



MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL DE ADOLESCENTES Y JÓVENES VULNERABLES TRAS UNA CATÁSTROFE DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y CASOS EXITOSOS



*Al servicio
de las personas
y las naciones*

**MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO
DEL CAPITAL SOCIAL DE ADOLESCENTES Y JÓVENES
VULNERABLES TRAS UNA CATÁSTROFE:
DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y CASOS EXITOSOS**

Este libro ha sido financiado por el Fondo Fiduciario España-PNUD

MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL DE ADOLESCENTES Y JÓVENES VULNERABLES TRAS UNA CATÁSTROFE: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y CASOS EXITOSOS

Primera edición: Diciembre 2012

ISBN: 978-956-7469-40-6

Ejecutado por Magenta Capacitación Ltda.

Proyecto «Juventud, Equidad e Inclusión Social en Chile: Hacia la consecución de los ODM» del área de gobernabilidad democrática del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Chile: Marcela Ríos, Felipe Ajenjo, Patricia Ezquerra.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Dag Hammarskjöld 3241.

Teléfono: (56-2) 654 1000. Santiago - Chile.

Edición y diseño

Tipográfica (www.tipografica.cl)

Impreso en Chile.

Queda permitida la reproducción citando la fuente.

Contenido

Presentación	7
--------------------	---

PRIMERA PARTE **EL MODELO DE INTERVENCIÓN**

I. Diseño del modelo: desarrollo de una propuesta integradora	13
Construcción de un modelo de intervención:	
contexto, condiciones y desafíos	15
Aportes metodológicos para un modelo sostenible	17
II. Implementación del modelo aplicado a la intervención	
comunitaria	31
Estableciendo vínculos con la comunidad	33
Desarrollo de diagnósticos participativos	37
Proyectos comunitarios	39
Resignificar la experiencia: implementación de talleres de contención	43

SEGUNDA PARTE **CASOS EXITOSOS**

Aplicar, aprender y proponer	51
IV. Aprendizajes y conclusiones. Lecciones aprendidas y desafíos pendientes	53
Reflexiones sobre los aprendizajes	53
Reflexiones sobre los desafíos	55
III. Aplicación del modelo: Resultados, aprendizajes y orientaciones para una didáctica integradora	57
Formulación y ejecución de proyectos	78
Talleres de contención	87

Presentación

Chile es uno de los países de América Latina que ha exhibido un mayor grado de desarrollo durante las últimas décadas. En efecto, el país muestra importantes avances en crecimiento económico, creación de un Sistema de Protección Social y reducción de la pobreza, entre otros logros.

A pesar de estos avances, Chile no ha logrado disminuir las enormes desigualdades que impiden el pleno desarrollo de importantes segmentos de la población. Ello, porque la persistente desigualdad de ingresos está íntimamente vinculada a desigualdades en el ejercicio de derechos y en el acceso igualitario a oportunidades de grupos históricamente marginados del desarrollo.

Uno de los grupos que más afectado se ve por los efectos de la desigualdad lo constituyen los jóvenes. Exhiben, por ejemplo, tasas de desempleo que duplican las tasas de otros grupos etáreos. A la vez, su acceso a una educación de calidad está desigualmente distribuida por estrato socioeconómico y región del país.

Esta desigualdad de oportunidades se traduce en obstáculos a las opciones de vida de los y las jóvenes de los hogares con menores ingresos, concentrados geográficamente a su vez en la periferia de los grandes centros urbanos, y en algunas zonas rurales con alta concentración de población indígena. Además, las desigualdades de género que afectan negativamente a mujeres jóvenes interactúan y potencian la trama de desigualdades socioeconómicas que afecta a la población juvenil en el país.

En términos de inclusión social, el correlato de la realidad juvenil con la visión que de ella tienen los y las jóvenes pone en evidencia la falta de espacios y mecanismos efec-

tivos de participación en el desarrollo del país. «Los y las jóvenes expresan que no se sienten escuchados, muchos menos partícipes de un mundo político que los infantiliza. Se percibe en su discurso una percepción de exclusión [...] no se sienten ciudadanos/as legitimados/as e incluidos/as como una voz presente».¹ Ello resulta tremendamente inquietante si se considera que desde la perspectiva del desarrollo humano, «la exclusión social puede ser definida como la ausencia de derechos básicos».²

Ante el diagnóstico de que la falta de inclusión efectiva de las y los jóvenes en el desarrollo del país es una de las grandes deudas del proceso democrático chileno, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha desarrollado en conjunto con el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID), el proyecto «Juventud, equidad e inclusión social: hacia la consecución de los objetivos de desarrollo del milenio», el cual pretende contribuir a la inclusión social de jóvenes insertos en condiciones de alta vulnerabilidad a través de la creación e implementación de un modelo de intervención social-comunitaria que en contextos de crisis entregue a las y los jóvenes la contención emocional y las herramientas necesarias para reforzar su capital social, sus posibilidades de participación y su inclusión.

En el marco de esta iniciativa, este documento presenta los resultados del trabajo realizado por un grupo diverso de profesionales y personas jóvenes³ en el proceso de diseño, implementación y validación del modelo.

Conviene señalar que, tanto la propuesta de intervención que se presenta en la primera parte, como el modelo aplicado y descrito en la segunda, han sido desarrollados en cuatro comunas de la zona centro sur de Chile —Tomé, Talcahuano, Parral y Longaví— territorios que fueron fuertemente afectados por la catástrofe ocurrida el 27 de febrero del año 2010, momento en que se sucedió un terremoto y un maremoto (tsunami) con gran poder de devastación.

Asimismo, esta intervención está concebida como primera etapa de un proceso más global de desarrollo de políticas de juventud que contribuyan efectivamente a la inclusión social de los y las jóvenes. Luego de esta primera etapa de tres meses se dará inicio a la aplicación, en las mismas comunas y escuelas seleccionadas, de la Escuela de Integración Ciudadana en Democracia (bajo las líneas de formación en valores democráti-

1 PNUD-Chile, Área de Gobernabilidad, «Análisis y sistematización: Yo tengo derechos, diálogos juveniles 2009», Santiago, abril de 2010, p. 23.

2 PNUD, «Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano», Argentina, diciembre 2009, p. 49.

3 El documento que se presenta es el resultado de los informes presentados por la Consultora Magenta para el PNUD, en el marco del estudio «Diseño e implementación de un modelo de intervención en crisis para el fortalecimiento del capital social de adolescentes y jóvenes de las comunas más afectadas por el terremoto». Dicho estudio contó con el apoyo de PNUD Chile, INJUV y Fondo España-PNUD.

cos y educación cívica, formación en derechos sexuales y reproductivos, y de gestión en proyectos comunitarios).

Como equipo, queremos agradecer la contribución y apoyo de todas las personas que han hecho posible esta experiencia. A las autoridades locales, a los equipos profesionales de consultores y territoriales y a las y los jóvenes que confiaron en nosotros.

PRIMERA PARTE
EL MODELO DE INTERVENCIÓN

I. Diseño del modelo: desarrollo de una propuesta integradora

Frente a una situación de crisis, hay un consenso básico que señala que no existe un único modelo para implementar intervenciones de tipo social, sea ésta comunitaria, con grupos específicos, o de carácter individual. No obstante, y en tanto surge la necesidad de responder al *cómo* al momento de diseñar una intervención específica, muchas veces se no se distingue claramente la diferencia entre *método*, *metodología* y *modelo*; resultará por tanto necesario identificar y establecer como referencia dichas diferencias, permitiéndonos con ello implementar de manera pertinente, pero también efectiva y eficiente, aquello que se demanda y requiere en una situación concreta.

A continuación, presentamos una breve descripción de los términos que permite establecer los límites entre uno y otro, que éstos no se vean traslapados ni induzcan a errores no forzados en nuestra propuesta:¹

Método es un «conjunto de operaciones que se realizan al conocer y transformar la realidad», «procedimientos orientados a entender, explicar o transformar algo», pero están determinados y subordinados a la práctica social. En síntesis, el método actúa como un facilitador del conocer para la acción, donde a través de aproximaciones sucesivas logramos un conocimiento cada vez mayor del objeto y una acción transformadora más eficaz.

Metodología es un conjunto de etapas o pasos: diagnóstico, programación, ejecución y evaluación que permiten en cualquiera de los niveles de intervención: individual, familiar, grupal, comunitario, desencadenar el proceso de acompañamiento con

1 Carlos Eroles, *Políticas públicas de infancia*, Buenos Aires, Espacio, 2001.

intencionalidad transformadora que define al trabajo social (Aylwin, citada en Eroles, 2001).

Modelo deviene de las ciencias matemáticas, donde permite, a partir de distintos niveles de abstracción, referirse a procesos descriptivos. Para los fines de este manual, esto es interpretado como «la inclusión en un todo, de los aspectos filosóficos, teóricos, metodológicos y operacionales», con el fin de intervenir en una realidad determinada. El modelo *debe* especificar fines, métodos y técnicas, teniendo en cuenta el marco institucional que le da origen.

Resumiendo, podríamos decir que el modelo debe garantizar coherencia entre los principios éticos y valores de quién propone la intervención con los fundamentos de la teoría que sustenta dicho modelo.

A su vez, la definición de un modelo supone la comprensión y, por tanto, consideración de base de, al menos, los siguientes elementos:²

- **Tipo de fenómeno comprendido**, así como las causas que le dieron origen. Esto incluye las variables de tiempo y espacio, como también la formulación de objetivos posibles de cumplir. Los fenómenos son comprendidos y explicados de una manera determinada, originando una singular explicación de las causas.³
- **Marco teórico** como presupuesto básico del modelo, su sustento y su justificación. El contenido conceptual es el que menciona y describe los problemas, definiendo los objetivos de la intervención.
- **La naturaleza del marco institucional** en la cual el modelo es implementado. Lo anterior considera las características de la organización, la correlación de fuerzas, lo implícito y lo explícito, lo instituido y lo instituyente.
- **La propuesta metodológica** guardará íntima coherencia con los fundamentos del modelo, a la vez que brindará los principios operacionales para la intervención concreta.
- Sobre **la naturaleza del rol** cabe destacar que las relaciones entre trabajador, pedagogo, animador social/sujeto, configura una relación dialógica, horizontal, con roles diferenciados y donde el profesional deberá siempre tener en cuenta el respeto y la defensa de los derechos humanos.

Considerando lo anterior, la primera parte de este documento aborda los elementos centrales que van a definir el proceso de trabajo. El propósito del capítulo será presen-

2 M. Franco y L. Blanco, en Carlos Eroles, *Políticas públicas de infancia*, Buenos Aires, Espacio, 2001.

3 En el caso de este proyecto, especial atención requieren los conceptos de *capital social*, *juventud*, *modelo de crisis*, entre otros.

tar el itinerario para alcanzar la formulación de una propuesta *integradora*, la que en definitiva debe:

- Contener los elementos que permiten identificar, reconocer y legitimar las múltiples miradas que intervienen en el desarrollo de una propuesta.
- Fundamentarse en las perspectivas de derecho, desarrollo humano, inclusión y juventud.
- Hacer pertinente la acción territorial local, permitiendo que desde allí se alimenten las teorías para levantar un modelo (y no a la inversa).
- Establecer los principales hitos y elementos imprescindibles para contar con un *modelo de intervención* para situaciones de crisis y/o catástrofes, que contribuya a fortalecer el capital social de personas jóvenes.

Construcción de un modelo de intervención: contexto, condiciones y desafíos

«Sin duda, no parece apropiado resumir en una categoría única aquello que hoy los jóvenes de Chile nos muestran. Lo característico de ellos es justamente la negación de un principio organizador único» (Thezá y Mascareño, 2004).

JÓVENES Y JUVENTUDES: HETEROGENEIDADES Y PARADOJAS

Existe consenso entre quienes se han dedicado al estudio de la juventud que, tal como indican Thezá y Mascareño,⁴ las personas jóvenes no pueden ser categorizadas como un grupo social homogéneo. Es común que se tienda a generalizar a la juventud desde los aspectos sociodemográficos, y si bien éste un dato estadístico relevante, tiene la debilidad de volver invisible numerosos aspectos relacionados con la subjetividad, identidad y expresión de lo juvenil. Las y los jóvenes forman grupos con particularidades propias, que debe ser motivo tanto de acciones determinadas como de políticas coherentes e integrales.

En Chile se ha determinado que las personas son jóvenes cuando se ubican entre los 15 y 29 años de edad.⁵ Sin duda, un rango amplio. De acuerdo con la 6ª Encuesta Nacional de Juventud (ENJ), en Chile habitan 4.208.399 personas entre 15 y 29 años, de los cuales el 50,5% corresponde a hombres y un 49,5% a mujeres. Del total de jóvenes, casi la mitad se encuentra estudiando, mientras que el 28% ha dejado sus estudios antes de los 18 años. Precisamente cerca de esta edad se produce el proceso de incorporación al mundo del

4 M. Thezá y A. Mascareño, «Jóvenes y política pública: el caso chileno», INJUV, 2004.

5 INJUV, 6ª Encuesta Nacional de Juventud, 2010.

trabajo: actualmente 32,4% de los jóvenes cuenta con un empleo. No obstante es conveniente señalar que en general la tasa de desempleo en los jóvenes duplica a la de la población adulta y en el caso de los quintiles más pobres, la cifra llega incluso a triplicarse.

Durante los años noventa, se debatió ampliamente sobre la anomia juvenil, particularmente respecto de la adhesión de la juventud a la institucionalidad política, al sistema y al conjunto de «conductas esperables» de un ciudadano «integrado». Transcurrida una nueva década, los datos señalan que cerca de la mitad de la población juvenil dice preferir la democracia, aunque un 28,8% señala no darle importancia al tipo de sistema político que rige al país. La mayor parte de las y los jóvenes asegura no conversar de política en su familia y no se interesa por votar en las elecciones, aunque sí le preocupan de sobremanera los problemas sociales como, por ejemplo, la calidad de la educación pública.

En otro ámbito, la juventud chilena inicia su vida sexual entre los 16 y 17 años y un tercio de ellos/as ha experimentado la vivencia de un embarazo no planificado. Por otra parte, la constitución de la pareja y la familia, así como al desarrollo de una vida laboralmente activa, son percibidos y valorados como elementos permiten alcanzar la felicidad.

Existe la idea⁶ de que la juventud debe ser entendida como un producto social que se ve como la ven los demás y a partir de aquello, ya sea por adhesión u oposición, se constituiría la/su identidad. Sin embargo, las y los jóvenes también se ven así mismos desde sus propios paradigmas. Esto no sólo ocurre en Chile, sino que ocurre de manera similar en el conjunto de América Latina.⁷ En el caso chileno, la juventud se autodefine principalmente como personas sociables, trabajadoras, tranquilas y solidarias.

No cabe duda que los cambios que ha experimentado nuestra sociedad han puesto en tensión a la juventud, principalmente a partir de los contrastes y brechas que experimentan. Esto se manifiesta en la suma de nuevas vulnerabilidades, sin haber superado necesariamente las vulnerabilidades previas. De esta forma, la integración social de la juventud se ve atravesada por fuertes tensiones, paradojas y brechas que son el resultado de las contradicciones de una época que propone un «futuro esplendor», pero que, finalmente, contribuye a que las y los jóvenes desarrollen sus biografías en un eje paralelo al predominante. El siguiente síntesis del investigador Sergio Balardini presenta parte de estas tensiones y paradojas. A principios del siglo XXI, se constata que las personas jóvenes:

- Gozan de más acceso a educación y menos acceso a empleo.
- Gozan de más acceso a información y menos acceso a poder.

6 Brito, Melucci, Feixá, Duarte, entre otros.

7 Para profundizar, se puede revisar el estudio «Sociedades sudamericanas: lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes», Ibase, Polis, Cidpa, 2009.

- Tienen más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarlas.
- Se hallan mejor provistos de salud, pero menos reconocidos en su morbimortalidad específica.
- Son más dúctiles y móviles, pero más afectados por trayectorias migratorias inciertas.
- Son más cohesionados hacia adentro, pero más segmentados en grupos heterogéneos y con mayor impermeabilidad hacia fuera.
- Más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de éste.
- Ostentan un lugar ambiguo entre receptores de políticas y protagonistas del cambio.
- Viven una expansión del consumo simbólico, pero restricción del consumo material.
- Muestran autodeterminación y protagonismo de un lado, y precariedad y desmovilización del otro.

Una resolución adecuada de estas tensiones podrá marcar las posibilidades de integración de las y los jóvenes en su vida social, económica, cultural y política, al tiempo que las oportunidades de desarrollo de la sociedad chilena. Avanzar en esta línea supone ciudadanos plenos, capaces de comprender su entorno, y de generar autónomamente proyectos de vida coherentes con el sentido democrático que se ha propuesto la sociedad. Precisamente, son este tipo de consideraciones las que no se pueden dejar de atender al momento de diseñar un modelo como el de este documento, ello no sólo por el rigor del diagnóstico, sino porque también involucra convicciones y valores asociados al diseño.

Aportes metodológicos para un modelo sostenible

«Lo que le da su valor a una taza de barro es el espacio vacío que hay entre sus paredes» (Lao-Tse)

TRABAJO COMUNITARIO

Un modelo sostenible es aquel que es posible aplicar a realidades que se asemejan, pero que, al mismo tiempo, sea un recurso que pueda adaptarse a las necesidades específicas de aquellas realidades. Por este motivo, es necesario despejar las posibilidades de cometer errores no forzados al momento de conceptualizar la palabra «modelo». En muchos casos, un modelo puede ser entendido como sinónimo de algo «estático», «cerrado», que busca imponer autoritariamente una particular manera de ver las cosas, una

explicación unívoca para una realidad determinada. Desde de esta perspectiva «estrecha», un modelo es entendido como un cuerpo rígido de procedimientos que deben ser aplicados en una secuencia lineal (un manual de uso, por ejemplo), sin tomar en cuenta, olvidando o deslegitimando, la complejidad de los procesos a los que hacen referencia.⁸ Para las intervenciones en situaciones de catástrofes, y para los fines del presente documento, el concepto de *modelo* puede entenderse desde la vereda opuesta.

