor</p>
--	--	---	---	---	---	--

	<p>recursos y necesidades.</p> <p>Lograr motivar a los niños en las actividades, adecuándolas a sus formas e intereses más lúdicos.</p> <p>Lograr el reconocimiento, por parte de los niños, de los recursos y necesidades de su escuela.</p> <p>Lograr el reconocimiento por parte de los niños de las necesidades y recursos en relación a su barrio.</p> <p>Dar continuidad a las TG durante el período de vacaciones de invierno.</p> <p>Realizar apoyo académico</p>	<p>Evaluación de dupla de monitores permite ver que los niños no están motivados con las actividades</p> <p>Sesiones anteriores, en donde se ha podido detectar</p>	<p>toda la atención.</p> <p>Niños se entusiasman con el hecho de recorrer su escuela e identificar distintos espacios y personajes.</p> <p>Los niños se encuentran de vacaciones en la escuela.</p> <p>Las condiciones climáticas no son favorables para hacer un paseo.</p> <p>La asistencia el día del paseo es de una niña, por lo que el paseo no se realiza.</p>	<p>intereses de los niños.</p> <p>Si se es sistemático en la revisión y apoyo de temas de las escuela los</p>	<p>Perú, ir al cine)</p> <p>"El Tablero Gigante" (juego con preguntas y pruebas de conocimiento de los distintos espacios y actores de la escuela)</p> <p>Revisión de cuadernos, juegos de reforzamiento con tarjetas.</p>	<p>Niños, Monitoras, Coordinadora, PA</p> <p>Niños, Monitoras</p> <p>Cada niño@ con su tutor</p>
--	---	---	---	---	--	--

	<p>Generar un espacio, que favorezca el reconocimiento de recursos, intereses y necesidades en el territorio.</p> <p>Realizar Diagnóstico Participativo del Barrio.</p>	<p>necesidad de apoyo escolar.</p>	<p>Alta asistencia y participación de niñ@s.</p> <p>Los niñ@s se emocionan por su primera salida como grupo</p> <p>Niñ@s motivados con mostrarles su barrio a sus tutores</p> <p>Los niñ@s se interesan por los juegos, pero les aburre el contenido</p> <p>Los niñ@s se motivan con las características de la actividad, pero al rato se aburren</p> <p>A los niñ@s les cuesta captar conceptos tan lejanos como 'proyecto' y se frustran.</p> <p>La asistencia es regular, pero los</p>	<p>niños mejoran su rendimiento</p> <p>El diagnóstico participativo se hace conociendo al niñ@ y su entorno.</p> <p>Si los niñ@s saben que haremos un proyecto, entonces pueden usar el diagnóstico para generar ideas para el proyecto.</p>	<p>Preparar pruebas del semestre.</p> <p>Tour por el territorio: visión de dos grupos que buscan lo positivo y lo negativo.</p> <p>Salida con los niñ@s a recorrer el barrio</p> <p>Confección de mapa de Glorias Navales.</p> <p>"Introducción al Proyecto Grupal": Juego de carreras en equipos para completar un papelógrafo de colores con las ideas que los niñ@s tengan sobre lo que es un proyecto grupal.</p> <p>Confección grupal de pintura sobre lo que entienden por</p>	<p>Coordinadora, tutores, niñ@s.</p> <p>Niñ@s, Monitoras</p>
--	---	------------------------------------	---	--	--	--

	<p>Generar un espacio, que favorezca el reconocimiento de recursos, intereses y necesidades en torno a la escuela.</p> <p>Realizar Diagnóstico Participativo Escuela y satisfacción con el entorno escolar.</p> <p>Propiciar un espacio donde los niños puedan historizar, valorar y proyectar los aprendizajes obtenidos en este primer semestre de participación en el PAH.</p> <p>Que los niños conozcan barrio y familias de los</p>		<p>mismos niños siguen faltando.</p> <p>Alta asistencia y participación de niños.</p> <p>La interacción con la escuela y los profesores es escasa o nula.</p> <p>Algunos tutores se coordinan para hacer estas actividades juntos con sus niños.</p> <p>No siempre los niños que participan de las TI se llevan bien.</p> <p>Alta asistencia y participación de niños.</p> <p>Los niños están ansiosos y curiosos por conocer</p>		<p>proyecto grupal</p> <p>Juego de lotería con preguntas de la escuela.</p> <p>Dibujo de "La escuela de mis sueños", Tablero con preguntas de la escuela. Conversación.</p> <p>Confección en grupos de una línea de tiempo con los principales hitos del primer semestre. Confección de un papelógrafo con los principales aprendizajes reconocidos.</p> <p>Salidas con los niños a las casas de tutores.</p>	<p>Coordinadora, niños</p> <p>Cada tutor con su niño</p> <p>Coordinadora, niños.</p> <p>Cada tutor con su niño</p>
--	--	--	---	--	---	--

tutores.	donde viven sus tutores	Las madres de los niños están a las expectativas de que los tutores cumplan apoyo escolar al finalizar el semestre	El grupo se desarrollará mejor con integrantes realmente motivados en formar parte del grupo.	Revisión de cuadernos Salidas a pasear con algún familiar.	Monitora en Práctica, Coordinadora, Algunos niñ@s y familias
Mejorar talencias académicas	Algunos niñ@s no se interesan por participar, otros tenían otras actividades o problemas para asistir a la TG.	Reunión de Monitora en Práctica con coordinadora donde se toca el tema de la asistencia y la posibilidad de ingresar nuevos niñ@s en esos cupos.	Los niñ@s son dueños del espacio TG, por lo tanto, ellos deben escoger quien ingresa.	Niñ@s, Monitoras	
Fortalecer apoyo familiar al niñ@	No todos los niñ@s a quienes invitamos a participar se interesan.	Invitar a nuevos niñ@s, contarles de qué se trata con un representante del grupo y preguntarles si quieren participar.	Monitora en práctica, Coordinadora, Representante del grupo de niñ@s, Niñ@s nuevos	Averiguar permiso de familias para	Monitora en práctica,
Confirmar con los niñ@s y sus familias si seguirán participando del PAH.	Incorporar nuevos niñ@s al PAH.				

					que niñ@s participen.	Coordinadora
Integrar nuevos niñ@s al grupo TG	Lograr el reconocimiento por parte de los niñ@s de las necesidades y recursos en relación a su barrio.	Algunas niñas nuevas no se llevan bien con algunas niñas de la TG, y tienen poca disposición a conversarlo.	La Grupalidad se va a ir desarrollando a partir de tareas comunes.	Confección grupal de carteles para "Semana del buen trato"	Conversar con las niñas el conflicto	Niñ@s, Monitoras
		Asistencia ha aumentado		"Explorando mi barrio": Paseo por los lugares del barrio que los niñ@s escogieran recorrer (la idea era ir anotando lo que les llamara la atención, lo que les gustara, o que quisieran cambiar, para luego compartirlo con el grupo)		Niñ@s, Monitoras
		Niñ@s muy ansiosos por salir a pasear, poco interés en el contenido de la actividad.		Discusiones grupales acerca de los lugares que visitaríamos y el tiempo a permanecer en cada lugar.		
		Actitud positiva de los niñ@s sobre su barrio y aprovechar los espacios para jugar y divertirse				
		Creatividad del grupo de niñ@s al usar elementos del territorio como herramientas de juego.				
		Integración de niñ@s nuevos en juegos y				

	<p>Generar un espacio, que favorezca en los niños el reconocimiento de sus propios recursos, intereses y necesidades.</p> <p>Realizar Diagnóstico niño@s</p>		<p>conversaciones del grupo.</p> <p>Las tutorías se desarrollan con hermanos y amigos de los niños Adopta.</p> <p>Sólo algunos niños muestran interés en la confección del mapa, los demás se interesan más por jugar con los materiales que llevamos.</p> <p>Algunos niños se dedican a formar desorden, pelear y distraer a otros.</p>	<p>En la construcción del mapa del territorio, los niños podrán exponer materialmente lo que aprendieron en los juegos, actividades y paseo, ayudándolos también a historizar.</p>	<p>"El autorretrato": los niños se dibujan a sí mismos, identificando sus principales características e intereses.</p> <p>Actividades y juegos para que los niños se reconozcan: "Así somos nosotros", estampados con intereses, talentos, necesidades.</p> <p>Presentación mapa con camino recorrido hasta ahora por la TG Rellenar espacios que faltan, con recursos, intereses y necesidades detectados en grupo, escuela, familia y territorio)</p> <p>Completar mapa del territorio con materiales</p>	<p>Coordinadora, niños</p> <p>Cada niño con su tutor.</p> <p>Niños, Monitoras</p>
--	--	--	--	--	---	---