Plantear modelos ofrece ventajas importantes:⁹ la noción de modelos ordena nuestros propios proyectos, fija ciertos límites y exigencias y ayuda a reflexionar sobre la intervención. La construcción de un modelo permite:

- Identificar las variables que están presentes en las prácticas de manera más explícita.
- Aportar nuevas ideas y distintas opciones, las que pueden ser usadas con diversas posibilidades.
- Construir orientaciones específicas según temas, sujetos y contextos.
- Ser más conscientes de los supuestos de la intervención, previniendo la posibilidad de actuar bajo supuestos e interpretaciones sesgadas, corriendo el riesgo de estigmatización y prejuicio que ello implica.¹⁰

Para una efectiva comprensión del *modelo de intervención* es necesario señalar que el marco conceptual que orienta la propuesta incorpora componentes que se articulan en direcciones de tipo horizontal y de tipo vertical, siendo los componentes de tipo horizontal aquellos de carácter transversal a toda la intervención, y los de tipo vertical aquellos que intervienen de manera específica, en momentos claves del proceso.¹¹ A continuación se presenta, a modo de descripción, los principales elementos que se consideran en el desarrollo de la propuesta y su criterio de operacionalización:

- El modelo es un instrumento para comprender, intervenir, planificar y crear futuro, que pone el énfasis en la exploración intelectual, que conduce a la acción destacando cómo deberían ser las cosas y lo que se debería hacer.
- Es una ilustración «ficticia» de una teoría, una proyección de la misma en un ámbito local, es un lenguaje que obedece a razones de eficiencia y operatividad: a la vez que ejemplifica la teoría, entrega un manejo técnico sobre la realidad.

8 Víctor Manuel Martínez, «El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales», Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.

9 Sistematizado por Marcela Flotts, «Intervención social comunitaria», documento de trabajo de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco, 2005.

10 Respecto de los profesionales involucrados en la intervención.

11 En muchos casos, se implementan de manera escalar.

- Es más que un manual y no alcanza a ser un manual. El modelo permite crear, inventar, explorar; por tanto, no debe considerarse ni usarse de manera lineal.
- Es una representación esquemática de un proceso, centrada más bien en el cómo del funcionamiento de un sistema humano que en el por qué, tarea ésta más propia de la teoría.
- El modelo no es el lugar de una teoría definitiva, sino una herramienta de perspectiva, un lugar de transición de nuestros saberes y de confrontación de nuestras experiencias.
- Su enfoque es pragmático, ya que su función es la de proporcionar una descripción que sea útil, constituyendo de esta manera una especie de «ficción vigilada», pues su existencia está controlada por los éxitos y fracasos de su implementación en terreno.
- Los modelos deben ser fáciles de entender, de comunicar y, por cierto, de transformar acorde a las necesidades.

a) Capital social comunitario

En la década del setenta se introduce explícitamente el concepto de *capital social*, por analogía con los conceptos de *capital físico y humano*,¹² con el fin de revalorizar las relaciones sociales. Esta noción puede ser entendida, sin agotar la definición, como *el relevamiento de las capacidades y potencialidades de las personas*, esto muy asociado a la perspectiva denominada «desarrollo humano».

El objetivo central es promover la calidad de vida de los sujetos a partir del fortalecimiento de ciertas actitudes y comportamientos «como la confianza, cooperación y reciprocidad» cuya génesis, permanencia y sustentabilidad, se hallaría vinculada a las relaciones sociales.¹³ La operacionalización del concepto para el modelo, considera tres grandes ejes que, en gran medida, incorporan los componentes principales que se destacan del capital social:¹⁴

- **Los valores:** el capital social se constituye como recurso dependiendo de los valores que estén presentes en un grupo social o a los que den prioridad los individuos de una sociedad. Valores como la solidaridad, el respeto, la confianza mutua, entre otros, acentúan procesos en los que el capital social se ve potenciado y, junto con eso, favorecen el diario vivir de las personas.
- **Las redes sociales:** permiten a los individuos y a los grupos obtener e intercam-

12 En los estudios paralelos de Bourdieu, Coleman y Putnam.

13 O. Dávila y C. Honores, «Capital social juvenil: intervenciones y acciones hacia los jóvenes», CIDPA, 2004.

14 M. Flotts, op. cit.

biar información, generar ciertos grados de confianza, generar relaciones de reciprocidad, obtener mayores grados de reciprocidad, etcétera.

- **Las relaciones sociales:** el tipo de relaciones sociales presentes entre los miembros de una comunidad, también se podrían considerar como recursos de capital social. Esto, ya que es a través de las relaciones sociales como las personas generan lazos, generan redes y, por lo tanto, es donde el capital social finalmente se manifiesta, se hace evidente.

Adicionalmente, algunos autores señalan que también resultarán elementos claves en el desarrollo del capital social:

- **Las instituciones y organizaciones** presentes en la sociedad.
- **Las normas** que operan en determinados sistemas.

La importancia de incorporar esta noción, radica en que el potencial del *capital social* no sólo se limita a factores de tipo socioeconómicos, sino que gran parte de sus impactos se vinculan con un mejor ejercicio de la democracia y por consiguiente de la gobernabilidad.

«**Capital social es un fenómeno social, compuesto por los valores, las normas, las redes y las relaciones sociales presentes en una sociedad y que facilitan el establecimiento de vínculos de confianza, de reciprocidad y de solidaridad entre los miembros de un grupo, comunidad o sociedad determinada**» (Marcela Flott).

b) Participación

Sin duda otro de los ejes fundamentales del proyecto se relaciona con la participación, particularmente aquella conceptualizada desde lo comunitario. En términos generales, vamos a entender que la participación comunitaria conlleva un tipo de acción personal y colectiva que agrupa a ciudadanos decididos a enfrentar una situación particular. Este tipo de acción es un proceso por el cual las personas configuran sus relaciones en función de un objetivo colectivo: solución de un problema, propósito comunitario o cambio de una situación, y que tiene fuerte sustento en el conjunto de valores que son propios a dicho grupo o comunidad. Esto permite además, que sea posible pensar en resultados sostenidos en el tiempo.

Ahora bien, en tanto el modelo tiene su foco de acción en personas jóvenes, no es posible perder de vista que ellos experimentan y manifiestan su vínculo con la «participación» desde sus propias prácticas, las cuales la mayoría de las veces aparecen lejanas y distantes respecto de las expresiones clásicas o tradicionales desarrolladas por el mundo adulto.

Se ha afirmado¹⁵ que la discusión sobre el tema de la participación juvenil ha sido enmarcada por las reflexiones que destacan la desafección, la anomia y una apatía de marcado individualismo. No obstante, lejos de no tener afecto por su entorno inmediato, la juventud ha venido experimentando una transición social y cultural que supone la materialización de nuevas formas de expresión, participación y movilización.

Esta transición ha derivado en el emergente desarrollo de expresiones más acordes a las realidades juveniles,¹⁶ las cuales se destacan por:

- No formarse por una composición de clase social (aunque no la excluyen).
- Organizarse en torno a demandas por el reconocimiento social y la afirmación de la identidad (y no por la búsqueda del poder).
- Ser más defensivos que ofensivos (lo que no necesariamente se traduce en mayor vulnerabilidad).

Conviene recordar que la movilización y participación activa de los integrantes de una comunidad se dará si están presentes simultáneamente, tres condiciones:

- Querer participar (motivación).
- Poder participar (canales).
- Saber participar (conocimientos y habilidades).

c) Enfoque comunitario

El enfoque comunitario es el sistema conceptual que provee elementos para situar las intervenciones en un contexto determinado, desarrollarlas articuladamente a los recursos y redes existentes e integrarlas sistémicamente en los contextos particulares en que se desarrollan.

Éste visualiza a la comunidad como sistema abierto de relaciones conformada por individuos que comparten sentidos, conectados territorialmente y con poder para decidir y actuar sobre sus problemas y necesidades; personas insertas orgánicamente en sistemas sociales naturales (familias, redes sociales, comunidades, grupos, etcétera) con los que se identifican y desarrollan sentidos de pertenencia.

Desde este enfoque,¹⁷ se reconoce al territorio como espacio de articulación social lo

15 Para profundizar se sugiere revisar la bibliografía de Oscar Aguilera, Claudio Duarte, Andrea Iglesias, Raúl Zazuri, Mario Sandoval, y el trabajo de CIDPA.

16 Rossana Reguillo, citada en R. Zazuri, «Participación, cultura y movimientos», *Revista Observatorio de Juventud*, nro. 11, INJUV, 2006.

17 «Hacia un modelo de gestión comunitaria con familias», <www.fundaciondelafamilia.cl>.

que permite situar la intervención en las dinámicas existentes, articulando las redes, los recursos locales y comunitarios e integrando a diversos actores, amplificando el impacto de la intervención.

Dado que este enfoque se sostiene en la participación activa de los sujetos, las posibilidades de actuar transformando la propia realidad emergen del diálogo y la problematización que ocurre al interior de un colectivo. En el caso de los jóvenes, esto sucede en aquellos espacios de pertenencia y sentido particulares y subjetivos, en aquellos territorios físicos y simbólicos que habitan naturalmente y donde construyen sus relaciones sociales, identidad y sentidos de pertenencia.

d) Enfoque de derechos

Los y las jóvenes son concebidos como actores sociales y sujetos de derecho, como personas con capacidades y valores propios, que requieren de la generación de condiciones para que puedan incidir protagónicamente en sus procesos de desarrollo y en las decisiones que los involucran.

El ejercicio del derecho a la participación de los y las jóvenes de una comunidad supone su *protagonismo*, entendido como la posibilidad real y concreta de expresar, interpretar, analizar, cuestionar, proponer y actuar en su realidad social, familiar y comunitaria. Por este motivo, es fundamental que las opiniones, visiones de mundo, iniciativas y propuestas de los y las jóvenes sean transmitidas y validadas ante su comunidad, para finalmente concretarse en acciones que transformen y mejoren su condición actual de vida, en cualquier aspecto que sea significativo para ellos.

e) Enfoque de género

Este enfoque consiste en incorporar en el proceso de trabajo la noción que establece que la diferencia entre hombres y mujeres no es sólo biológica, sino que tiene que ver también con un conjunto de características culturales, sociales, económicas, simbólicas y con una serie de normas y valores que las sociedades atribuyen a los hombres y las mujeres.

El género «alude al distinto significado social que tiene el hecho de ser mujer y hombre; es decir, es una definición específica cultural de la femineidad y la masculinidad»,¹⁸ y en tanto tal, varía en el tiempo y el espacio. Las relaciones entre mujeres y hombres se ubican en un contexto particular con el fin de develar los procesos y relaciones que reproducen y/o refuerzan las desigualdades entre ambos y dan cuenta del tema del poder que subyace en esa relación.

18 PNUD Colombia, «Estrategia Equidad de Género», p. 6, <<http://www.pnud.org.co>>.

Incluir esta perspectiva dentro del proceso de intervención permite:

- Identificar los diferentes roles que llevan a cabo hombres jóvenes y mujeres jóvenes en una sociedad.
- Observar de manera más profunda y crítica las relaciones de poder e inequidades presentes entre los y las adolescentes.
- Reconocer las causas que producen estas relaciones desiguales y formular mecanismos para superar dichas brechas.
- Abordar todos los ámbitos de las relaciones entre los y las adolescentes.

f) Modelo de intervención en crisis

La incorporación de esta noción tiene como propósito acompañar a las y los jóvenes, sus familias y sus comunidades, en el ejercicio de fortalecer sus capacidades para enfrentar y manejar situaciones de alto estrés emocional. Al mismo tiempo, y como resultado de un proceso de trabajo colectivo, se busca favorecer la resignificación de los eventos experimentados, permitiendo que se descubran nuevos sentidos y nuevos recursos de sí mismos.

Las situaciones de catástrofes no sólo afectan en el momento del impacto. Con el paso del tiempo se transforman tanto material como simbólicamente, en simultáneos «gatilladores» de nuevos eventos subsecuentes. El miedo, el dolor corporal, la tristeza por la pérdida, son reacciones naturales tras una experiencia de esta naturaleza. En la etapa en que esta intervención se realiza (seis meses después de ocurrida la catástrofe) no resulta extraño encontrar sentimientos de aislamiento, soledad, resentimiento e impotencia. Es por ello que el trabajo de contención, que debe estar presente en todo el proceso de intervención, considera como eje central las subjetividades y vivencias emocionales de las personas, así como las posibilidades de recuperación que emergen a través de acciones que les devuelvan la confianza en sus propias capacidades de resolución de los problemas y estimulen su movilización organizada.

g) Confianza

La incorporación de este concepto permite analizar las relaciones sociales que establecen los y las jóvenes. La confianza puede ser entendida como un proceso racional, concebido como un estado abstracto en los sujetos, que se desarrolla de forma consciente, es decir, las personas racionalizan la confianza que depositan en otro; por lo mismo, ésta puede ser vista como un estado intelectual del hombre que le indique seguridad y optimismo frente a su medio.

La confianza es una parte constitutiva y elemental de las relaciones sociales. Más aún, la

confianza facilita las relaciones sociales reales, las hace más efectivas y con permanencia en el tiempo. Su análisis muchas veces queda obviado, ya que todas las personas han tenido la experiencia vital de confiar o, por el contrario, de desconfiar, convirtiéndose en un término cercano que quizás no exige fundamentos. Actualmente esta idea está cambiando, influyendo directamente a las sociedades. Pareciera ser que la confianza no se asimila como antes, o está siendo cuestionada por las nuevas generaciones.

h) Modelo de desarrollo a escala humana

Esta mirada sostiene que el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos, por ello el desarrollo a escala humana centra la tarea en el crecimiento cualitativo de las personas. Plantea que el desarrollo humano no es un producto a alcanzar, sino que es un proceso permanente y abierto, donde la riqueza está en el compromiso y la participación de las comunidades para lograr la satisfacción de sus necesidades fundamentales.

Cuadro 1 Tipología de satisfactores

Tipos de satisfactores	Características
Violadores o destructores	Son aquellos que se eligen con la intención de satisfacer una necesidad pero a la larga destruyen esa posibilidad, provocando efectos negativos en otras necesidades. Ejemplo: armamentismo que a la larga desprotege y atenta a otras necesidades (afecto, libertad, participación, subsistencia).
Falsos (pseudosatisfactores)	Son aquellos que dan una falsa sensación de satisfacción. Ejemplo: la limosna como satisfactor de la necesidad de subsistencia.
Inhibidores	Son aquellos que por la forma de satisfacer una necesidad (casi siempre en forma exagerada), hacen muy difícil la satisfacción de otras. Ejemplo: la sobreprotección como satisfactor de la necesidad de protección. Atenta contra la libertad, ocio, entendimiento, participación y afecto.
Singulares	Son aquellos que apuntan a satisfacer una sola necesidad y no son ni buenos ni malos para las demás. Ejemplo: los regalos como satisfactores de la necesidad de afecto.
Sinérgicos	Son aquellos que al satisfacer una necesidad determinada ayudan a la satisfacción de otras. Ejemplo: el trabajo como satisfactor de las necesidades de subsistencia, protección, entendimiento, ocio, identidad, libertad, etcétera.

La determinación de estas necesidades esenciales para la vida de las personas es algo que se trabaja a partir de la reflexión que los propios grupos hacen acerca de sus vidas, contextos y necesidades, por lo que la «Matriz de necesidades humanas»,¹⁹ resulta un instrumento útil para la evaluación de las iniciativas y proyectos que los jóvenes se proponen implementar.

PRINCIPALES HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

Dada las potencialidades que presentan, el énfasis metodológico de la propuesta implica trabajar desde:

- la reflexión crítica y significación que hacen las personas de sus propios procesos sociales;
- la noción que considera que, en este tipo de intervenciones, el conocimiento es un producto de origen colectivo, es decir, que incluye los saberes y aprendizajes de todos los participantes.

Desde este punto de vista, las herramientas que mejor se adaptan a dicha orientación son la *Investigación-acción participativa* y la *Educación popular*.

a) Investigación-acción participativa

El conocimiento acompañado de la acción es lo esencial en el modelo de intervención que aquí se presenta. La práctica procura que se conozcan los problemas que experimentan las comunidades, de manera que se pueda actuar frente a ellos, urgente y eficazmente. Se trata de conocer la realidad para poder interpretarla y proponer alternativas de acción.

Este tipo de intervención tiene como misión principal hacer que la comunidad tome conciencia de la situación en la que vive. Esto, con el fin de mejorar progresivamente sus condiciones de vida en el ámbito individual, familiar y social. Este planteamiento implica la preparación constante de los participantes, de tal forma que vayan mejorando las condiciones de trabajo y la comprensión de su entorno, al mismo tiempo que participan en la elaboración de un nuevo saber.

Así, la investigación-acción participativa busca explicar y asegurar el rigor científico del proceso. El punto de partida de las hipótesis surgen de la observación de los hechos y evalúa los resultados, apoyándose en las estrategias de cambio que se hayan estableci-

19 Manfred A. Max-Neef, con la colaboración de Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn: *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Editorial Nordam Comunidad e Icaria Editorial, 1994.

do. Detrás de la orientación de la investigación-acción participativa se busca conseguir dos objetivos clave:

- Cambiar sus circunstancias de un grupo o comunidad, de acuerdo con una idea compartida por todos los miembros de ésta.
- Una práctica reflexiva, en la que se funden la práctica que investiga y el proceso de investigación de esa práctica.

b) Educación popular

La *educación popular* es una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica, es decir, tiene una identidad propia marcada por una realidad histórica y sociopolítica. Se puede hablar de un momento fundacional de la educación popular a finales de los setenta, en el cual ésta llegó a convertirse en un discurso educativo y en una corriente colectiva, cuyo inmediato y principal antecedente era Paulo Freire, pedagogo brasileño.²⁰ La educación popular se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad: referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas. La educación popular se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas.²¹

Paulo Freire consiguió construir un cuerpo teórico y una pedagogía volcada a la práctica, a la acción transformadora. Afirmaba que: «la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica». Su pedagogía siempre fue una pedagogía posicional, rechazando la idea de neutralidad. Él planteaba con mucha insistencia que «la neutralidad no es posible en el arte educativo y en el acto educativo. Mi punto de vista es el de los excluidos, el de los condenados de la tierra». Su pedagogía tiene que ver con la idea de cambio. Cambio, que en última instancia, es a lo que aspira la propuesta de intervención aquí expuesta.

Paulo Freire propugnó desde el momento en que construyó su método de alfabetización, que el dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, sólo tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre. El autor plantea una tolerancia que significa diálogo, una actitud fundamental que estaba presente en toda su práctica cotidiana: «la actitud de escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces nosotros oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar

20 Aunque él no hablara en sentido estricto de educación popular, sino que utiliza otras expresiones como educación liberadora, educación para la libertad, educación concientizadora, educación dialógica, su reflexión educativa y su propuesta pedagógica influyeron notablemente.

21 La educación popular tuvo su auge en América Latina en las décadas de los setenta y ochenta, sin embargo su valor metodológico no pierde vigencia, particularmente en proyectos de carácter comunitario rural y es la base de las corrientes de formación alternativa de nuevos proyectos sociales. La referencia ha sido tomada de la página <www.educacionpopular.cl>, donde aparece reseñado el preuniversitario Víctor Jara.

«Con todo, lo que buscamos en definitiva es alcanzar condiciones de adecuadas para que los aprendizajes que surjan en el desarrollo del proyecto sean significativos. Durante el aprendizaje significativo las personas relacionan de manera no arbitraria y sustancial los aprendizajes obtenidos con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya poseen en su estructura de conocimientos o cognitiva. El nuevo aprendizaje sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado o idiosincrático dentro de un sujeto particular» (Ofelia Eusse, Medellín, GTZ, 2000).

de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir, esto es una actitud fundamental».