<p>ETAPA 3 SEPTIEMBRE 2007</p> <p>"Aburrimiento y Caos"</p> <p>"Bajas expectativas"</p>	<p>servicio de su proyecto grupal.</p> <p>Generar un espacio de historización y valoración de lo realizado hasta ahora.</p> <p>Destacar la intención transformadora del Proyecto Grupal.</p> <p>Realizar síntesis diagnóstica.</p> <p>Realizar mapa tutorial</p>	<p>Reunión informal de los tutores para apoyo a la realización de Síntesis</p>	<p>Buena participación de niñ@s y familias.</p> <p>Aburrimiento y Desconcentración de niñ@s.</p> <p>Valoración más de materiales de trabajo por niñ@s y tutores.</p> <p>Hermanos de niñ@s también quieren participar</p> <p>Los niñ@s tienen dificultades para concentrarse y dialogar durante</p>	<p>La planificación es solo un posible escenario de las tutorías, hay que estar preparado para cualquier imprevisto, ser flexible y tener tolerancia a la frustración.</p>	<p>escogidos por los niñ@s.</p> <p>Ejercicio de pensar y anotar, a partir de este mapa, ideas de lo que nos gustaría hacer como proyecto, revisión de qué nos gustaría cambiar de la escuela o del barrio.</p> <p>Collage para plasmar ideas sobre lo que hemos visto.</p> <p>Elaboración de mapas tutoriales de acuerdo a los intereses de cada niñ@: Confección de "La Cuncunita", Construcción de "Muñeca con Cartera", Elaboración de "Maqueta", Elaboración "Mosaico de Mar"</p>	<p>Cada niñ@ con su tutor.</p>
---	--	--	--	--	---	--------------------------------

	<p>Propiciar un espacio para que los niños compartan con la comunidad educativa (familias, escuela) lo que han hecho durante el año y las ideas que tienen para su proyecto grupal</p>		<p>la realización de las actividades</p> <p>Alta participación de niños.</p> <p>Disminuye la asistencia de familias.</p> <p>Sin participación de profesores y otros actores de la escuela.</p> <p>Alta asistencia y participación de tutores y niños.</p>	<p>Cada tutor tiene su "teoría y técnicas" para realizar su tutoría</p> <p>El PAH tiene una idea de lo que son las Tutorías pero en terreno los tutores funcionan bajo</p>	<p>Celebración Encuentro Comunidad Adapta: Actividad de Bachillerato grupal para responder ¿Qué queremos hacer?, ¿Qué necesitamos? ¿Cómo lo haremos? y ¿En qué nos comprometemos</p> <p>Paseo al Zoológico de Quilpue.</p> <p>Reunión de algunos tutores para conversar sobre sus problemáticas con sus hermanos</p>	<p>Niños TI y TG, Tutores y Monitores, Coordinadora, P.A, Familias, Escuela</p> <p>Niños, tutores, Coordinadora, algunos familiares niños.</p> <p>Tutores</p>
--	--	--	---	--	--	---

	<p>Dar continuidad a las TG durante el período de vacaciones de Septiembre.</p> <p>Compartir un espacio de actividades típicas de fiestas patrias en el barrio.</p>	<p>Sesión TG anterior, donde los niñ@s solicitan elevar volantes.</p>	<p>Los niñ@s no llegan con el material requerido.</p> <p>Ambos grupos no se ponen de acuerdo en un lugar: un grupo quiere cerro y otro la cancha.</p> <p>Niñ@s sin disposición a conversar el conflicto; solo pelean.</p> <p>El paseo termina más tarde de lo acordado con las familias.</p>	<p>otra lógica.</p>	<p>Reunión con los niñ@s para confeccionar y elevar volantes.</p> <p>División del grupo para recolectar materiales (palos, comprar hilo)</p> <p>Búsqueda de un lugar en el barrio para realizar la actividad.</p> <p>Conversación de monitora con niñ@s para resolver conflicto.</p> <p>Monitoras se dividen una para cada grupo.</p>	<p>Niñ@s, Monitoras</p> <p>Niñ@s, Coordinadora</p>
<p>Lograr con los niñ@s de los encuentros microgrupales, definir un proyecto grupal</p>		<p>Alta participación y entusiasmo de niñ@s.</p>	<p>Para resolver un conflicto grupal hay que conversarlo de manera grupal.</p>	<p>Juego de "La chapita": los niñ@s dan ideas sobre qué les gustaría hacer y conocer en las tutorías</p>		