Finalmente, él hablaba de la perseverancia. Todo este proceso de construcción utópica, de construcción democrática, exige una profunda perseverancia para transformar las dificultades en un campo de posibilidades. Freire señalaba que «la perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar el mundo». La tarea fundamental era lo que él denominaba «pedagogizar el mundo», tornar el conflicto en un espacio de reconocimiento recíproco de confrontación, pero también de negociación. Al mismo tiempo, está presente la idea de que un proceso de construcción, de una ciudadanía activa, de la construcción de un sujeto histórico, sólo puede hacerse con una marcada intencionalidad educativa. Una importante formulación dialéctica de Paulo Freire señala que «si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía».

EL TERRITORIO DE LA INTERVENCIÓN: ESPACIOS MATERIALES Y SIMBÓLICOS

El proceso multidimensional de la globalización ha generado transformaciones importantes en los territorios nacionales. Por ello, resulta imprescindible reformular el concepto territorio, introduciendo la idea de «lo local» como unidad de identidad socio-cultural y, también, como actor del proceso de desarrollo.

Enrique Gallicchio²² señala que el territorio es el espacio significativo para el grupo que lo habita —heterogéneo y diverso socioculturalmente—, con el cual los individuos generan una relación en un nivel profundo de la conciencia. Es un espacio de carácter pluridimensional: una identidad social e histórica, un espacio económico y de empleo, un hábitat, un espacio geográfico delimitado por una comunidad de intereses y con un potencial de solidaridad interna para impulsar el desarrollo. Es el lugar donde las personas interactúan, se relacionan y donde las instituciones públicas y privadas intervienen

22 Enrique Gallicchio, Claves de análisis, en *La construcción del desarrollo local en América Latina. Análisis de experiencias*, CLAEH, 2002, Uruguay.

regulando el accionar de la sociedad. Desde esta mirada, y desde la expectativa de lo posible, el territorio es el resultado de una construcción social definida a partir de un proyecto político participativo y con un ejercicio de mayor control sobre la gestión del gobierno local.

a) Comunidad y territorios²³

Cuando nos acercamos al territorio, es necesario recordar que el *enfoque comunitario* exige resignificar el papel de los actores, tanto individuales como colectivos, en la participación, organización social y en la toma de decisiones. Esto es necesario para la elaboración de políticas que fomenten la participación de la sociedad local, a través de los instrumentos ya existentes u otros a crear, a fin de adecuar el interés de los actores sociales individuales al interés colectivo del territorio.

Los actores sociales son aquellos que tienen la capacidad de identificar las relaciones en el sistema en el cual están inmersos, los cuales pueden decidir un curso de acción, pueden cumplir una función, un rol, que puede ser individual o colectivo. Así, para comprender lo que sucede en una localidad, se debe entender a los actores que definen el ámbito específico que nos interesa, esto es, los actores pertinentes que están involucrados, teniendo muy en cuenta la base territorial de reproducción de cada uno de ellos, pues a partir de allí también influyen en la estructura social y de poder, por ende, en la lógica de la toma de decisiones.

Ahora bien, cualquier intervención que se desarrolle en el territorio, desde el enfoque comunitario, necesita de un **diagnóstico participativo**.²⁴ Éste debe tener presente la información pertinente, formulada consecuentemente, donde estén reconocidas y presentes las capacidades territoriales, las que se entiende de la siguiente manera:

- Capacidades creativas a partir del conocimiento necesario y suficiente para la toma de decisiones.
- Capacidades organizativas a través de los compromisos plasmados en acuerdos.
- Capacidades decisionales dadas por el liderazgo compartido.

Estos tres tipos de capacidades confluyen constituyendo el poder local, el cual expresa el grado de articulación entre los distintos niveles, por lo tanto, implica necesariamente un cambio cultural. En el caso de modelo que aquí se propone, las y los jóvenes han de tener un rol destacado en el diagnóstico de sus necesidades, en la generación de ideas para superarlas y en la implementación de iniciativas que permitan alcanzar sus

23 Lucy Winchester y Enrique Gallicchio, «Territorio local y desarrollo. Experiencias en Chile y Uruguay», Ediciones SUR/CLAEH, Uruguay, 2003.

24 Metodología que más adelante será explicada en detalle.

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares. (Tenti Fanfani, Emilio: *Culturas juveniles y cultura escolar*, 2000. En «Educación y participación adolescente» - UNICEF)

objetivos. En cada etapa del proceso, las experiencias, percepciones y opiniones que surgen —desde y en la interacción— de sus protagonistas, resultan fundamentales en el itinerario del proceso. Desde el modelo se promueve la construcción de redes y el establecimiento de vínculos de confianza, a través de la reflexión que colectivamente hacen sobre la identidad, pertenencia y aportes a su comunidad.

b) El espacio del liceo:²⁵ la compleja intersección entre la cultura escolar y la juvenil

Junto al trabajo que se desarrolla en el campo del territorio-comunidad (barrios, asentamientos y localidades), el modelo considera actuar de manera específica sobre grupos «cautivos» que se articulan en contextos institucionales, hecho que supone un andamiaje favorable para el desarrollo de la intervención y posterior desarrollo de proyectos. Se trata del espacio escolar y específicamente los liceos que existen en cada localidad en donde el proyecto se desarrolla.

No es difícil inferir que cada liceo tiene su propio proyecto educativo, traducido en principios, orientaciones y normas que en su conjunto permean a la comunidad escolar. Es al interior de esta comunidad, compuesta por diversos actores (docentes directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados, entre otros) que el proyecto debe articular su intervención. Por tanto, no se puede perder de vista que esta «cultura escolar», valores, normas y reglamentos, que estructura las relaciones entre alumnos y docentes, habrá también de impactar en la relación que se produzca entre los equipos de trabajo y los jóvenes que participan del proyecto. Desde un punto de vista práctico, esto influye en la motivación de los estudiantes por participar en actividades extraescolares, en los ho-

25 Institución escolar destinada al desarrollo de la educación secundaria. El proyecto actuó en cuatro liceos, todos ellos establecimientos de administración municipal, de orientación técnico profesional y científico-humanista, y en cada una de las localidades participantes.

rarios en que se pueden realizar estas actividades, en el tipo de actividades a planificar, y en las posibilidades que el colegio —como sistema— permite; pero también influye en aspectos psicosociales, culturales, asociados a la propia «cultura juvenil», en tanto el proyecto procura desarrollar e implementar manifestaciones propias de la expresión juvenil en un contexto «formalizado», institucionalizado y que eventualmente puede generar tensión en su desarrollo.

II. Implementación del modelo aplicado a la intervención comunitaria

a) Esquema de la intervención

Hasta el momento se ha descrito el marco de referencia que sustenta la propuesta de intervención. A continuación, se presenta el diseño operativo de la misma, esto es, las fases/etapas a implementar, sus propósitos, componentes, procedimientos y actividades asociadas a cada una de ellas. A modo de representación del modelo, el siguiente esquema presenta el itinerario y los vínculos que se suceden, pues si bien se trata de una estrategia escalar-secuencial, sus componentes no pueden ser entendidos desde una lógica lineal, sino de proceso y como tal, sus interconexiones son múltiples.

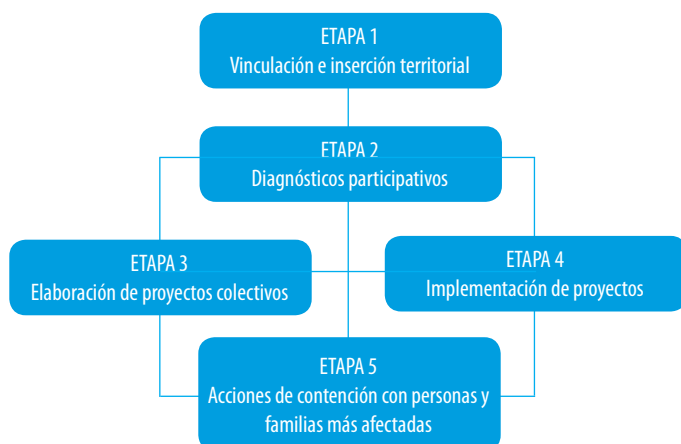


Diagrama 1 Esquema de la intervención. Modelo de articulación de etapas

b) Tabla de actividades

Etapas	Acciones a desarrollar
Etapa 1. Vinculación e inserción territorial	Vinculación para el reconocimiento de recursos comunitarios. Recopilación de información de los territorios. Detección de necesidades para la implementación de talleres. Contención (diagnóstico psicosocial). Vinculación con las y los jóvenes. Vinculación con las instituciones y las organizaciones locales.
Etapa 2. Diagnósticos participativos	Talleres grupales con jóvenes. Encuentros comunitarios. Detección de casos y derivación a redes institucionales.
Etapa 3. Elaboración de miniproyectos colectivos de los grupos juveniles	Articulación de las iniciativas surgidas en los grupos. Talleres de desarrollo de competencias para la formulación y ejecución de proyectos. Difusión de la experiencia en las comunidades.
Etapa 4. Implementación de los proyectos	Acompañamiento grupal durante la ejecución de los proyectos. Talleres de desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo en redes. Actividades de finalización y cierre de las iniciativas en/con las comunidades.
Etapa 5. Acciones de contención con personas y familias más afectadas	Talleres de contención para jóvenes, sus familias y miembros de las comunidades (educativas y territoriales). Detección de casos y derivación a redes institucionales.

c) Equipo de trabajo: consideraciones básicas

Para una intervención social compleja como la que considera esta propuesta de intervención, con énfasis en el trabajo con jóvenes afectados por una situación de crisis-catástrofe y que habitan en sectores con altos índices de pobreza y exclusión, resultan fundamentales las destrezas, competencias y habilidades que presente el equipo profesional responsable de su ejecución. Por tanto, se requiere que en su conformación se consideren, al menos, las siguientes características:

- Equipo multidisciplinario, con perfiles profesionales que se adecúen a las necesidades y demandas de este tipo de intervenciones.
- Equipo que comprenda la naturaleza de sus roles y funciones.
- Un equipo que conozca en detalle la propuesta de intervención: su propósito, alcance, metodologías y se identifique con ésta.
- Equipo que establezca mecanismos permanentes de comunicación, sea ésta al interior de la organización ejecutora, como también con los múltiples actores de la comunidad. De esta manera, se garantiza un adecuado sistema de ejecución.

- Equipo con experiencia de terreno, es decir, con capacidad de interactuar en la localidad como un articulador de recursos locales.

No obstante lo anterior, organizar a un equipo requiere implementar un proceso inductivo previo. Esto es, anticipar un proceso formativo para incorporar orientaciones, propósitos, estrategias y modelos de actuación dentro del proyecto. Un proceso básico supone lo siguiente:

- Ser realizado por un profesional externo al equipo y que tenga una duración de al menos 16 horas continuas.
- Permite a los integrantes del equipo ejecutor conocer en profundidad el proyecto e identificarse con la propuesta de intervención.
- Permite a los integrantes del equipo ejecutor identificar las competencias, habilidades y destrezas —personales y profesionales— disponibles para el trabajo colectivo.
- Permite definir claramente los roles y funciones de cada integrante del equipo y su compromiso con el proyecto.

Es necesario tener en cuenta que la estructura del equipo no puede ser un estándar. Ésta va a depender de cada realidad abordada, de cada necesidad y de cada comunidad como constructo sociocultural distinto.

Estableciendo vínculos con la comunidad

El proceso de vinculación con la comunidad busca, en gran medida, identificar en su origen la apreciación que existe sobre el territorio, la explicación acerca de sus procesos, relaciones, debilidades, necesidades y también de las expectativas y potencialidades que en él coexisten. La inserción en la comunidad abre la posibilidad de desarrollar un primer vínculo con diversos agentes comunitarios, entre los que destacan: organizaciones sociales, líderes naturales, grupos juveniles, familias y jóvenes del territorio, entre otros. Es a partir de estos primeros encuentros y de las habilidades desplegadas por los equipos de trabajo, que se irá definiendo el futuro de las relaciones con la comunidad. El objetivo de esto es generar el adecuado *rapport*, permitiendo la generación de lazos primarios de apertura y confianza. Esta primera etapa debe entregar insumos suficientes para delinear estrategias. Por este motivo es importante identificar y reconocer las características y los recursos existentes en la localidad. Se trata de un proceso paulatino y sistemático, en el cual los equipos profesionales deben interiorizarse de las dinámicas cotidianas de las comunidades.

Un elemento significativo de esta etapa es el valor del vínculo. Aquí, se procura dis-

minuir las barreras y brechas que pueden desafectar a los participantes. Consiste en ir desarrollando los niveles de confianza necesarios que requieren una intervención de esta naturaleza. Como se verá más adelante, la *confianza* en el caso de las juventudes es un elemento que determina gran parte de la calidad las relaciones que establecen con su entorno inmediato. Al iniciar un proceso de este tipo, se debe tener en consideración que ésta es una etapa que requiere tiempo, constancia y especial respeto al proceso del otro, sea ese otro una persona, un grupo, institución u organización.



Diagrama 2 Ciclo de vinculación comunitaria

COMPONENTES DEL PROCESO DE INSERCIÓN Y VÍNCULO

a) Vinculación con instituciones y organizaciones del territorio

Como ya fue mencionado, la inserción y el vínculo son parte de un proceso que requiere tiempo, paciencia y persistencia, es por ello que una de las primeras actividades consista en presentarse con la comunidad. Al momento de este primer acercamiento, debe quedar claro para la comunidad cuál es la labor del equipo, los objetivos del trabajo y cómo se puede participar del proyecto.

Para el equipo profesional, esta fase es relevante puesto que permite conocer e identificar a las organizaciones existentes y a sus líderes, como también observar a personas que puedan ser facilitadores de este proceso de inserción. En paralelo, este acercamiento permite ir recabando información diagnóstica ya sea contrastando la información cuantitativa que existe, como también recogiendo las impresiones que la misma comunidad comienza a informar.

En esta etapa resulta fundamental generar alianzas con las organizaciones y con la comunidad del sector donde se realizará la intervención. Esto incidirá positivamente en su difusión, así como en la facilitación de infraestructura para el funcionamiento de los grupos de trabajo. Para ello, resulta fundamental:

- Acercarse a las instituciones locales para recoger información que le permita construir un diagnóstico de la realidad juvenil en el territorio donde se realizará la intervención: datos sociodemográficos y socioeconómicos asociados a los jóvenes, problemas sociales más relevantes existentes, programas sociales que funcionan para abordarlos, catastro de las organizaciones sociales que hay en el territorio, tanto de adultos como de jóvenes; proyectos similares que ya estén funcionando en el territorio.

- Realizar encuentros de presentación del proyecto con dirigentes, líderes comunitarios y organizaciones sociales: juntas de vecinos, clubes deportivos, agrupaciones culturales, grupos de mujeres, radios comunitarias.
- Participar en espacios naturales de reunión de la comunidad para dar a conocer y difundir la intervención.

b) Identificación de los recursos comunitarios

A partir de los resultados de la etapa anterior será posible identificar los recursos con los que cuenta la comunidad, tanto internos como externos, a los cuales se puede acudir en función de las necesidades que surjan en el proceso. En este ámbito, resulta importante recordar, que desde el enfoque comunitario se reconce que gran parte de los recursos comunitarios están asociados a las múltiples y diversas experiencias asociativas y participativas desarrolladas por la propia comunidad, y, en este caso, especialmente aquéllas que son articuladas por la juventud de los territorios.

En esta fase se debe tener en cuenta:

- El esfuerzo de conexión y vinculación con los recursos comunitarios debe orientarse principalmente a las organizaciones y grupos juveniles más que a las organizaciones adultas. El aporte de las organizaciones adultas por lo general radica en la difusión del proyecto. Para garantizar la participación de los y las jóvenes, tanto de sus organizaciones formales como de otras experiencias grupales, hay que relacionarse directamente con ellos.
- Los recursos comunitarios abarcan una serie de elementos tales como los espacios donde se reúnen los jóvenes, el tejido de relaciones que establecen con sus comunidades y con organizaciones e instituciones vinculadas a sus áreas de interés, los proyectos y/o iniciativas que ya están en desarrollo, las propias experiencias asociativas y participativas de las cuales han sido o son parte.
- Es importante cumplir con los compromisos asumidos: los y las jóvenes reclaman de las instituciones que les ofrecen recursos y trabajo, y luego no vuelven a implementarlos, lo que genera falta de credibilidad en la oferta.

Del mismo modo, resulta significativo aprender a identificar el funcionamiento y «pulso» de las redes institucionales, formales e informales, que se articulan en el territorio. Muy tempranamente estas redes serán apoyos sustantivos en el desarrollo del proyecto. Identificar los recursos que existen en el territorio, no sólo permite a los profesionales disponer de una amplia gama de oportunidades, sino que también les permite observar en perspectiva aquellas sinergias que han sido explotadas por la comunidad, abriendo nuevas oportunidades de interacción y desarrollo local.

c) Inserción dirigida con los grupos de trabajo

Esta es una de las etapas claves del proceso. Una vez establecidos los vínculos con la comunidad en general, se da inicio al trabajo específico con las y los jóvenes. Esto requiere de coordinaciones simultáneas, al interior de la comunidad misma y con las organizaciones e instituciones que actúan en el territorio.

Se podría pensar que el trabajo que se realiza dentro de los espacios institucionalizados, como los centros educacionales (liceos), por ejemplo, permiten disminuir ciertas barreras de instalación o ahorrar esfuerzos en las estrategias de convocatoria y vínculo. Lejos de aquello, el trabajo de inserción focalizada, presenta una serie de desafíos adicionales, asociados a la confianza y legitimidad que se alcance en la relación con los otros. De aquí en adelante, asegurar la participación de los y las jóvenes en las actividades previstas en el proyecto requiere de un doble esfuerzo por parte del equipo, se debe asegurar y garantizar que todo aquello forme parte de las responsabilidades del ejecutor se llevarán a cabo.

Para garantizar grados de éxito en la intervención, la vinculación debe ser entendida como una relación cercana con las y los jóvenes, abierta a escuchar, a aprender de sus vivencias, a recoger sus opiniones. Al mismo tiempo, debe incorporar la participación de los profesionales en la vinculación. Ya sea por acción deliberada u omisión, ésta será determinante en la construcción de «un espacio» significativo para quienes participan de la actividad.

Conformación de los grupos de trabajo. Una vez avanzado el proceso de inserción, la estrategia supone conformar grupos específicos de trabajo, considerando:

- Incluir a jóvenes que hayan sido afectados directamente por la situación de crisis o catástrofe y/o que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
- Jóvenes que voluntariamente se motiven a participar en los talleres y el desarrollo de iniciativas, de ambos géneros, reconociendo y atendiendo a las diferentes motivaciones que pueden existir para hombres y mujeres a participar en estos talleres.
- Jóvenes convocados a través de las organizaciones comunitarias y/o líderes comunitarios o por otros jóvenes que inicialmente se motivan con la participación en el proyecto.
- Jóvenes que se encuentran agrupados y participan en algún tipo de organización, que se incorporan como grupo al proyecto.

Cuadro 2 Consideraciones sobre la etapa de inserción y vínculo

Elementos que facilitan la intervención	Elementos que dificultan la intervención
<p>La motivación y disposición de las instituciones, las organizaciones comunitarias y las comunidades de apoyar la intervención, como una necesidad de visibilizar a los y las jóvenes, y a su compromiso de generar colaborativamente espacios para propiciar su participación.</p> <p>Contar con aliados entre las autoridades locales, los dirigentes y líderes comunitarios, las redes institucionales y comunitarias, para facilitar recursos diversos para la puesta en práctica de la intervención (acceso a información diagnóstica, infraestructura, recursos de difusión, etcétera).</p> <p>Organizaciones, grupos y jóvenes motivados a participar.</p> <p>La manera de dar a conocer y difundir la propuesta.</p> <p>La presencia en terreno, las visitas sucesivas y regulares para el establecimiento de vínculos directos con los y las jóvenes, con sus organizaciones y grupos.</p> <p>La vinculación directa con líderes juveniles de los territorios.</p> <p>Insertarse desde las acciones en curso realizadas por las organizaciones y grupos juveniles.</p>	<p>La cultura jerarquizada de algunas instituciones.</p> <p>Inicio de la experiencia en un momento no adecuado para los jóvenes (período de finalización del año escolar, período de trabajo de temporada, época en que las condiciones climáticas afecten la participación, etcétera).</p> <p>Las dificultades de acceso a infraestructura para la realización de las actividades.</p> <p>La desconfianza de las y los jóvenes en las instituciones y los programas de ayuda.</p> <p>Grupos de jóvenes donde la participación está acotada a una actividad específica (por ejemplo un taller deportivo), lo que dificulta su relación con ámbitos más amplios de participación juvenil.</p> <p>Líderes de organizaciones comunitarias adultas desvinculados de las modalidades de participación de los y las jóvenes.</p> <p>Falta de credibilidad en la oferta de proyectos específicos para jóvenes por compromisos incumplidos por parte de las instituciones.</p>

Desarrollo de diagnósticos participativos

Los *diagnósticos participativos* han sido reconocidos como una herramienta metodológica efectiva para promover procesos significativos de participación juvenil en diversos contextos. Considerando lo anterior, se espera que éstos tengan un lugar privilegiado en la didáctica del proceso. Se espera que su aplicación, a través de la realización de encuentros comunitarios, permita a las y los jóvenes expresar y proponer a partir de sus propias experiencias y subjetividades.

El *diagnóstico participativo* es un proceso que se inicia en el diálogo con los y las jóvenes de un sector determinado, transcurre en la definición de las ideas que serán la base de proyectos y prosigue en proceso continuo, finalizando con la implementación de las iniciativas. Esta noción se instala como mecanismo de deliberación permanente, procu-

rando que el ejercicio participativo sea tan deliberante como práctico, asociado al logro y desarrollo de iniciativas.

METODOLOGÍA DE LOS DIAGNÓSTICOS PARTICIPATIVOS

Los diagnósticos participativos se desarrollan a través de un taller diseñado en seis módulos temáticos. Algunas técnicas utilizadas en los talleres son: mapas parlantes, socio-drama, imagería, dibujo, máscaras, las cuales se complementan con el uso de materiales didácticos. A lo largo de los talleres y sus módulos, se busca construir visiones acerca de la realidad, dialogarlas y a partir de esto generar iniciativas comunes que puedan ser transformadas en proyectos y ejecutarlos. Se trabaja de manera grupal, compartiendo las reflexiones en plenarios para construir sentidos comunes.

La definición de los temas a explorar se hace desde el conocimiento que se tiene acerca de los espacios significativos para la vida de los y las jóvenes en sus comunidades. Por esta razón el barrio, la comunidad y los espacios comunes de encuentro son centrales de abordar en relación a los significados y atribuciones que hacen los jóvenes de éstos, puesto que son los lugares en donde transcurre y se despliega la vida de ellos.

Los temas abordados son:

- El barrio y las historias significativas que suceden en el barrio.
- Las redes de apoyo, las familias, los sueños y deseo.
- Las propuestas colectivas que surgen a partir de los temas anteriores.

La metodología plantea acceder, desde los discursos y cogniciones de los participantes e incorporando técnicas, a la afectividad y lo simbólico, como elementos que están en la base de las subjetividades y las valoraciones con que las personas construyen su vida en estos espacios. A la vez, sitúa la experiencia como un lugar desde donde dialogar con otros y reconstruir historias diversas y comunes.

Desde la metodología de la investigación-acción se busca facilitar un proceso asociativo mediante el cual los jóvenes accedan al conocimiento de su propia realidad, rescatando sus propias perspectivas, historias, intereses y puntos de vista y poniéndolos en el colectivo, con la finalidad última de poder actuar sobre su realidad y transformarla positivamente.

La ejecución de los *diagnósticos participativos* es una secuencia de acciones, con intencionalidades y metodología comunes, pero que involucra un accionar diverso que se desarrolla de acuerdo a características locales y particularidades de cada grupo de jóvenes.

Acciones posibles de realizar para generar los espacios de encuentro y diálogo:

- Intervenciones de los jóvenes en espacios públicos.
- Actividades recreativas organizadas con los jóvenes.
- Instancias de celebración u otras formas que surjan para comunicar los principales contenidos, opiniones y propuestas que aparecen en los talleres de diagnósticos participativos.

ENCUENTROS COMUNITARIOS

Una vez finalizadas las sesiones de los talleres, se realizan los *encuentros comunitarios*. A través de éstos, se busca validar las visiones y miradas que tienen los jóvenes de su realidad, en sus familias y comunidades. Es también una manera de generar puentes de diálogo y retroalimentación, en el marco de facilitar una relación de escucha mutua y, por tanto, de igualdad de condiciones y de poder entre jóvenes y adultos de sus comunidades.

Estos encuentros debieran, además, abrir las posibilidades de colaboración de los agentes comunitarios en las iniciativas que posteriormente se transformen en proyectos.

Proyectos comunitarios

En esta etapa se espera que los y las jóvenes desarrollen en forma colectiva las ideas o iniciativas surgidas en el proceso de diagnóstico, respecto a lo que les gustaría modificar o mejorar en su entorno. Con este propósito, se desarrollan talleres de formulación de proyectos, donde se espera que fortalezcan habilidades para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones en grupo, reconozcan sus propios recursos y destrezas y los pongan al servicio del grupo. Todo este proceso es para que finalmente puedan desarrollar un proyecto viable de ser financiado.

En términos generales, los proyectos se orientan a:

- Reconstrucción comunitaria.
- Recreación y ocio/distensión.

Es necesario tener presente que las iniciativas a desarrollar se pueden traducir en:

- Acciones puntuales, específicas, asociadas a objetivos de impacto inmediato.
- Acciones que implican una serie de actividades simultáneas o sucesivas, que suponen un objetivo de mediano y largo plazo.

Durante este proceso, la intencionalidad está puesta en:

- El protagonismo de los y las jóvenes para proponer y actuar en su realidad social, familiar y comunitaria.
- La mirada de género, ya sea integrando propuestas de mujeres, como intencionando la paridad o la separación de géneros, según la dinámica que prevalezca en los grupos.
- La identificación de recursos comunitarios que permitan fortalecer y ampliar el impacto de la iniciativa.
- La articulación con otros jóvenes y/o grupos atingentes a la iniciativa.

Antes de iniciar esta fase, se requiere que el equipo ejecutor se ponga de acuerdo en el tipo de apoyo que entregará a los grupos y el grado de protagonismo de los y las jóvenes en las decisiones y responsabilidades. Estas definiciones implican definir la relación entre el encargado territorial y el grupo. Al mismo tiempo, implica formular y definir preguntas:

- ¿Dependerá de la dinámica de cada grupo?
- ¿Habrá intervención del equipo ejecutor en las propuestas?
- ¿Se aceptará cualquier tipo de proyecto definido por los y las jóvenes, aunque no involucren a la comunidad?
- ¿Se traspasará toda la responsabilidad de las platas a los grupos?
- ¿Qué pasa si no participa todo el grupo?

DIDÁCTICAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS

a) Elaboración de manual, cartillas y formularios

Para apoyar el proceso de formulación de proyectos, se requiere homogenizar los criterios metodológicos y administrativos en el equipo ejecutor. Para eso se debe elaborar un *Manual de formulación de proyectos* con los siguientes contenidos:

- Información respecto a los ejes de la intervención.
- Metodología para las sesiones de formulación, ejecución y seguimiento de los proyectos.

- Los formularios para la elaboración de proyectos, presupuestos, compras, etc.
- El convenio de compromiso entre el grupo y el organismo ejecutor.
- Los registros del proceso.
- Las evaluaciones a efectuar con los y las jóvenes sobre el proyecto adjudicado.
- El proceso de rendiciones de los gastos.

Al trabajar con grupos que no cuentan con personalidad jurídica es necesario establecer responsables de los bienes materiales que se puedan adquirir. Esta es una decisión que el grupo deberá tomar en conjunto y por amplia mayoría.

El traspaso metodológico de los contenidos del *Manual* a los respectivos grupos de trabajo, se hace a través de *talleres de proyectos*, modalidad que se discute y homogeniza por el equipo de trabajo, resguardando que todas las personas participantes adquieran las mismas competencias.

b) Talleres de elaboración de proyectos

Los talleres de proyectos son actividades específicas que no deben extenderse más allá de tres días de trabajo. No obstante, va a depender de las necesidades del grupo un tratamiento distinto en la formación. A continuación presentamos un esquema básico de trabajo, estructurado —a modo de ejemplo—, en una actividad que contempla la realización de sesiones.

La **primera sesión** se inicia con una dinámica de trabajo en equipo para introducir los temas de: comunicación, coordinación, trabajo en equipo, tareas diferenciadas, problemas de contexto y objetivos. Se cierra el ejercicio relacionándolo con los proyectos. Se enfatiza en la importancia de trabajar en forma coordinada y de mantener siempre una comunicación fluida para lograr el objetivo propuesto. También se pone énfasis en el hecho de que, si bien no todos tienen las mismas tareas, todos son importantes para el cumplimiento del objetivo propuesto.

A continuación, se explica en qué consisten los proyectos. Aquí es importante tener claro qué se quiere hacer y para qué, aproximar un presupuesto, las actividades a realizar, los criterios a considerar, etcétera. Si existen varias ideas que se quieren transformar en proyectos, se puede separar el grupo por ideas existentes. En caso de tener solo una idea se trabaja con todo el grupo. Se procesa a entregar los formularios para la *Elaboración de proyectos* y en forma conjunta se revisan, explican y completan cada una de las etapas de la formulación de proyecto.

En esta primera etapa, es importante definir uno o dos responsable del proyecto, enfatizando que su labor es principalmente de coordinación, pero que todos deben involu-

crarse en las actividades y tareas. También se elegirá un/a tesorero/a. Se dará a conocer a los y las jóvenes la red existente para postular a financiamiento, así como la posibilidad de armar alianzas estratégicas con otras organizaciones, grupos o instituciones, en pos de que el proyecto tenga una duración más allá de la intervención en cuestión. Pero por sobre todo es necesario enfatizar la necesidad de conocer y ocupar las redes existentes con el fin de lograr mejoras en sus condiciones de vida y participar en los asuntos que atañen a su comunidad.

Se finaliza con la entrega de tareas respecto a las cotizaciones necesarias para la realización del proyecto.

En la **segunda sesión** se revisan las cotizaciones y se elige la más adecuada, ya sea por precio o por calidad. En conjunto se arma el presupuesto del o los proyectos.

En caso de existir más de un proyecto y que el costo sea superior al monto involucrado, se deberá realizar una selección de proyectos o una fusión de ellos. Se debe generar un espacio para que todos los grupos se reúnan a dialogar, intercambiar ideas y explorar alternativas de fusionar o complementar los proyectos. Éstos deben garantizar, en cualquier caso, coherencia y calidad. Como condición básica, deben buscar el aporte a la comunidad y la implementación desde los propios jóvenes, contando con alianzas estratégicas en el territorio.

Solamente en caso de no haber acuerdo se realiza una selección de los proyectos a partir de ciertos criterios previamente establecidos. Serán los propios jóvenes involucrados quienes seleccionarán el o los proyectos. Si un proyecto no queda elegido se debe procurar que sus integrantes se sumen a otro proyecto.

Concluido el proceso de elaboración de proyectos, el conjunto de propuestas se envía a un comité de selección y aprobación de proyectos; éste evaluará la pertinencia, el alcance, los recursos comprometidos y la sostenibilidad de las iniciativas. A partir de las observaciones de este comité, los proyectos terminarán su proceso de aprobación. No hay que olvidar la importancia de hacer explícitos los criterios de selección para los proyectos, los aspectos referidos al proceso de transferirán de recursos y que éstos sean compartidos y aceptados por todos.

c) Conocimiento e intercambio de experiencia

Se finaliza esta etapa con la firma de un «convenio de compromisos» entre un/a responsable del proyecto, el/la tesorero/a, el encargado territorial y el encargado del proyecto, donde se estipula:

- El nombre del proyecto.

Rol de los encargados territoriales:

En esta etapa es fundamental que los encargados territoriales sepan adaptarse a las dinámicas y ritmos de cada grupo. Hay algunos que requerirán de mucha intervención, en cambio otros grupos tienen claro lo que quieren y sólo necesitan saber cómo presentar el proyecto.

Por una parte el encargado territorial deberá tener claro que el traspaso de capacidades para la elaboración de proyectos requiere un tiempo, por eso la necesidad de apoyar los grupos. Lo que se busca es traspasar competencias y herramientas a los y las jóvenes para crear mayor capital social con el fin de que puedan tener mayor presencia en la toma de decisión que los involucra.

- El monto asignado.
- La duración y término del proyecto.
- El modo de ejecución y las disposiciones particulares.

Posteriormente, cada grupo dará a conocer sus iniciativas/proyectos al conjunto de la comunidad, procurando que ésta apoye o incluso pueda involucrarse en su implementación.

Importante: resulta necesario considerar un tiempo adecuado entre una y otra sesión de formación para poder realizar las cotizaciones que involucra el proyecto, sobre todo si son grupos de sectores rurales, que pueden necesitar viajar a una ciudad próxima para cotizar ciertos materiales. En esos casos, se sugiere que el proyecto considere un pequeño fondo para cubrir los gastos de transporte de dichos grupos.

Resignificar la experiencia: implementación de talleres de contención

«Porque nadie puede saber por ti. Nadie puede crecer por ti. Nadie puede buscar por ti. Nadie puede hacer por ti lo que tú mismo debes hacer. La existencia no admite representantes» (J. Bucay).

El modelo de intervención en crisis plantea como propósito proveer un espacio para contener y resignificar la situación vivida, en la perspectiva de fortalecer las capacidades para enfrentar y manejar situaciones de incertidumbre y estrés aparecidas por efecto directo de la crisis y/o catástrofe. Esto tiene por objetivo descubrir nuevos sentidos y

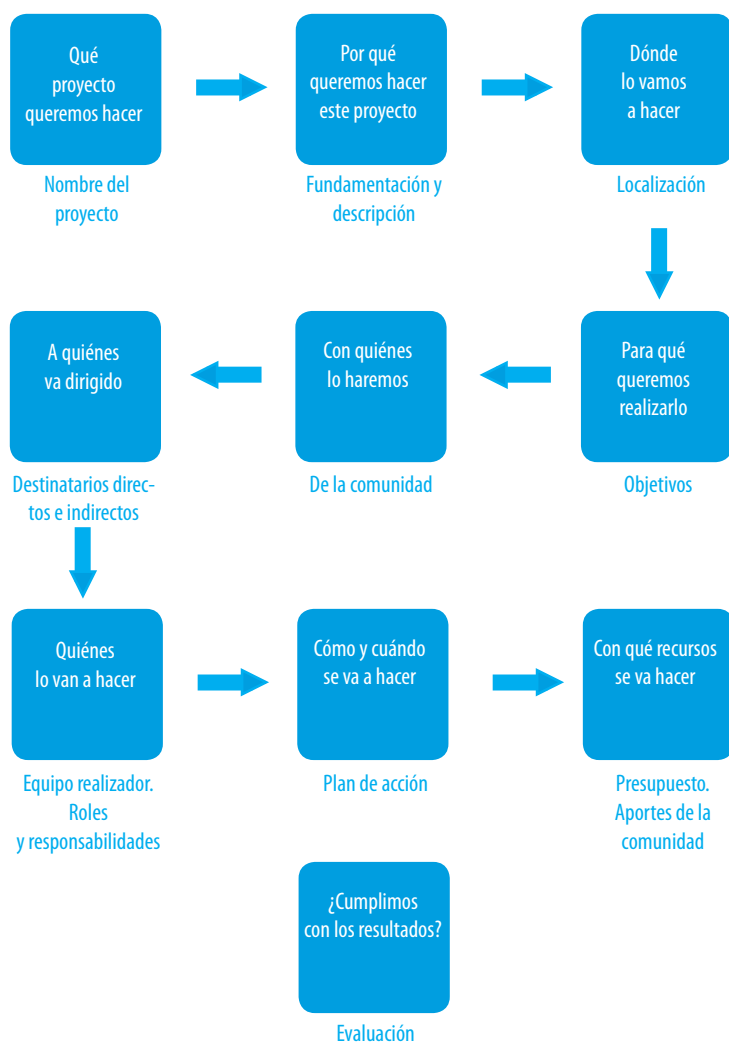


Diagrama 3 Propuesta modelo básico para la elaboración de proyectos

recursos en sí mismos, fomentando el crecimiento y el empoderamiento que no sólo permitirá un proceso de recuperación para las y los jóvenes, sino que por añadidura a parte importante de la comunidad inmediata.

La propuesta de intervención contempla desarrollar el trabajo desde la contención psicosocial de los jóvenes y sus familias, para contribuir al logro de los siguientes propósitos:

- Facilitar la expresión emocional de las personas, de modo que sea una experiencia compartida, siendo el grupo y la comunidad un importante dispositivo que acompaña y acoge.