<p>ETAPA 4 OCTUBRE- NOVIEMBRE 2007</p> <p>"Altos y bajos"</p> <p>"Profagonismo de niños y Flexibilidad de Coordinadora"</p> <p>"¡¡¡Maqueta no, Niños sí!!"</p>	<p>para realizar.</p>	<p>Conflictos entre familias de la Comunidad Adopta de la Escuela.</p>	<p>Ausentismo y Deserción de tutores.</p> <p>Se visualiza malestar de las madres de los niños cuando se integran a la tutoría niños de otras tutorías</p> <p>Mala relación de los niños e inasistencias reiteradas complican realización de tutorías dobles.</p> <p>Los tutores se encuentran con conflictos familiares y maltrato infantil.</p>	<p>Las demandas de la universidad provocan intermitencias en planificación y asistencia a tutorías.</p> <p>Si se firma un compromiso como voluntario no puedes "tirarlo por la borda"</p> <p>Si se quiere trabajar como tutor en el PAH hay que sacrificar ciertas obligaciones (clases, pruebas).</p> <p>El contacto permanente con la madre (teléfono), facilita la planificación y realización de las tutorías.</p> <p>La flexibilidad de acción que ofrece el PAH implica mayor compromiso para tutores con</p>	<p>microgrupales?</p> <p>Se reorganizan las tutorías.</p> <p>Conversación con mamás de los niños.</p> <p>Partido de fútbol de niños Adopta, hermanos y</p>	<p>Tutores</p> <p>Niños, Tutores, hermanos y amigos del</p>
--	-----------------------	--	--	---	--	---

	<p>Planificar paseo a Av. Perú con los niños@s.</p>	<p>Sesión microgrupal anterior, en donde los niños@s deciden que quieren ir de paseo a Av. Perú.</p>	<p>Alta asistencia y participación de niños@s y tutores.</p>	<p>metas y objetivos del programa.</p>	<p>amigos.</p> <p>Cuento y Conversación grupal.</p> <p>Debate en torno a fecha, hora y las preguntas: ¿qué comeremos?, ¿qué beberemos?, ¿qué nos gustaría hacer?, ¿cuáles serán nuestras reglas?</p> <p>Juego grupal para esperar sala.</p> <p>Actividad en donde cada niño@, con un dibujo propone el lugar donde le gustaría ir de paseo.</p> <p>Exposición de dibujos y debate.</p> <p>Votación a mano alzada para escoger el lugar del paseo</p> <p>Lluvia ideas para responder ¿qué haremos? (ideas</p>	<p>barrio</p> <p>Niños, Coordinadora</p> <p>Niños, Monitoras</p>
<p>Comenzar con los niños@s la planificación del Proyecto Grupal, aclarando la meta y las principales actividades a realizar para conseguirla.</p>	<p>Encuentro Comunidad Adopta, donde los niños@s han definido la meta de su Proyecto Grupal: ir de paseo.</p>	<p>La asistencia de los niños@s se ha mantenido alta, pero no todos están participando de las actividades (salen al patio, juegan, pelean entre ellos)</p>				

	<p>Planificar con los niñ@s, organizarse y preparar el material necesario para las tareas que ayudarán al grupo de niñ@s a conseguir su proyecto.</p>	<p>Sesión microgrupal anterior, donde los niñ@s deciden hacer rifas para reunir dinero.</p>	<p>No todos los niñ@s asistieron, así que algunos quedaron sin cartón de rifa. El director de la escuela asigna un stand de kermesse para las TG. Aún no llegan las colaciones que JUNAEB entrega a los niñ@s del PAH La escuela suspende la kermesse hasta nuevo aviso Alta asistencia y participación de niñ@s.</p>	<p>de rifa y venta de cocadas)</p> <p>Confección de cartones de rifa para vender. Monitora y algunos niñ@s entrevistan al director de la escuela sobre la posibilidad de vender en la kermesse. Monitora y algunos niñ@s compran colación para todos. Preparación de cocadas (bolitas de manjar) para vender en kermesse. Confección de la rifa y salida a venderlas.</p>	<p>Niñ@s, Monitoras</p>
--	---	---	---	---	-----------------------------