Cuadro 3 Consideraciones sobre la etapa de elaboración de proyectos

Elementos que facilitan la intervención	Elementos que dificultan la intervención
<p>Las capacidades de liderazgo que emergen en ciertos jóvenes y que no necesariamente son los que más han intervenido en las etapas anteriores.</p> <p>Las distintas habilidades que se expresan en los y las jóvenes, ya sea para redactar el proyecto, organizar las actividades, valorizar, entre otras.</p> <p>Cuando los grupos tienen cierto recorrido juntos (por ejemplo, formados con anterioridad a la intervención) o lograron un sentido de pertenencia fuerte, se nota en la participación durante el proceso y en el hecho de que son proyectos con un componente comunitario importante.</p>	<p>La dificultad para trabajar con formularios. Se requiere que la información sea clara y precisa, en un lenguaje con el cual se sientan identificados. Pero a su vez, es necesario que sean ellos quienes los lean y los completen para familiarizarse con esos procedimientos e instalar capacidades para que aprendan a realizar los trámites administrativos.</p> <p>Se requiere emplear una metodología ágil y participativa. Más que enseñarles a llenar formularios, es necesario hacerlos discutir, problematizar y reflexionar sobre la realidad que desean intervenir. Insistiendo en todo momento que son ellos quienes finalmente decidirán el proyecto que quieren realizar.</p> <p>En general, las dos sesiones para elaborar el proyecto pueden resultar insuficientes. Es un proceso que requiere cierto tiempo para poder acotar, clarificar y modificar el proyecto. En la medida que lo van moldeando, lo van haciendo propio. Si se apura demasiado ese momento, se corre el riesgo de que finalmente se realice un proyecto por hacer algo, no se encuentre sentido a tanto formulario y exista poca rigurosidad a la hora de realizarlo.</p>

- Facilitar la búsqueda compartida de nuevas miradas al problema, sus consecuencias, las soluciones implementadas y los recursos y soluciones nuevas que vayan surgiendo, de modo de ampliar su mirada de sí mismos.
- Facilitar el fortalecimiento de las redes y vínculos comunitarios como recurso, así como de los actores comunitarios relevantes.
- Detectar personas que presentan un grado de daño psicológico mayor y coordinar con la red local de atención y apoyo (consultorio, escuelas, programas sociales u otros).

Para esto, se debe contar con profesionales especialistas de la salud e intervención grupal, que diseñen e implementen un Taller de Contención. Es el objetivo inicial, que este taller sea implementado tanto en los grupos de jóvenes con que se está trabajando, como con sus familiares y profesores/as. El trabajo de contención planteado considera las subjetividades y vivencias emocionales de las personas, así como las posibilidades

de recuperación que emergen a través de acciones que les devuelvan la confianza en sus propias capacidades de resolución de los problemas y estimulen su movilización organizada. Está acotado a abordar los efectos psicológicos de un evento traumático desde una perspectiva que integra lo individual, con lo grupal y comunitario.

a) La propuesta de taller

La inserción de un taller de contención al interior del proceso de trabajo comunitario presenta ciertos desafíos técnicos desde el comienzo, los que se manifiestan en las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo realizar estos talleres sin interrumpir u obstaculizar la línea de trabajo del grupo en relación al diagnóstico y los proyectos comunitarios?
- ¿Qué intervención se puede realizar con los jóvenes, si ésta se efectúa entre 6 y 9 meses después del evento?
- ¿Existen otros tipos de talleres de apoyo psicológico?

El eje de la intervención radica en el proceso de diagnóstico participativo, la elaboración y la ejecución de proyectos, los cuales además de cumplir con las funciones de desarrollo comunitario en los jóvenes, resultan también dispositivos de contención y recuperación de la salud mental, tanto a nivel individual como comunitario. Surge entonces la pregunta, ¿cómo se concibe un taller especial, abocado a la contención?

El taller se considera como un dispositivo indirecto para fortalecer el trabajo regular. Dado que el taller ayuda a los jóvenes a compartir su vivencia con la comunidad, es un factor contenedor y salutogénico. Genera simultáneamente la movilización de sus capacidades y potencialidades en pos de objetivos en común, contactándolos con sus recursos y los ayuda a salir de la sensación de impotencia o inamovilidad.

Desde el modelo de intervención en crisis, la contención plantea el siguiente objetivo: «Proveer un espacio para contener y elaborar la situación vivida, en la perspectiva de fortalecer sus capacidades de enfrentar y manejar la situación estresante, a la vez que puedan descubrir nuevos sentidos y recursos en sí mismos, facilitando así el crecimiento y empoderamiento de los jóvenes en el contexto de sus comunidades».

Se entiende la contención como la capacidad de sentir, soportar y sostener las emociones dolorosas como la pena, el miedo y la angustia, sin ser arrastrado hacia una acción impulsiva, hasta que dichas emociones bajen su intensidad a un nivel tolerable para el yo.

Se entiende por elaboración la acción de poner pensamiento y conciencia a sensaciones y sentimientos que están desconectados de la conciencia del yo. Esto permite darles un significado y ponerlos en un contexto. En conjunto, estas acciones le permiten a la

persona sentir que puede resistir el impacto de emociones fuertes. Esto incide en que la persona finalmente se sienta más capaz, fuerte y empoderada. En este sentido, se puede plantear que la totalidad del proyecto es un dispositivo de contención.

Para aquellos participantes que no les baste la contención otorgada por el grupo en el contexto del proyecto, se debe ofrecer un espacio más específico dedicado a la catástrofe.

En consideración del contexto, se propone que el taller de contención, como dispositivo específico, y separado del proceso grupal de trabajo comunitario sea acotado a 4 horas de trabajo grupal. Esto para respetar los tiempos que la comunidad tiene para participar en esta actividad. Debe ser dirigido en primer lugar a los jóvenes que, durante el proceso de diagnóstico participativo, hayan mostrado mayor daño o vulnerabilidad en relación a las pérdidas vividas y que, al momento de la intervención, estén viviendo algún grado de desadaptación producto del trauma. Los y las jóvenes que ya no estén presentando esta problemática no serán convocados. En segundo lugar será dirigido a los apoderados y familiares de los jóvenes que estén sufriendo algún grado de trastorno emocional producto de la catástrofe, esto considerando que el o la joven vive en un contexto que comparte con otros y para él/ella la salud y estabilidad de esos otros significativos es un factor de apoyo. Muchas veces el o la joven presenta mayores ansiedades y trastornos emocionales relacionadas con la angustia y dolor de adultos significativos, que por sus propios motivos. La selección de adultos y jóvenes candidatos a los talleres de contención se debe realizar partir de lo observado en la etapa de vinculación, en los diagnósticos participativos y de las sugerencias de algunas autoridades de las escuelas.

b) Descripción del taller

El taller de contención propuesto tiene una duración de 4 horas y está dividido en 2 módulos pudiendo ampliarse de acuerdo a las necesidades del grupo. La propuesta trabaja los módulos de la siguiente manera:

Módulo I: Contención emocional

A través de ejercicios que enfocan la conciencia en las sensaciones corporales, se reviven los afectos instalados allí y se trabaja en el reconocimiento consciente de dichas emociones y sentimientos. Se brinda un espacio para la expresión de dichos afectos, tanto a través de técnicas expresivas como de su relato verbal. De este modo, se ponen en el espacio colectivo, facilitando que el grupo movilice su capacidad de contención y potenciando aquellas habilidades que existen entre sus participantes.

Módulo II: Elaboración consciente de la experiencia

A través de ejercicios se promueve la reflexión acerca de sus emociones, sus causas y

consecuencias. Primero se realiza en forma individual y luego en plenario, promoviendo la capacidad del grupo de mirar el problema desde distintos ángulos. Se promueve el establecimiento de redes de apoyo entre los participantes, a través de compartir soluciones y acciones que han realizado, accediendo así al espacio de recursos del grupo y se reflexiona acerca de las acciones que podrían realizar los participantes tanto en forma individual como colectiva para solucionar problemas y promover el bienestar emocional de las personas. Se integra, individual y colectivamente, la sensación con la emoción, el pensamiento y finalmente la disposición a la acción. En última instancia, al cambio.

c) Requisitos técnicos a considerar

- Para asegurar una buena conducción de la dinámica grupal, considerando la posibilidad que las emociones que emerjan en el proceso grupal sean muy fuertes y disruptivas, se requiere que el taller sea impartido por profesionales con experiencia en salud mental e intervención grupal, capaces de contener y conducir al grupo, permitiéndole a su vez flexibilidad y libertad para explorar sus problemas y recursos.
- Para trabajar con grupos de jóvenes se debe tomar en cuenta la resistencia natural de éstos, en especial los hombres, a dinámicas que los exponen. Por un lado, se deben considerar actividades iniciales de desarrollo de confianza y por otro, construir en conjunto un acuerdo que establezca deberes y derechos de los participantes, resguardando así los límites de modo que los participantes no se sientan amenazados.
- Se puede considerar realizar los talleres en grupos mixtos, pero también se pueden separar por sexo.
- En caso de catástrofes naturales resulta relevante la entrega de información educativa respecto al suceso ocurrido. El poder dar un marco comprensivo al evento que viven, construido desde el pensamiento científico disminuye notablemente el nivel de incertidumbre y angustia con que las personas experimentan dichos eventos.
- Es necesario coordinarse con los organismos que están trabajando en el territorio, para no saturar con una sobre oferta de apoyo psicológico.

SEGUNDA PARTE
CASOS EXITOSOS

Aplicar, aprender y proponer

Las múltiples prácticas profesionales que operan en la implementación de un proyecto de intervención social-comunitaria, junto a la posibilidad de generar —en el diálogo interdisciplinar— aprendizajes y conocimiento aplicado, permiten también vislumbrar horizontes abiertos de realidad que vayan más allá de los cuerpos teóricos formales. Lo anterior tiene aún más sentido cuando se constata que, a medida que la intervención avanza, las personas involucradas son capaces de actuar deliberadamente en el diseño de sus propias biografías, a través de la implementación de proyectos con significativa pertinencia comunitaria, de carácter alternativo, viable y sostenible. Esto les permite resignificar su quehacer y dotarlo de una nueva direccionalidad, especialmente si se trata de enfrentar contextos adversos, en situaciones de crisis y/o catástrofe.

Para contar con un modelo que pueda ser utilizado en contextos de similar naturaleza, se requiere validar su operacionalidad. Para ello, resulta necesario volver sobre los supuestos iniciales, las etapas y actividades propuestas, observar sus resultados e identificar hallazgos que otorguen nuevas pistas para optimizar el modelo propuesto. Esto se hace desde el convencimiento de que «a través de la sistematización de la práctica se producen conocimientos nuevos, se mejoran los procesos de intervención y se evita la dependencia de otras disciplinas, así como el dogmatismo y la rutina en la realización de las intervenciones profesionales».¹ El objetivo de la segunda parte de este documento es dar cuenta de los resultados observados en la aplicación del modelo propuesto, de consignar organizadamente los principales aprendizajes y orientaciones que debieran estar presentes en una aplicación posterior. Sin embargo, antes de describir analítica-

1 Lourdes Gaitán en Monserrat Fontbona, «La importancia de sistematizar la práctica del trabajo social en el ámbito de la educación», Departamento de Educación de Cataluña, 2009.

mente la experiencia, hay que situarse en el contexto en que ésta fue desarrollada. A continuación, se presenta una breve caracterización de los territorios y las personas que han participado de este proceso.

IV. APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES

Lecciones aprendidas y desafíos pendientes

Al momento de dar cuenta y relevar los aspectos, reflexiones, experiencias y aprendizajes más relevantes que surgen en el desarrollo de este proyecto, nos enfrentamos al siguiente desafío: vamos a dar cuenta de una experiencia que si bien tiene como eje la implementación de una herramienta, una tecnología social, un modelo específico, su desarrollo está marcado por el continuo ejercicio del relacionarse con decenas de rostros, voces, miradas, sentidos, miedos, expectativas y saberes que habitan en territorios nobles y generosos, que han sabido enfrentar la adversidad más dramática y que siguen mirando al futuro como posibilidad. Desde este punto de vista, el desarrollo de nuestras conclusiones no se agota en aquellos aspectos técnicos-metodológicos, también se sugieren vínculos, desafíos, a los objetivos superiores que contempla el programa «Juventud, equidad e inclusión social».

Conviene señalar que esta iniciativa no se ha desarrollado con el propósito de realizar un estudio de caracterización social o etnográfica, tampoco ha sido una intervención regular, ni ha formado parte de algún programa especial de atención a las zonas afectadas por la catástrofe del 27F. Por el contrario, se trata de una intervención breve, específica, que busca validar en la práctica el diseño de un modelo de intervención que, en situaciones de similar naturaleza, pueda ser aplicado o replicado.

Reflexiones sobre los aprendizajes

La experiencia desarrollada permite sostener que este tipo de diseño resulta un adecuado mecanismo para alcanzar los objetivos planteados en el origen del proyecto. Esto es,

promover la participación inclusiva, fomentar el capital social y contribuir al fortalecimiento democrático de las prácticas ciudadanas.

Hemos observado como las y los jóvenes quieren sentirse parte de las decisiones que les afectan. Lejos de presentar apatía, desencanto o sospecha, manifiestan elevado interés para involucrarse activamente en los procesos que los incluyen y los reconocen como legítimos sujetos. Ello, sin embargo, se produce luego de haber superado el límite de la desconfianza que declaran tener con la institucionalidad, sea ésta pública o privada.

Este aspecto observado nos podría confirmar que gran parte de la exclusión que experimentan las y los jóvenes respecto de la política social, radica en la inexistencia de adecuados canales de participación, acaso por la incapacidad de lo institucional-formal por comprender al sujeto juvenil en su compleja diversidad, la debilidad que existe para establecer procesos regulares y sostenidos de diálogo o la insuficiente capacidad para incorporar una adecuada perspectiva de juventud, género y derechos en los diseños y modelos aplicados.

El modelo desarrollado apunta precisamente en la dirección contraria. Concebimos el proceso incorporando la idea-racionalidad de desarrollar un proyecto CON las y los jóvenes y no PARA ellos, rompiendo de esa manera con los patrones típicos de estructuración social relacionados con el adultocentrismo, el androcentrismo, el etnocentrismo y las prácticas asistenciales más clásicas de la política social. De manera que las nociones de investigación acción, enfoque comunitario, diagnóstico participativo, entre otras, dejan de ser referencias teóricas y metodológicas y se convierten en prácticas y didácticas para toda la intervención.

Ahora bien, desarrollar una estrategia/modelo de intervención que aplique a contextos de crisis y/o catástrofe, implica entender que gran parte de las condiciones que pueden favorecer intervenciones del mismo tipo, pero en situaciones regulares, no estarán presentes en el proceso.

Frente a una situación de crisis/catástrofe, las condiciones de vulnerabilidad se agravan y gran parte de los mecanismos de socialización experimentan quiebres que afectan el desempeño social normal de las personas. Las emociones puras distorsionan los códigos de relación en las comunidades, por un lado, el dolor, la angustia, la insatisfacción, el miedo y, por otro, las expectativas, el apego, la superación, van a crear un modo de hacer trastocado.

A partir de nuestra experiencia, se sugiere que previo a cualquier acción programática se invierta en el desarrollo de talleres que devuelvan o fomenten ciertas habilidades a las personas, habilidades del trabajo en equipo, de comunicación, de liderazgo consciente, de organización y planeación, etcétera. Esto para promover que sean los sujetos, desde el origen, quienes adopten una presencia activa y decidida en el desarrollo de la intervención.

Para responder a esta tarea resulta necesario avanzar en la constitución de equipos multidisciplinares, que cuenten con experiencia en intervenciones territoriales, que incorporen las perspectivas mencionadas y que sean capaces de establecer una relación de facilitación de procesos, de acompañamiento y desarrollo de capacidades. Resulta imprescindible que exista coherencia teórica y complementariedad profesional en el equipo, resguardando con ello los sentidos, propósitos y fines del proyecto. Lo anterior, no sólo por asegurar la calidad metodológica de la intervención, sino que también procurando que la identidad colectiva del equipo, al ser escrutada por las y los jóvenes, no presente grietas. Esto se vincula con la necesidad de disminuir las brechas de desconfianza que expresan las y los jóvenes respecto de la institucionalidad. En este sentido, no hay que olvidar que el proyecto resulta una nueva institucionalidad para el territorio y aun cuando su carácter sea transitorio, las consecuencias de su accionar van a incidir en las prácticas cotidianas de la comunidad.

Atendiendo a aspectos de uso metodológico, resulta importante señalar que si bien el modelo tiene una estructura secuencial, la manera de aplicarlo debe darse como un proceso continuo y circular, permitiendo la interacción permanente y definiendo ejes que transversalizan la acción. Por ejemplo, nuestra definición y noción de contención estuvo presente en todo el proceso, independiente de haber desarrollado talleres específicos. Cada uno de los eventos e hitos del proyecto incorporó acciones de contención que luego serían analizados e incorporados en profundidad en los talleres. Esto lo destacamos por la necesidad de reforzar ejecuciones que contengan procesos abiertos, que den pie a una interacción permanente, permitiendo así que las relaciones y vínculos con el proyecto no estén supeditadas a requisitos o estándares mínimos, de esa manera el proceso de apropiación resulta de un convencimiento de las personas y no de un convencionalismo-formalismo.

Reflexiones sobre los desafíos

Un proyecto de características como el que hemos desarrollado, incluidas todas sus etapas, supone movilizar una gran cantidad de recursos. Es un hecho que no siempre existen las posibilidades físicas y materiales para desarrollar acciones como éstas. Sin embargo, hemos podido comprobar que más allá de los aspectos materiales que determinan el resultado, existe en la comunidad un aprendizaje significativo incuestionable, que se relaciona con las nuevas coordenadas sociales que ésta ha adquirido para enfrentar sus problemas.

Aun cuando buena parte de los proyectos estuvieron supervigilados y alentados por adultos, fueron las y los jóvenes quienes se apropiaron de un nuevo quehacer, adquiriendo un acervo de recursos simbólicos, que permiten reconfigurar sus redes y relaciones comunitarias. Este potencial de capital social debe ser explotado y fomentado,

debiendo los actores institucionalizados de la comunidad ocupar un lugar destacado en dicha tarea. He aquí un primer desafío.

Promover procesos de mejor y mayor ejercicio democrático debe ser una tarea regular, sostenida y con fuerte sentido de la inversión social. Si bien no es tarea fundamental del proyecto, creemos que se debe establecer un proceso de trabajo paralelo con la institucionalidad pública que se relaciona con los territorios intervenidos. Considerando que experiencias como las que hemos desarrollado, con las necesarias adecuaciones, perfectamente están en condiciones de transformarse en programas de acción regular dentro de la oferta de la política pública dirigida a personas jóvenes, en especial a aquellos que presentan condiciones elevadas de vulnerabilidad.

Quienes estudian y trabajan en políticas de juventud han señalado en diferentes ocasiones y de diferentes formas la necesidad de que las políticas de juventud alcancen mejores y mayores grados de pertinencia. Deficiencias en la coordinación, en la calidad y naturaleza de la oferta, en la identificación eficiente de las necesidades de sus públicos objetivos y en la gestión integral del territorio, siguen siendo el núcleo de las debilidades que se suceden. Proyectos como el que hemos implementado permiten observar que es posible desarrollar propuestas con elevados grados de pertinencia y oportunidad, si ocurre que en su origen son concebidos desde una lógica de diálogo y de inclusión. Al mismo tiempo, alcanzan potencialidad como catalizadores de los recursos que la propia comunidad tiene, sean éstos materiales (los menos) y simbólicos (los más). Surge entonces un nuevo desafío.