	<p>Generar un espacio de historización y recompromiso, que colabore en consolidar identidad grupal y compromiso respecto del Proyecto Grupal.</p> <p>Generar ideas para planificar el Foro de los niñ@s, escoger un niñ@ para representar al grupo TG en actividad Pre-foro con niñ@s de la región.</p>	<p>Reunión de evaluación en donde monitorea en práctica y coordinadora detectan que falta motivar más a los niñ@s con el proyecto</p>	<p>La asistencia de familias es baja, sin embargo, se comprometen a ayudar en el proyecto, colaborando con los premios de la rifa (queque y canasta familiar) y otra ayuda que se necesite.</p>		<p>Encuentro de Recompromiso: Actividad en donde, a través de la revisión de un rollo de imágenes, los niñ@s podrán contar a familias lo que han hecho y qué piensan hacer para conseguir la meta del Proyecto, e invitarlos a participar.</p> <p>Lluvia de ideas grupal y luego trabajo en dos equipos para profundizar ideas</p> <p>Votación grupal de representante.</p>	<p>Niñ@s y familias TG, Moniforas, Coordinadora, PA</p> <p>Niñ@s, Coordinadora.</p>
<p>Generar un espacio de dialogo entre los niñ@s a partir del cual estos conversen y decidan sus propuestas como grupo para el</p>		<p>Alta asistencia y participación de niñ@s.</p>		<p>Presentación de noticia desde Valparaíso: Invitación al Foro regional de niñ@s.</p> <p>Invitación a los niñ@s a imaginar el Foro.</p>		

	<p>Foro de los niñ@s.</p> <p>Promover el dialogo y la escucha atenta de modo tal de decidir en conjunto sus expectativas para el Foro Regional.</p> <p>Definir las propuestas y el representante del grupo, el cual tendrá la misión de llevarlas al espacio de Pre-foro.</p> <p>Realización de Jarana Interventiva</p> <p>Sortear la rifa vendida tanto por niñ@s como por monitoras y coordinadora.</p>		<p>Alta asistencia y participación de niñ@s y tutores.</p> <p>No todos los niñ@s habían vendido sus rifas.</p> <p>Niñ@s se entusiasman con la venta, buscan personajes claves del territorio para ofrecer cocadas y queque.</p>	<p>Los niñ@s se apropiarán más de los espacios y actividades que hagamos si son decididas por ellos.</p>	<p>Confección de collage con propuestas de los niñ@s para el foro.</p> <p>Votación a mano alzada para escoger representante del grupo para actividad de Pre-foro.</p> <p>Paseo a Av. Perú.</p> <p>Discusión grupal para evaluar la situación y decidir qué haríamos.</p> <p>Envolver cocadas en papel volantín y trozar queque</p> <p>Salida a vender cocadas y queque</p>	<p>Niñ@s, Coordinadora, Tutores</p> <p>Niñ@s, Monitoras</p>
--	---	--	---	--	--	---

	<p>Evaluar las motivaciones del grupo de niñ@s por permanecer en la TG y colaborar en el proyecto.</p> <p>Hacer un último intento por recuperar a niñ@s que no los están dejando asistir a las TG.</p> <p>Propiciar el espacio de acogida y discusión sobre la idea del cambio de lugar, planteada por dos niñas al grupo.</p>	<p>Reunión de planificación, en donde monitora en practica y coordinadora reconocen el conflicto de la motivación.</p>	<p>Algunos niñ@s han faltado o solo a veces se quedan, no participan de las actividades, distraen a otros, o se van a jugar afuera</p> <p>1 niña decide retirarse, 2 niñ@s se retiran por falta de permiso de padres y 1niña decide reintentarlo.</p> <p>Las familias han decidido no dar permiso a sus niñ@s por problemas de rendimiento y conducta, las decisiones son definitivas.</p> <p>El director cita al apoderado de la niña acusada, mientras ella y otros niñ@s de la TG dicen que ella no fue.</p>	<p>Es importante que los niñ@s sepan que la TG no es una obligación, sino más bien una opción y compromiso.</p> <p>Lograr un acercamiento con las familias, ayudará a lograr un acercamiento con los niñ@s.</p> <p>Una forma de aumentar la motivación en los niñ@s es propiciar que se apropien de su proyecto, y para esto deben discutirlo y ponerlo en debate.</p>	<p>al barrio.</p> <p>Conversaciones individuales con algunos niñ@s, preguntándoles por qué estaban faltando y si querían seguir participando.</p> <p>Visitas domiciliarias para ver el tema de los permisos</p> <p>Las niñas plantean la idea al grupo.</p> <p>Debate y discusión del grupo de niñ@s acerca del cambio de lugar.</p> <p>Discusión grupal que surge de los niñ@s sobre qué hacemos en las TG y nuestra imagen en la escuela.</p> <p>Algunos niñ@s van con la monitora a</p>	<p>Monitora en práctica, Niñ@s</p> <p>Monitora en práctica, familias</p> <p>Niñ@s, Monitoras</p>
--	--	--	---	--	--	--

	<p>Acercar a las familias al cambio de proyecto decidido por los niños y conseguir los permisos.</p>	<p>TG anterior, en donde la monitora en práctica se compromete a hablar con las familias.</p>	<p>Todas las familias deciden dar permiso a los niños, e incluso se ofrecen para acompañarnos</p>	<p>Si las familias saben lo que hacen los niños en la TG, entonces habrá más confianza y apoyarán más a los niños en el Proyecto Grupal.</p>	<p>conversar con su apoderado. Visitas Domiciliarias</p>	<p>Monitora en práctica, Familias</p>
	<p>Sortear la rifa vendida tanto por niños como por monitras y coordinadora</p>		<p>Los niños pelean mucho, porque unos habían traído la rifa y otros no</p>		<p>Un grupo de niños toma la iniciativa y se organiza para conversar sobre el tema.</p>	
	<p>Introducir la próxima actividad del Foro de los niños.</p>		<p>Los niños pelean porque unos querían cambiarse de sala y otros no.</p>		<p>Discusión grupal que surge de los niños después de mucho pelear y gritarse.</p>	<p>Niños, Monitras</p>
	<p>Historizar y preparar material para adornar stand el día del Foro</p>	<p>Actividad Pre-foro, en donde se unen niños de distintas escuelas para planificar el Foro.</p>	<p>La mayoría de los niños participa con entusiasmo.</p>		<p>Los niños que participaron el 2006 le cuentan a los nuevos.</p>	
					<p>En grupos, dibujamos y escribimos lo que ha sido la TG</p>	
					<p>Confección y pintura de un</p>	<p>Niños TI y TG, Monitras,</p>

	<p>Evaluar la actividad del Foro de los niños@s.</p> <p>Planificar el paseo a la playa.</p>	<p>Foro de los niños@s, en donde niños@s de escuelas de la región comparten experiencias y aprendizajes.</p> <p>TG anterior, en donde niños@s deciden cambiar el jardín botánico por la playa.</p>	<p>Los niños@s participaron de esta actividad y la utilizaron en beneficio de la planificación del paseo</p>		<p>lienzo, junto con los niños@s de la TI</p> <p>Discusión grupal en torno a las preguntas ¿qué hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué fue lo mejor? ¿Qué faltó?</p> <p>Lluvia de ideas para el paseo: colación, transporte, juegos, cosas para llevar, recomendaciones.</p> <p>Confección de papelitos y cada niño@ sacaba una letra y un número.</p> <p>Discusión grupal, verificación de ideas propuestas, confirmación de últimos detalles.</p> <p>Visitas Domiciliarias</p> <p>Salida de paseo a la playa de Quintero.</p>	<p>Coordinadora</p> <p>Niños@s, Monitora en práctica</p> <p>Niños@s, Monitoras</p> <p>Monitora en práctica, familias.</p> <p>Niños@s, Monitoras, Coordinadora.</p>
<p>Sortear la rifa vendida tanto por niños@s como por monitoras y coordinadora</p> <p>Revisar últimos detalles del paseo.</p> <p>Confirmar con las familias fecha, lugar y horario del paseo y verificar permisos.</p> <p>Llevar a cabo la meta del</p>	<p>Foro de los niños@s en donde los niños@s ensayan el salir de paseo</p>	<p>La asistencia y participación de los niños@s es alta.</p> <p>Niños@s disfrutan juntos, juegan, comparten, no</p>				