Para aumentar la calidad de la política pública en juventud es necesario cuestionar el actual modo de desarrollar dicha política. No sólo desde su concepción, como discusión epistemológica, sino que ésta debe ser un ejercicio de práctica aplicada, debe ser un debate que se sostiene también con las experiencias que se desarrollan en el espacio territorial local, lugar desde el cual no sólo hablan los sujetos de la política, sino que también hablan los que en su vida cotidiana van desplegando iniciativas de diversa naturaleza. Con esto nos referimos a las organizaciones e instituciones del espacio local y al valor que en el diálogo y reconocimiento mutuo se puede generar.

Decíamos que las y los jóvenes, independientemente de este proyecto o de otras iniciativas que se desplieguen en el espacio territorial local, seguirán construyendo sus biografías en contexto de exclusión, discriminación e incompreensión de las prácticas y representaciones del mundo juvenil. Ésta es una condición en la que se movilizan las y los jóvenes de nuestra época, condición que supera la voluntad de aquellos que dialogan con los espacios juveniles desde la posibilidad y la oportunidad. Este es el tercer desafío que queremos relevar.

III. Aplicación del modelo: Resultados, aprendizajes y orientaciones para una didáctica integradora

1. CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS INVOLUCRADOS

Se sabe que cuando se hace el ejercicio técnico de caracterizar el contexto de una intervención social específica, hay que poner en relieve aquello específico que nos interesa conocer de un grupo determinado de personas. Así, por ejemplo, se pondrá énfasis en un determinado grupo de datos que pueden ser de orden sociodemográfico, de carácter sociocultural (asociado a las subjetividades) y de todo aquello que nos resulte más pertinente de atender, de acuerdo a los propósitos de nuestro trabajo. La caracterización debe ser entendida como una herramienta, como un instrumento de origen, un soporte o andamiaje, para asegurar que el levantamiento de nuestra propuesta se acerca a un ejercicio pertinente; y como toda herramienta debe corresponderse con el trabajo para el cual ha sido considerada.

Desde este punto de vista, corresponde advertir que en este capítulo no se presentará una descripción detallada de aspectos sociodemográficos, salvo los necesarios para dotar al marco de referencia. Acá se entregarán datos de corte cualitativos, referidos a identidad, modos de pensar, hacer y comunicar, interpretaciones, juicios y valoraciones sociales y varios otros antecedentes que nos permitan comprender, de manera integral, a las personas que han participado de este proyecto.

Tal como se indica al inicio de este documento, la experiencia se desarrolló en cuatro comunas de la zona centro sur de Chile, distantes —en promedio— a unos 400 kilómetros de la ciudad de Santiago de Chile. Específicamente, el trabajo se realizó en las comunas

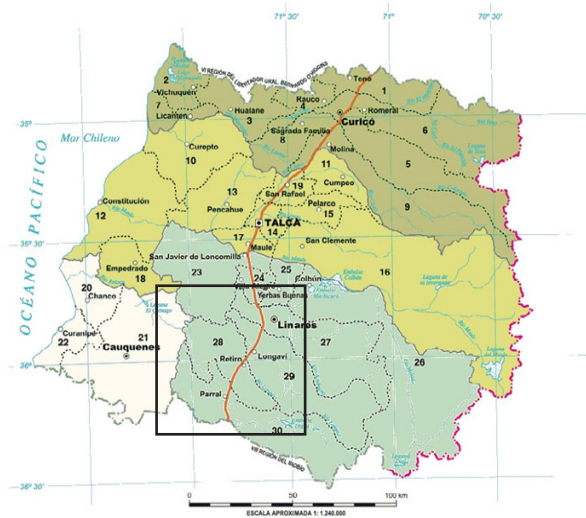
de Parral y Longaví, ubicadas en la séptima Región del Maule y en las comunas de Tomé y Talcahuano, ubicadas en la octava Región del Bio-Bio.

Cada uno de los territorios en los que se trabajó fue afectado de manera importante por la catástrofe ocurrida la noche del 27 de febrero del año 2010, momento en que se sucedieron un terremoto y maremoto (tsunami) con gran poder de devastación. Estos hechos presentaron consecuencias no sólo materiales, sino que también en la salud mental y calidad de vida de las miles de personas afectadas, que gravitan en la población hasta la actualidad.

Referencia geográfica de los territorios. Imágenes de mapas administrativos, extraídos del sitio www.educarchile.cl, y cuentan con respaldo del IGM.



Región del Maule
Comunas de Longaví y Parral



Región del Bio-Bio
Comunas de Talcahuano y Tomé



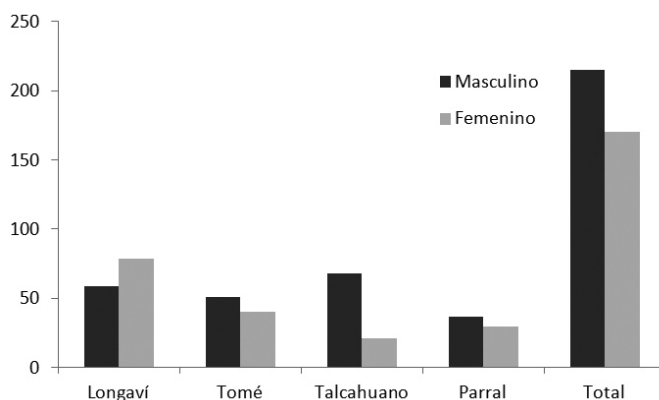


Gráfico 1 Distribución de participantes por sexo y comuna.
Fuente: Encuesta Juventud y Participación (PNUD).

a) Jóvenes participantes: cuántos, quiénes y cómo es la juventud de nuestro proyecto

Diversos, alegres, trabajadores, optimistas, desconfiados de las instituciones y no muy satisfechos con la democracia, entusiastas y comprometidos con las cosas que les gustan, se sienten felices, con sueños e ideas de un futuro mucho mejor. Así van develándose los cerca de cuatrocientos jóvenes con los cuales hemos trabajado por casi seis meses, los que vinculados de diversas maneras han dado forma y sentido a la experiencia.

De acuerdo con nuestros registros, un número de 385 jóvenes participó activamente en cada una de las etapas y procesos del proyecto. De este número, 170 personas corresponden al sexo femenino, lo que representa a un 44% del total, y 215 personas son sexo masculino, cifra que representa el 56% sobre el total del grupo. Al desagregar los datos por comunas, las cifras muestran lo siguiente: la participación en el proyecto se concentra en jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años (68%), sin embargo, en el extremo superior del corte etáreo encontramos un 3% de jóvenes que se inscriben en los 29 años, porcentaje que se repite para representar, en el otro extremo, a aquellas personas menores de 15 años.

Respecto de sus ocupaciones, un 87,5% señala estar estudiando y un 11,9% que no lo hace, mientras que un 49,6% señala trabajar y un 30,6% no tiene empleo. Ambas cifras resultan muy interesantes, pues concuerdan con lo que señala la VI Encuesta Nacional de Juventud, respecto de la edad de ingreso de la juventud al mercado laboral.

En otro ámbito, se destaca que si bien el proyecto se desarrolla en cuatro comunas principales, esto no resulta condición excluyente para que personas provenientes de otras localidades puedan participar de él. Dado que se trabaja con y en establecimientos educacionales, jóvenes de otras comunas han podido participar de la misma manera en el

De acuerdo a la VI Encuesta Nacional de Juventud, la edad promedio de ingreso de los y las jóvenes chilenos/as al mercado laboral ocurre alrededor de los 17 años, con un 45,6% de jóvenes que declara haber comenzado a trabajar en forma remunerada mientras tenía entre 16 y 18 años. Alrededor de un cuarto manifiesta haber trabajado por primera vez teniendo 15 años o menos y sólo el 4% refiere haber ingresado al mercado laboral después de los 22 años.

desarrollo de las actividades y procesos del proyecto. Es así que no es difícil encontrar jóvenes provenientes de las siguientes comunas: Concepción, Hualqui, Penco, Coelemu, Hualpén y Los Cristales. Con todo, las comunas de Longaví (28,9%), Tomé (26,7%) y Talcahuano (21,4%) son las que concentran la mayor procedencia de jóvenes.

Así como hemos presentado datos demográficos de los participantes del proyecto, sabemos que existe otro cúmulo de datos relacionados con el quehacer de estas juventudes. Resaltamos a estas juventudes, porque resulta un ejercicio vacío pensarlos homogéneamente, más aún cuando vemos los datos que se presentan a continuación.

Consultados por aspectos relacionados con su entorno, por ámbitos en dónde se ven afectados directa e indirectamente, por sus percepciones sobre ellos mismos, entre otros aspectos, es posible observar que las y los jóvenes derivan en una amplia variedad de opciones y formas de expresar su *ethos*. Asimismo, aunque no pareciera, tienen una perfecta elaboración argumental respecto de las cosas que les afectan.

Por ejemplo, consultados respecto de su satisfacción por el funcionamiento de la democracia en Chile, las y los jóvenes se declaran en posiciones intermedias a la hora de responder. De esta manera es posible observar que sólo un 5,4% del total dice estar muy satisfecho con ella, y un 9,4% dice no encontrarse para nada satisfecho. El grueso de la muestra no toma posiciones muy extremas. Sin embargo, la mayoría de la muestra se declara más bien insatisfecha con la democracia y su funcionamiento, alcanzando un 56,1% entre los no muy satisfechos y los para nada satisfechos. Es fundamental entender esta declaración, más aún cuando uno de los ejes del proyecto se basa en el fomento de las relaciones de confianza ciudadana en los jóvenes. Entendiendo la importancia del concepto, tal como ya mencionamos en un principio, éste será un tema a considerar.

El gráfico 2 nos enseña el grado de aceptación de los jóvenes hacia distintas frases sobre la democracia versus los regímenes no democráticos como mejor forma de gobierno. En el breve estudio, la frase que fue aceptada en mayor número por los jóvenes, correspondiente al 36% del total de respuestas válidas, señala que «a la gente como uno, nos da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático». Esto no debiera arrojar mayores sorpresas, pues en los estudios nacionales (VI ENJ), respecto de estas mismas

preguntas, se observa que en los NSE D y E —a los cuales pertenece mayoritariamente el grupo participante— la respuesta es una tendencia que se mantiene. Por su parte, la frase «la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno» alcanzó un 32,4% de las preferencias. Asimismo, un 25% de los entrevistados creen que «en algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible a uno democrático».

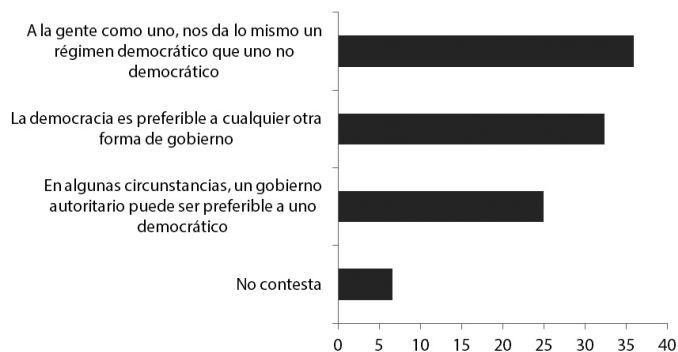


Gráfico 2 Principales traumas a consecuencia del terremoto.
Fuente: Encuesta Juventud y Participación (PNUD).

Cuadro 4 Principales traumas a consecuencia del terremoto

	Longavi	%	Parral	%	Tomé	%	Talcahuano	%	Total
Problemas materiales en mi casa.	40	54,05	37	69,81	24	68,57	31	49,21	132
Pérdida completa de mi hogar.	15	20,27	5	9,43	2	5,71	7	11,11	29
Pérdida de un familiar.	0	0	1	1,89	1	2,86	2	3,17	4
Pérdida de un amigo o amiga.	1	1,35	3	5,66	2	5,71	2	3,17	8
Ya no vivo donde mismo.	12	16,22	5	9,43	3	8,57	9	14,29	29
La familia vive separada porque no cabemos en la casa.	2	2,70	1	1,89	0	0	1	1,59	4
Perdí mi fuente de trabajo.	2	2,70	1	1,89	1	2,86	3	4,76	7
Quien aportaba el ingreso en mi hogar perdió su fuente de trabajo.	2	2,70	0	0	1	2,86	7	11,1	10
No pude seguir estudiando.	0	0	0	0	1	2,86	1	1,59	2
Total	74	100	53	100	35	100	63	100	225



Gráfico 3 Niveles de felicidad. Fuente: Encuesta Juventud y Participación (PNUD).

Ahora bien, en tanto el proyecto se implementa en un contexto de crisis y/o catástrofe, resultó necesario identificar la manera en que las y los jóvenes vieron afectada su cotidianidad, tanto en sus condiciones físicas-materiales, como aquellas referidas a aspectos de calidad de vida. El cuadro 4 presenta las principales consecuencias que afectan a las y los jóvenes.

Al observar los datos agrupados por región, se aprecia que en la región del Maule la comuna de Longaví es la que aparece mayormente afectada. En esta localidad se produjo la mayor cantidad de pérdidas de hogares y, por ende, el mayor número de traslados. Aunque parece ser la comuna menos afectada, pero con mayor número de encuestados, con 64 en total, en Parral se evidencia una gran cantidad de problemas materiales en las casas. Respecto de la región del Bio-Bio, la comuna de Talcahuano resulta la más afectada. Hay que advertir que en ésta los jóvenes afirmaron que quien aportaba el ingreso familiar perdió su trabajo, al mismo tiempo que varios de ellos perdieron sus propias fuentes de ingreso. En el caso de Tomé, los problemas se concentran en inconvenientes con la estructura de las casas de la comuna.

No obstante y contra el pronóstico inicial, las y los jóvenes de estas localidades se consideran mayoritariamente felices. Un 77,6% del total cree estar muy feliz o bastante feliz. Pareciera ser que aún frente a una condición de adversidad como ha sido el terremoto y maremoto del 2010, las personas jóvenes recurren a una serie de recursos propios, que surgen en la relación con otros, para enfrentar lo cotidiano con importantes grados de resiliencia. Tal como indican los estudios de juventud, la construcción subjetiva de la felicidad está fuertemente asociada a factores relacionados con construir una buena familia o la relación de pareja y también al desarrollo personal, aspectos que cobran nuevo valor luego de una situación como la que han experimentado.¹

1 Esta hipótesis no se analiza en el proyecto, no obstante en el conjunto de actividades implementadas se puede observar como cobraron valor adicional aquellas que contribuían a mejorar las condiciones de la comunidad, probablemente familias incluidas.

Cuadro 5 Aspectos destacados del proceso de inserción y vínculo

Liceos (establecimientos educacionales)	Territorios (comunidad ampliada)
<p>El proceso puede ser más expedito en tanto el grupo objetivo, los y las estudiantes, son población cautiva, lo que facilita la convocatoria y la formación de los grupos.</p> <p>Los y las estudiantes que se inscriben voluntariamente en el proyecto, en su mayoría no conforman grupos previamente, más bien su motivación es su propio interés por participar del proyecto.</p>	<p>Las dinámicas propias de los grupos y organizaciones juveniles prolongan el tiempo de inserción. Esto se relaciona con diversas situaciones: desde la falta de un espacio propio para el funcionamiento hasta la irregularidad propia de la participación juvenil en los grupos y organizaciones.</p> <p>En el territorio, la vinculación se produce tanto con jóvenes que se agrupan a propósito de su participación en este proyecto, como otros que ya cuentan con experiencia previa.</p>

Finalmente, se puede afirmar que las y los jóvenes involucrados en el proyecto, aun cuando presenten particularidades geográficas, culturales y sociales, no se diferencian del resto de la juventud del país. Sus aspiraciones, expectativas, sueños, preocupaciones, modos de hacer y entender el mundo (el propio y el de los otros) está marcado por una constante de época, que nos indica que *la juventud desarrolla su procesos de individuación en contextos de exclusión, discriminación y materialismo.*²

2. VINCULÁNDOSE CON LA COMUNIDAD

El proceso de vinculación con la comunidad resulta ser un momento fundamental en la ejecución de cualquier intervención social. Es el momento en que la comunidad (específicamente los actores que estarán involucrados), toma contacto con el equipo ejecutor del proyecto, conocen sus propósitos y sentidos. En consecuencia, los actores tomarán decisiones respecto de éste.

En el proyecto, esta etapa tuvo una duración aproximada de un mes. Durante este tiempo, se desarrollaron una serie de visitas a localidades, barrios y asentamientos, se sostuvieron reuniones con autoridades locales y también de los establecimientos educacionales de las comunas seleccionadas. Simultáneamente, se visitaron y sostuvieron encuentros con líderes y personas dirigentes de diversas organizaciones sociales de la comunidad. Se inició el contacto con la juventud de dichos territorios, ya fuera en sus lugares de encuentro habitual (organizaciones, barrio, espacios públicos) como también al interior de los liceos, a través del diálogo con los centros de alumnos (CCAA).

2 Comentarios finales a la VI Encuesta Nacional de Juventud 2010.

2.1 Inserción en los liceos

En los siguientes cuadros se presentan los liceos seleccionados y las razones de su elección. La elección de los liceos fue realizada por el PNUD y las municipalidades de las comunas seleccionadas. Contó con el compromiso de los directores y el apoyo de los DAEM (Direcciones de Educación Municipal).

Cuadro 6a Liceo Arturo Alessandri Palma, Longavi

Características de la comuna	Justificación del establecimiento	Nro. de alumnos/as	Centro de alumnos/as
Se trata de una zona fuertemente afectada por el terremoto. Hay mucha vulnerabilidad juvenil. Prácticamente todos los establecimientos educacionales tienen un GSE bajo, es decir, un gran número de estudiantes considerados como vulnerables.	Los alumnos y alumnas son diversos, vienen de sectores rurales y se concentran en su mayoría en este liceo.	542 estudiantes Mujeres: 284 Hombres: 258	Sí, es histórico. Tiene elecciones abiertas y democráticas cada año. Actualmente lo preside un hombre. Participa en el Consejo Escolar.

Cuadro 6b Liceo Federico Heise Martí, Parral

Características de la comuna	Justificación del establecimiento	Nro. de alumnos/as	Centro de alumnos/as
En Parral el terremoto dejó ver una serie de fracturas sociales que, si bien ya existían, se mostraron con mayor crudeza. Dentro de ello, la población juvenil fue una de las más golpeadas. Zonas de mucho conflicto y violencia juvenil que, si bien era preexistente, fue gatillada por los desastres del 27F. La realidad juvenil de Parral es la de jóvenes en situación de vulnerabilidad y «pasivos», a la vez que violentos respecto de su entorno.	Agrupación de estudiantes de que provienen de distintas zonas rurales. Hay mucha violencia y conflicto. Son jóvenes de alta vulnerabilidad social.	744 estudiantes Mujeres: 381 Hombres: 363	Sí. Por reglamentación vigente se debe elegir todos los años. La forma de elección es por votación universal, donde los alumnos eligen a sus representantes por lista cerrada. Al interior de su organización tienen absoluta libertad para decisiones respecto de plan de trabajo anual, el que ya ha sido aprobado por la Dirección del Establecimiento.

Cuadro 6c Liceo Juan Antonio Ríos (Industrial A-23), Talcahuano

Características de la comuna	Justificación del establecimiento	Nro. de alumnos/as	Centro de alumnos/as
	Población muy vulnerable.	816 estudiantes Mujeres: 25 Hombres: 791	Sí. Se elige a través del voto libre, secreto e informado. Son elegidos por listas de candidatos. Participan en los Consejos Escolares y en las instancias indicadas en el Proyecto Educativo del Liceo.

Cuadro 6d Liceo Polivalente Tomé-Alto, Tomé

Características de la comuna	Justificación del establecimiento	Nro. de alumnos/as	Centro de alumnos/as
	Reúne a jóvenes de los distintos sectores más afectados por el terremoto.	817 estudiantes Mujeres: 395 Hombres: 422	Sí. Se elige democráticamente, de acuerdo a estatutos. Participa en los Consejos Escolares, Mesa de Trabajos con la Municipalidad y en el Reglamento de Convivencia Escolar.

De acuerdo a las características de los liceos, tanto directores y cuerpo docente, mostraron interés en el proyecto, evidenciando los efectos del terremoto y la situación de vulnerabilidad de los y las jóvenes con los que trabajan:

- «El programa está muy bien percibido por el equipo de profesores», Patricio Brevis, Jefe UTP, Liceo Alessandri, Longaví.
- «En realidad, acá con el tema del terremoto han llegado hartas ayudas para los jóvenes, no ha faltado. Ahora, siempre es bueno contar con apoyo para los jóvenes, y especialmente los de este establecimiento educacional. Usted sabe que es un liceo calificado como de alta vulnerabilidad, y acá los chicos tienen muy pocas expectativas y proyecciones a futuro. Salen de cuarto medio y lo más seguro es que una vez que terminen sus estudios deban volver a trabajar a sus casas con su familia, haciendo labores de pesca o trabajando en la madera, que es lo que se usa en esta comuna», Director Liceo Polivalente Tomé.

Con el objetivo que el proyecto pudiera desarrollarse en condiciones favorables, se sostuvieron diversas reuniones con los directores, orientadores y/o jefes de las unidades técnico-pedagógicas de los liceos seleccionados, generándose y estableciendo como acuerdos básicos de trabajo, lo siguiente:

- Generar instancias para tomar contacto con los y las estudiantes, para dar a co-

nocer el proyecto y convocar a la participación en él (desarrollado también con los CCAA, los delegados de los cursos y con líderes naturales de la comunidad estudiantil).

- La facilitación de espacios y horarios para el desarrollo de los talleres.
- El acceso a los medios de difusión con que cuentan los liceos: fotocopiadora, impresora, diario mural, entre otros.

Algunas consideraciones para la replicabilidad

Si bien se contó con una buena acogida y motivación inicial por parte de directivos y docentes, debido a sus múltiples tareas, no socializaron a tiempo los compromisos asumidos con la realización del proyecto. Tampoco se involucraron o participaron de las actividades. Esto fue resentido por los y las estudiantes, quienes lo asociaron a falta de interés:

- «Porque los profes siempre ponen problemas cuando vamos hacer una actividad», joven de Longaví.
- «Yo tuve problemas con trabajos en clase. Una vez Fabián vino y no lo dejaron hacer el taller, la Srta. no le paso la llave de la sala que ocupábamos», joven de Parral.

Por el contrario, en todos los liceos los encuentros sostenidos con los CCAA y con instancias ampliadas de representantes por cursos, fueron un gran facilitador para la difusión del proyecto. Estas reuniones también fueron útiles para recoger sus percepciones respecto del impacto del terremoto en los y las jóvenes y en sus niveles de participación:

- «Hicimos una reunión, un taller y como que... todos los presidentes de curso creo que fue... y como que todos quedamos colgados y después ya no explicó qué era todos esto y ahí yo le dije ya insíbeme», Ruth, 2º Medio, Liceo Talcahuano.

Fue también la instancia para que los y las estudiantes se familiarizaran con el/la encargado/a territorial y establecieran lazos de confianza para involucrarse en el proyecto:

- «Ya está pintando el mono de que viene ayudar y cuestiones y después arrancan con la plata... vi que decía la verdad que no andaban con mentiras que era honesto», Claudio, Liceo Talcahuano.
- «En el caso de nosotros del liceo, es como si él se ganó la confianza, porque se la jugó, porque venían de la Universidad de Chile, de otros lados y no hacían nada. Hasta vino el diputado Larraín pero no hacían nada. Pero con el Fabián hicimos hartas cosas, nos daba confianza», joven de Parral.

Un factor a tener en cuenta es el período de inicio de la experiencia. Lo que indica la práctica es que ello debe ocurrir considerando los tiempos necesarios para la inserción y el establecimiento de vínculos, de tal manera de contar con los plazos adecuados para desarrollar la intervención. El modelo consideró seis meses para su implementación, por ello no es recomendable iniciar la experiencia en los últimos meses del período escolar. Esto obligó a apurar el proceso, complicando la profundidad de la participación de los y las jóvenes en su desarrollo, así como el carácter comunitario de la propuesta. El tiempo real de inserción y vinculación fue mayor al estimado originalmente en el diseño, que contemplaba sólo dos semanas.

Un tema que queda pendiente en el desarrollo de la propuesta es el establecimiento de vínculos con las familias de las y los estudiantes. No se consideró suficientemente el hecho, que el nivel de aproximación de los padres, madres y/o apoderados a los liceos es bajo. Esto imposibilitó, en tan corto tiempo, convocarlos a actividades extraprogramáticas, más allá de las reuniones regulares de apoderados, citadas por el propio establecimiento.

Cuadro 7

Facilitadores	Obstaculizadores
La motivación y disposición de los directivos de los establecimientos educacionales.	La cultura jerarquizada de la institucionalidad educativa.
Contar con aliados en el equipo docente para la gestión operativa de la intervención (orientadores, jefes de UTP, profesores asesores de los CCAA).	Inicio de la experiencia en momento de finalización del año escolar.
CCAA motivados a participar.	Las dificultades de la infraestructura de los Liceos dañados por el terremoto.
La forma de presentar el proyecto, tanto en el relato como en sus componentes.	La desconfianza de las y los jóvenes en las instituciones y los programas de ayuda.
	La dificultad para presentar el proyecto en cuanto a no explicitar desde el principio los montos de los recursos a los que pueden postular los grupos.

2.2 Inserción en los territorios

Las primeras aproximaciones se produjeron a través de la información obtenida de las Direcciones de Desarrollo Comunitario (DIDECO) y las Oficinas de la Juventud. Es así como en un primer momento se realizan reuniones con las directivas de Juntas de Vecinos y dirigentes de organizaciones comunitarias. Sin embargo, no se obtienen los resultados esperados, que son el acercamiento a grupos y organizaciones juveniles. En este esfuerzo se invierte un tiempo que retrasa el contacto directo con las y los jóvenes.

Frente a esta situación, comienza un proceso de búsqueda en terreno de los grupos y organizaciones juveniles. Esta gestión implicó un recorrido sistemático y sucesivas conversaciones con líderes juveniles para lograr la participación de sus grupos y organizaciones en el proyecto. A pesar que muestran interés y les motiva la idea, resulta muy dificultoso operacionalizar los espacios de trabajo. Se acuerdan reuniones para iniciar el trabajo con los grupos, pero no se logra la asistencia esperada y deben ser transformadas en espacios para construir, en conjunto con ellos, estrategias de convocatoria más efectivas:

- Conversaciones y visitas a los jóvenes con mayor disposición, llamadas telefónicas antes de la reunión para confirmar la asistencia, exposición varias veces de la propuesta y establecimiento de compromisos de participación.

Esta situación, que puede entenderse como una dificultad, puesto que retrasa el inicio de la ejecución del proyecto, *se transforma en una posibilidad de recoger desde las y los jóvenes propuestas que van enriqueciendo la implementación del proyecto*. Permite que éste se instale desde las acciones que ya están desarrollando y, por tanto, adquieren más sentido dentro de *los propósitos de fortalecer la participación y el capital social de los jóvenes*. Hay un reconocimiento y una visibilización de su protagonismo, de sus maneras de hacer las cosas. No hay una imposición desde el diseño, sino que se ajustó a la realidad con la que nos encontramos.

Un elemento a destacar en la manera en que se lleva a cabo esta etapa es la construcción de confianzas. Al igual que en los liceos, fue habitual que los y las jóvenes manifestaran su escepticismo frente a la concreción de la oferta que se les realizaba:

- «Nos han dicho varias veces que van a venir a trabajar con nosotros y después no vuelven», jóvenes del campamento de Cocholhüe.

Sin embargo, cuando vieron que los gestores volvían cada semana y seguían acompañando el proceso de convocatoria y conformación de los grupos, la incredulidad se disipó dando lugar al inicio de trabajo conjunto:

- «Al principio empezamos con reuniones y cosas y nos dieron confianza», joven de El Tránsito, Longaví.

Algunas consideraciones para la replicabilidad

Un aprendizaje que surge de este momento es que el esfuerzo de conexión y vinculación con los recursos comunitarios debe orientarse directamente a las organizaciones y grupos juveniles más que a las organizaciones adultas. Esto, porque si bien algunos dirigentes comunitarios pueden motivarse por el desarrollo del proyecto en su comunidad, no siempre las condiciones de su relación con las instancias más informales de participación juvenil posibilitan que esto ocurra.

CUADRO 8

Facilitadores	Obstaculizadores
La presencia en terreno, las visitas sucesivas y regulares para el establecimiento de vínculos directos con los y las jóvenes, con sus organizaciones y grupos.	Grupos de jóvenes donde la participación está acotada a una actividad específica.
La vinculación directa con líderes juveniles de los territorios.	Líderes de organizaciones comunitarias adultas desvinculados de las modalidades de participación de los y las jóvenes.
Insertarse desde las acciones en curso realizadas por las organizaciones y grupos juveniles.	Falta de credibilidad en la oferta de proyectos específicos para jóvenes por compromisos incumplidos por parte de las instituciones.

Otro elemento que se recoge de la práctica es la importancia de establecer, desde el primer momento, una conversación fluida con los líderes juveniles que recoja y considere sus opiniones. Son ellos quienes más aportan a la motivación de otros jóvenes, así como al reconocimiento para saber en qué están las organizaciones y grupos juveniles (especialmente de agrupaciones culturales).

2.3 Conformación de los grupos

De acuerdo a las intenciones iniciales del proyecto y de acuerdo a la realidad encontrada, en la conformación de los grupos de jóvenes se conjugaron una serie de criterios. En el caso de los liceos, se trabajó con dos grupos conformados por jóvenes de 1° y 2° Medio y de 3° y 4° Medio, cuyos grupos de estructuraron de acuerdo a:

- La decisión voluntaria de los y las jóvenes a participar en el taller, a partir de una convocatoria amplia que se realizó en todos los cursos.
- La incorporación de jóvenes con condiciones de liderazgo, ya sea que fueran miembros del centro de alumnos o bien, de acuerdo a la opinión de los profesores.
- La detección de jóvenes afectados por la catástrofe, de acuerdo a la información entregada en los liceos.

En relación al grupo de jóvenes desertores, nos encontramos con que dicha denominación no se maneja oficialmente en el sistema escolar, refiriéndose a los y las jóvenes que no están en el liceo como «trasladados» o «retirados», entre otros.

En el caso de los territorios, la conformación de los grupos estuvo dada principalmente por los vínculos que se establecieron con actores comunitarios relevantes:

- Líderes juveniles que se motivaron a participar y apoyaron la difusión y convocatoria.

Cuadro 9

Comuna	Grupos	Descripción
Longaví	1° a 4° Medio	Provenían de todos los cursos.
	Los Cristales	El grupo se constituye para el proyecto. La mayoría de sus participantes son alumnos del liceo Gabriel Benavente y del club deportivo «Los Titanes». Funciona dentro del liceo.
	El Tránsito	Grupo que se conforma para este proyecto, constituido principalmente por mujeres temporeras y madres solteras de comunidad rural.
Parral	1° a 4° Medio	
	Población Bicentenario	El grupo se constituye para el proyecto, mayoritariamente por hombres. Están tramitando su personalidad jurídica.
	Población José Miguel Carrera	El grupo se constituye para el proyecto, mayoritariamente por hombres. Están tramitando su personalidad jurídica.
Tomé	1° y 2° Medio	Hay participación mayoritaria de mujeres.
	3° y 4° Medio	Participa el centro de alumnos/as.
	Grupo Campamento Cocholgüe	El grupo se conforma para el proyecto. Son jóvenes que en su gran mayoría trabajan en la pesca. Tras el terremoto debieron dejar sus viviendas por encontrarse en un cerro con peligro de desmoronarse.
	Grupo Skala	El grupo Skala está compuesto por jóvenes que pertenecen a diversas iglesias evangélicas. Tienen una banda de rock y otra de ska. Una de sus principales actividades es el trabajo con niños y niñas. Cuentan con personalidad jurídica.
Talcahuano	1° y 2° Medio	
	3° y 4° Medio	El grupo de jóvenes de 4° Medio pertenece en su totalidad a la especialidad de electricidad.
	Campamento Lomas de Santa Clara	Grupo infanto-juvenil, que se conforma para el proyecto.
	Campamento Las Salinas	Este grupo se conforma tras el tsunami, primero en el albergue y continúa en el campamento.
	Cheerleaders	Es un grupo que funciona desde hace 6 años en el Centro de Eventos Juvenil (CDJ) del sector Las Higueras. Cuenta con personalidad jurídica.

- Jóvenes convocados a través de las organizaciones comunitarias y/o líderes comunitarios.
- Jóvenes convocados por los mismos jóvenes que inicialmente se motivan con la participación en el proyecto.
- Jóvenes que se encuentran agrupados y participan en algún tipo de organización, que se incorporan como grupo al proyecto.

En la implementación en terreno resulta artificial delimitar este grupo y los jóvenes de entre 19 y 25 que trabajan o estudian, debido a que en la mayor parte de los casos ambos grupos comparten los espacios. De acuerdo a la ficha de inscripción, hubo aproximadamente 11,9% de jóvenes que no están dentro del sistema escolar.

Así, se constituyeron grupos de jóvenes en los territorios, entre los que se integraron jóvenes que han abandonado el sistema educativo, jóvenes que están en el mercado laboral, jóvenes que habiendo egresado de la enseñanza media no están trabajando y jóvenes que se encuentren cursando o hayan cursado la educación técnica o universitaria.

3. DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVOS

Los diagnósticos participativos se realizaron con los y las jóvenes con el propósito de conocer, reconocer y validar su percepción en tres ámbitos: la visión integral de su propia realidad previa al terremoto, el impacto de la catástrofe en la comunidad y los proyectos que se pueden generar para transformar positivamente la vida comunitaria, contando con la activa participación de los propios jóvenes.

Los diagnósticos participativos se trabajaron a través de talleres, como una estrategia efectiva para promover y facilitar la conformación de un sentido de grupo, elemento fundamental a la hora de promover procesos participativos. Se realizaron un total de 17 diagnósticos participativos en las comunas seleccionadas, relativos a la situación presente de los jóvenes y cómo fue el impacto del terremoto en las dimensiones psicoso-

Cuadro 10

Comuna	Nro. de diagnósticos participativos realizados	Promedio de asistencia
Longaví	4	21 participantes
Parral	4	13 participantes
Talcahuano	5	15 participantes
Tomé	4	16 participantes
Total	17	16 participantes

ciales, física, emocionales, individuales y comunitarias. El promedio de asistencia fue de 16 participantes por taller.

3.1 Resultados de los diagnósticos participativos

En el cuadro 11 se presentan los resultados basados en los contenidos que se trabajaron en las seis sesiones de diagnósticos participativos, así como otros temas que emergieron y nos parecieron relevantes. Esto nos permite configurar un panorama respecto de las significaciones y valoraciones que hacen los y las jóvenes en las áreas temáticas exploradas. La información se encuentra dividida entre liceos y territorios, puesto que tal como lo dijimos respecto de la vinculación, existen particularidades que hacen que la intervención sea distinta, ya sea por la dinámica existentes entre los grupos del liceo y del territorio, del tiempo o de los intereses y etapas de vida de cada uno.

Cuadro 11

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Metodología	<p>Es valorado por los y las jóvenes como espacio entretenido, que les permitió conocerse y profundizar las relaciones con sus pares.</p> <p>Las motivaciones para participar son diversas, desde la entretención a la posibilidad de no asistir a clases.</p> <p>La dinámica grupal es condicionada por la cultura institucional de las escuelas, tanto en las relaciones entre los participantes, como de éstos con los facilitadores.</p>	<p>Para los grupos que se constituyen como tales para el desarrollo de este proyecto, se trata de una experiencia asociativa en la que se van desarrollando vínculos de confianza y sentido de grupalidad.</p> <p>Para los grupos que ya tienen trayectoria en conjunto, esta experiencia viene a fortalecer o profundizar relaciones de confianza y la identidad grupal entre sus participantes.</p>	
Lugares significativos	<p>La Plaza, como lugar de encuentro, donde se reúnen después de clase.</p>		<p>Las canchas como espacio de encuentro entre sus pares y con otras generaciones.</p> <p>Las iglesias, como función positiva para las personas de la comunidad.</p>

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Problemáticas	La pobreza. El alcohol. La violencia. La delincuencia. Contaminación (Referida a basurales, playas y vulcanización).		