<p>ETAPA 5 DICIEMBRE 2007</p> <p>"(Puntos Suspensivos)"</p> <p>"Un grupo de amigas"</p>	<p>Proyecto Grupal</p> <p>Historizar, Valorar y Proyectar aprendizajes obtenidos en el año.</p> <p>Evaluar el paseo y el logro del proyecto grupal.</p> <p>Planificar grupalmente las TG que quedan</p> <p>Evaluar con las familias la participación de los niños y compartir sus aprendizajes en este año de TG.</p> <p>Agradecer a las</p>	<p>Paseo a la playa de Quintero</p>	<p>pelean, se cuidan.</p> <p>Los niños recuerdan lo que habían hecho, dan opiniones, valoran aprendizajes.</p> <p>Los niños realizan la evaluación con mucho desorden.</p> <p>Dos niñas han invitado a otras niñas, sin preguntar al grupo TG.</p> <p>El grupo se dispersa y algunos niños se van a jugar afuera.</p> <p>Familias agradecen apoyo dado a sus hijos en las TG.</p> <p>Familias evalúan bien al PAH y lamentan que los niños no</p>	<p>Revisión de línea de tiempo con fotos.</p> <p>Responder preguntas: ¿qué pasó? ¿Quién estuvo? ¿Qué aprendimos?</p> <p>Lluvia de ideas sobre el paseo, anotándolas en un papelógrafo.</p> <p>Discusión grupal que surge de los niños después de pelear y gritarse. Decisión de incluir a las dos niñas.</p> <p>Discusión para planificar sesiones que quedan</p> <p>Visitas Domiciliarias</p>	<p>hermana de un niño.</p> <p>Coordinadora, Niños</p> <p>Niños, Monitoras</p> <p>Monitora en práctica, familias</p>
---	--	-------------------------------------	---	--	---

familias el apoyo a las TG.	Realizar un Paseo de fin de año al cerro en Glorias Navales.	TG anterior, en donde los niñ@s deciden ir de paseo al cerro en el espacio TG.	continúen el próximo año. Los niñ@s realizan esta actividad con entusiasmo. Las familias colaboran con botellas de agua y una manta. Algunos profesores no facilitan el uso de la sala a los niñ@s.		Salir a pasear por el cerro. Jugar, comer colación, sacarnos fotos.	Niñ@s, Monitoras.	
Utilizar la sala de computación de la escuela.	TG anterior, en donde los niñ@s deciden ir a los computadores en la última TG. Conversación de los niñ@s y de la monitora con el director para pedir la sala.	TG anterior, en donde los niñ@s deciden ir a los computadores en la última TG.			Esperar la sala de computación, comiendo la colación Utilizar los computadores para jugar y navegar por Internet.	Niñ@s, Monitoras	
Propiciar un espacio de encuentro entre todos los actores que forman parte de la intervención PAH con el fin de celebrar, reconstruir, premiar, transmitir y compartir la			Alta asistencia y participación de niñ@s y familias. Escasa participación de directivos y otros actores de la escuela.		Ceremonia de Promoción y Egreso: Reconocimiento de aprendizajes para mostrarlos a la comunidad. Revisión de fotografías que resumen los distintos momentos	Niñ@s TI y TG, Tutores y Monitoras, Coordinadora, PA, Familias, Escuela	

	<p>experiencia vivida en el programa.</p>			<p>La relación tutor-hermano es una relación de amistad no una relación familiar de hermanos.</p> <p>Las tutorías no son sólo un "acompañamiento integral" son un complemento y un hito para la vida de los niños@s.</p> <p>Si los niños tienen una buena experiencia en las TG su paso y adaptación a la TG será más rápido.</p> <p>Las tutorías y los tutores marcan la vida de los niños@s.</p>	<p>de la TG.</p>	
--	---	--	--	--	------------------	--