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Terremoto	<p>Cambios en las relaciones y participación de la comunidad.</p> <p>Mayor cohesión y solidaridad.</p> <p>Ven el terremoto como un fenómeno de la naturaleza.</p> <p>Sufrieron cambios en su entorno, en los lugares en los cuales habitualmente se juntaban y en sus barrios.</p> <p>Sienten que son los adultos los más afectados y los que tienen mayor temor.</p> <p>Para los y las jóvenes que viven en campamentos es un tema cotidiano.</p> <p>No expresan sus sentimientos en sus casas, pues no quieren preocupar más a sus padres.</p> <p>En algunos casos, hay preocupación por la fuente laboral.</p> <p>Les preocupa el proceso de reconstrucción.</p>		

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Redes personales	<p>Los amigos son quienes acogen, con quienes se identifican y comparten.</p> <p>Los hermanos son considerados como amigos.</p> <p>Los profesores no son personas en las cuales tengan confianza.</p> <p>Las redes sociales permiten tener más amigos, pero originan ciertos problemas en sus relaciones amorosas.</p>	<p>Participan en varios espacios: clubes deportivos, bomberos, grupos religiosos. En ellos encuentran apoyo y pueden compartir.</p> <p>Familiares y amigos son coincidentes, puesto que viven en los mismos barrios.</p> <p>Las familias son el apoyo más importante, principalmente la madre y los/as hermanos/as.</p>	

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Sus familias	<p>Se reconoce la diversidad de las familias.</p> <p>Varios jóvenes hacen referencias a problemas de violencia y consumo excesivo de alcohol por parte de sus padres.</p> <p>Reconocen aspectos diferentes entre sus familias y las de sus padres o abuelos: la comunicación, los límites, el ejercicio de la autoridad y los momentos de encuentros familiares.</p> <p>Hay una visión crítica respecto a la lejanía afectiva.</p>		

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Diferencias de género	En los permisos, los hombre solo avisan donde están, en cambio las mujeres deben pedir permiso para salir y son castigadas si no cumplen las reglas. Las mujeres señalan que les gustaría que sus parejas compartieran las tareas domésticas		

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Temas que les interesan	La recreación y el carrete. El consumo de drogas entre jóvenes. El embarazo adolescente. La violencia. Cómo apoyar a la comunidad, sobre todo a los que están más afectados. Su futuro laboral o si van a seguir estudiando. La estigmatización de sus liceos.	Los pocos espacios deportivos. Los pocos espacios de esparcimiento, para alejar a los jóvenes de las drogas. Problemas económicos en sus familias. Problemas de violencia intrafamiliar. Poca claridad respecto a su futuro laboral. La pérdida de sus casas, de sus amigos y del barrio del que provenían. Les preocupa la cesantía y la pobreza en la comuna.	

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Sueños	Mejorar infraestructura: salas cómodas, calefaccionadas, baños en buenas condiciones, áreas verdes, entre otros. Terminar la enseñanza media para lograr estabilidad y poder proyectar una familia. Muchos jóvenes aspiran a entrar a gendarmería, investigación, marina o carabineros.	Más espacios de recreación y deportivos	Los anhelos de conseguir cosas materiales.

Contenido	Liceos	Territorios	Puntos en común
Iniciativas propuestas	<p>Actividades recreativas: paseos, viajes y fiestas.</p> <p>Iniciativas de colaboración con la comunidad afectada por el terremoto: actividades recreativas con los niños de los campamentos, revisar instalaciones eléctricas y aportar a la reconstrucción de viviendas e iglesias.</p> <p>Mejoramiento de las condiciones físicas del liceo: la cancha, biblioteca y baños.</p> <p>Comprar implementos deportivos.</p>	<p>Mejoramiento de los espacios comunes: canchas, sede comunitaria, espacios recreativos, piscina, cierre, placilla.</p> <p>Implementación de equipamientos: compra de implementos deportivos, mesa de ping pong y juegos inflables para niños.</p> <p>Actividades recreativas.</p> <p>Talleres de habilidades comunicacionales y sociales.</p>	<p>Los anhelos de conseguir cosas materiales.</p>

La aproximación a esta información, que integró las dimensiones personal, familiar y comunitaria, aportó una mirada más compleja e integral sobre el impacto de la catástrofe. Así, se pudo acceder gradualmente a aspectos personales y colectivos, a lo que sienten, piensan y actúan los jóvenes. De esta manera, fue factible pesquisar y detectar casos de jóvenes con mayor nivel de daño psicológico y, al mismo tiempo, acoger y compartir las vivencias de cada uno de los y las integrantes.

Esta perspectiva integral fue la base para que los y las jóvenes proyectasen colectivamente, visiones y propuestas de futuro comunes, en las que cada uno/a, desde su particularidad, se sintió involucrado/a.

3.2 Los encuentros comunitarios

Los encuentros comunitarios buscan comunicar, dialogar, intercambiar y validar en la comunidad, las visiones, miradas y sueños de los jóvenes, dando cuenta de lo ocurrido en los diagnósticos participativos. Esto sucede a través de un espacio recreativo que congrega a las familias de los y las jóvenes, sus redes, organizaciones, grupos y actores sociales relevantes de la localidad.

De acuerdo al diseño previo de esta actividad, no fue posible realizarlo en los liceos. Una de las razones fue la poca o nula integración de los establecimientos educacionales en la vida de los territorios donde se insertan. El liceo recibe a los estudiantes que, en muchos casos, vienen de sectores muy diversos o incluso de otras comunas. Por ende, no se vincula a los habitantes del sector, a las organizaciones sociales o a las institucio-

«Afectó los departamentos, murallas, agua potable y el temor de las personas».

«Pero fue bueno, nos acercó como familia y comunidad».

«Es que no tenemos espacio, o sea no lo han arreglado, porque con lo del terremoto está todo malo. Todo quebrado», joven de Parral.

«Con ellas cuento para contarles mis cosas más personales; siempre están ahí», joven de Longaví.

«En los momentos difíciles están siempre con uno, uno puede enojarse momentáneamente pero después se arregla, porque es la familia y uno no puede pasar mil años sin hablarse, siempre hay una cosa por la que uno vuelve a tener onda con ellos», joven de Los Cristales, Longaví.

«Yo siempre veía que los días de semanas eran de 'tranquilidad' en la casa, mi papá salía a trabajar y llegaba muy tarde a la casa, cansado y casi no lo veía, pero cuando llegaba el fin de semana se transformaba, se gastaba mucha plata fuera de la casa, llegaba curado peleando con mi mamá y amenazándonos, ahí todos los hermanos nos encerrábamos en la pieza y escuchábamos todo lo que le hacía a mi mamá. En el barrio toda la gente sabía lo que nos pasaba, pero muchos otros amigos vivían lo mismo en sus casas», joven de Parral.

«Por el uso de Internet, Facebook y otras tecnologías las familias están incomunicadas, más solitaria», Jóvenes de Talcahuano.

«La idea es poder colaborar con mi esposa en el cuidado de los hijos y en las cosas que hay que hacer en la casa, ahora la mujer también trabaja y es importante que todos seamos solidarios y colaboremos, los niños también tienen que colaborar en lo que ellos puedan», joven población Bicentenario de Parral.

Cuadro 12 Facilitadores y obstaculizadores de los diagnósticos participativos

Facilitadores	Obstaculizadores
La metodología utilizada y su posible adecuación a la dinámica de cada grupo.	La negativa de ciertos profesores en dejar asistir a los y las jóvenes.
La posibilidad de conocerse en ámbitos distintos a los cotidianos.	Las relaciones entre estudiantes que se vive al interior del liceo y se replican en las dinámicas de los talleres (falta de respeto, ironías, burlas, hurtos).
Los elementos comunes de la experiencia de los participantes que contribuye a unirlos y a fortalecer el sentido de grupo.	Los diagnósticos participativos se extendieron más de lo previsto, lo que tuvo como consecuencia restar tiempo a la formulación y ejecución de los proyectos.
La participación de la comunidad en los territorios.	La rotación de los y las participantes, principalmente en los liceos.
	La poca participación de la comunidad escolar en los encuentros comunitarios.

nes aledañas. Por otro lado, el período en que se realizó esta actividad coincidió con el término del año escolar, lo que tampoco dio tiempo para realizar una convocatoria masiva, como invitaciones a los vecinos, a los apoderados o a alumnos de otros establecimientos.

En general, los jóvenes participaron activamente en la preparación y realización de la muestra, decidiendo qué y cómo se exponen los contenidos del grupo y en qué lugar se realiza la muestra, lo que permite que se posicionen y validen ante la comunidad escolar. Tomando dos casos como ejemplo, la muestra se realizó en la plaza, por ser ésta un espacio de encuentro significativo para los y las jóvenes, en cuyo caso acceden a ella también personas que no son parte de la comunidad escolar.

Las características de los encuentros comunitarios en los territorios, son diversas, pero todas involucran a la comunidad.

Los encuentros comunitarios, entendidos como hitos que forman parte de los diagnósticos participativos, lograron dar cuenta de los diferentes niveles de protagonismo y apropiación que tuvieron los y las jóvenes y los grupos a lo largo del proceso desarrollado en los talleres.

4. FORMULACIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS

- «Nos sentimos súper cómodos con los proyectos que al final quedaron, yo creo que nos representan súper bien a todos, incluso a los que no fueron parte de los talleres», joven población Bicentenario Parral.
- «Este proyecto nos hace uniros más como grupo, algunos de nosotros nos conocíamos de vista, pero no habíamos conversado entre nosotros», jóvenes población José Miguel Carrera, Parral.

En general, se entiende que el proceso de diseño y posterior ejecución de proyectos es la fase cúlmine en un modelo de intervención como el que aquí se expone. Aquello no deja ser verdad, pues los proyectos realizados generalmente son la materialización de un proceso en el que se ha invertido no sólo tiempo y recursos, sino que también se han involucrado las representaciones y aspiraciones de una comunidad. Sin embargo, desde un punto de vista diacrónico, es una etapa más en el proceso general, en tanto los mismos proyectos una vez ejecutados van a generar nuevas representaciones y aspiraciones.

En los siguientes cuadros se entrega un resumen los proyectos diseñados y ejecutados en el contexto de este programa.

Cuadro 13a Proyectos diseñados en la comuna de Longaví

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
1º y 2º Medio	Fiesta y diversión	Realizar una fiesta de despedida del año.	Generar un espacio de encuentro
	Directos	Indirectos	Monto
	37	0	\$ 301.450

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
3º Medio	Placilla.	Diseño de una plaza para los alumnos del liceo.	Mejorar un sitio eriazo, contar con un área verde y contar con un espacio para relajarse.
	Directos	Indirectos	Monto
	57	760	\$ 1.998.010

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Los Cristales	Proyectando el deporte hacia el futuro.	Implementación de multicancha: pintura de alto tráfico e implementación deportiva.	Pintar la cancha existente en Escuela Gabriel, para el desarrollo de distintos partidos de fútbol, básquetbol, beisbol y futbolito.
	Directos	Indirectos	Monto
	27	400	\$ 1.500.000

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
El Tránsito	El Tránsito mejora su lugar de encuentro.	Mejoramiento y reconstrucción del espacio de recreación comunitaria.	Mejorar sitio que se encuentra al norte de la sede social de El Tránsito, recuperando un espacio público para que la comunidad pueda recrearse.
	Directos	Indirectos	Monto
	30	300	\$ 2.200.000

Cuadro 13b Proyectos diseñados en la comuna de Parral

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
1º y 2º Medio	Sala pequeños maestros.	Implementación de una sala dedicada al cuidado transitorio de los hijos menores de 3 años de jóvenes del liceo.	Generar un espacio abierto para hijos de alumnos y promover el bienestar de los hijos de los alumnos contribuyendo a la estimulación de sus habilidades y desarrollo.
	Directos	Indirectos	Monto
	20	2000	\$ 1.364.560

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
3º y 4º Medio	Sala Azul	Implementación de una sala dedicada al cuidado transitorio de los hijos menores de 3 años de jóvenes del liceo.	Generar un espacio de encuentro y reflexión para los jóvenes (talleres-terapias).
	Directos	Indirectos	Monto
	22	2000	\$ 1.441.570

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Población Bicentenario	Juventud Bicentenario.	Entregar recursos para la compra de implementación deportiva y compra de útiles escolares.	Implementación deportiva y apoyo a los jóvenes de escasos recursos con la compra de útiles escolares.
	Directos	Indirectos	Monto
	20	200	\$ 1.500.000

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Población José Miguel Carrera	Espacio deportivo.	Recuperar un espacio público de uso comunitario para la práctica del deporte y la recreación de todos los vecinos.	Practicar deporte en comunidad y realizar actividades todo el año al aire libre.
	Directos	Indirectos	Monto
	30	150	\$ 1.500.000

Cuadro 13c Proyectos diseñados en la comuna de Talcahuano

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
1° y 2° Medio	Implementación de multicancha.	Habilitar multicancha del liceo.	Mejorar infraestructura de multicancha para practicar deporte.
	Directos	Indirectos	Monto
	20		\$ 561.340

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
3° Medio	Tarde recreativa infantil con campamento y convivencia.	Convivencia con los niños del campamento Santa Clara.	Disminuir conflictos entre liceo y campamento.
	Directos	Indirectos	Monto
	8		\$ 378.055

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
4° Medio	Gira de estudio comunitaria.	Viaje a Valparaíso por 3 días.	Compartir con otros.
	Directos	Indirectos	Monto
	17		\$ 1.715.500

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Campamento Santa Clara	Recreación en verano.	Romper la rutina del campamento y tener un rato de recreación y esparcimiento.	Mejorar el ánimo de las familias al ver que los jóvenes pueden salir a otros lugares.
	Directos	Indirectos	Monto
	12		\$ 572.500

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Cheerleaders	Vestimenta deportiva.	Diseño de imagen de los traje de competencia con nuevos colores y logos.	Equipar con nueva vestimenta deportiva a jóvenes que desarrollan actividad de cheerleaders.
	Directos	Indirectos	Monto
	25		\$ 1.220.450

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Campamento Las Salinas	Salida al aire libre.	Taller de habilidades para el fortalecimiento del grupo.	Fortalecer el grupo y proyectarlo para el año 2011 y distraer al grupo de las actuales condiciones que viven en el campamento
	Directos	Indirectos	Monto
	13		\$ 1.508.600

Cuadro 13d Proyectos diseñados en la comuna de Tomé

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
1º y 2º Medio	Paseo a Quillón.	Viaje recreativo a Quillón por 2 días y 1 noche.	Compartir con los y las compañeros/as.
	Directos	Indirectos	Monto
	18		\$ 749.000

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
1º y 2º Medio	Tarde recreativa con niños de Cocholgué.	Una tarde recreativa con niños y niñas de Cocholgué.	Mejorar la autoestima de los niños y las niñas.
	Directos	Indirectos	Monto
	18	85	\$ 174.920

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
3º y 4º Medio	Paseo a Quillón.	Viaje a Quillón por dos días y una noche para poder compartir, conocernos más.	Colaborar entre nosotros y sociabilizar como grupo.
	Directos	Indirectos	Monto
	25		\$ 821.000

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
3º y 4º Medio	Todo es cancha.	Comprar mallas para los arcos y balones de fútbol y baby fútbol.	Implementar mejor nuestra cancha para que se puedan hacer actividades deportivas en el liceo.
	Directos	Indirectos	Monto
	21	950	\$ 129.970

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Campamento Cocholgüe	Convivencia en campamento de Cocholgüe.	Tarde recreativa en Cocholgue.	Generar un espacio de encuentro entre el grupo.
	Directos	Indirectos	Monto
	26	0	\$ 35.000

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Campamento Cocholgüe	Conociendo mi país.	Viaje a Valparaíso por 3 días.	Conocer otra región, mejorar autoestima de los jóvenes y fortalecer lazos grupales.
	Directos	Indirectos	Monto
	24	0	\$ 1.787.027

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Campamento Cocholgüe	Implementos deportivos para los jóvenes.	Crear un equipo deportivo.	Motivar a la comunidad a participar.
	Directos	Indirectos	Monto
	50	200	\$ 495.640

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Skala	Cristock.	Promoción de festival de bandas musicales.	Difundir el evento.
	Directos	Indirectos	Monto
	10	100	\$ 225.400

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Skala	Niños felices a través del juego.	Proyecto itinerante con niños.	Generar un espacio de recreación y esparcimiento para niños de Tome. Comprar juegos inflables.
	Directos	Indirectos	Monto
	15	400	\$ 970.480

Grupo	Proyecto	Descripción	Objetivos
Skala	Melodías para nuestra tierra.	Convocar a niños e incentivarlos a limpiar el sector La Estación y terminar con una tocata en el mes de enero.	Generar conciencia ecológica en niños de Tomé y recuperar espacios públicos para la expresión artística.
	Directos	Indirectos	Monto
	15	50	\$ 178.810

A) ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Tal como se planteó en la estructura del modelo, el proceso de diseño, formulación e implementación de proyectos requirió que los equipos territoriales realizaran un proceso sostenido de apoyo a los grupos de jóvenes.

Junto con entregar las herramientas necesarias para alcanzar buenos desempeños, el acento estuvo puesto en promover la autonomía y responsabilidad del grupo frente a sus emprendimientos, principalmente porque a través de este tipo de estrategias se potencia en gran medida el capital social y se constituye el sentido de pertenencia con lo que se espera realizar. En definitiva, se rompe con la lógica pasiva de enfrentar sus intereses y se promueve un fuerte desarrollo de la capacidad de autorrealización.

No obstante la orientación hacia la autonomía con que se enfatizó esta etapa, el desempeño final de los grupos estuvo asociado a las condiciones en que éstos se desarrollaron. A continuación, nos referimos a los contextos en que cada grupo actuó. Así,

Cuadro 14

Liceos	Territorios
Los proyectos, de alguna manera se supeditan a un espacio formal, estandarizado que requiere opinión (y autorización) de parte de quienes dirigen el establecimiento. En este sentido, se suman a una estructura formal establecida, lo que de alguna manera obliga a combinar las representaciones de la cultura juvenil con las del ámbito escolar, en una ecuación normada y que puede inhibir la perspectiva de lo estrictamente «juvenil».	En el caso del territorio se presenta una diversidad de iniciativas, asociaciones y relaciones con el entorno. Si bien existe una lógica de mayor autonomía, gran parte de las iniciativas están mediadas por las relaciones que los grupos tienen con las organizaciones sociales y comunitarias tradicionales. En muchos casos, esto influyó para que liderazgos de adultos intervinieran en etapas del propio proceso de las y los jóvenes.
Las iniciativas desarrolladas giraron en torno al mejoramiento de infraestructura o equipamiento y la realización de actividades de recreación y esparcimiento. Estas últimas podrían asociarse al fortalecimiento grupal si no fuera por la condición de transitoriedad que las caracteriza.	En este caso las iniciativas también tuvieron componentes asociados a mejoramiento de infraestructura o equipamiento y de recreación, pero a diferencia del espacio escolar, el sentido de lo comunitario estuvo mucho más marcado (intencionado). Esto se tradujo en que muchas de las iniciativas fueron implementadas para lograr la participación de la comunidad en general, particularmente de niños y niñas.
Para los estudiantes de los liceos el participar en el proceso de formulación de proyectos fue una actividad diferente que evalúan positivamente, aun cuando consideran que los tiempos destinados al trabajo no fueron los adecuados (fue muy breve, señalan).	En los territorios hubo un proceso de ideación y selección de proyectos en que las y los jóvenes debieron participar activamente, esto dio legitimidad y sentido a las iniciativas que implementaron.
Sentirse parte de una construcción colectiva y la idea de compartir en otro plano con sus compañeros ha sido altamente valorado.	Los participantes valoran la posibilidad que hubo en el proceso de ideación y selección, de compartir y conocerse más entre ellos y al mismo tiempo, darse cuenta que es posible realizar acciones en conjunto.

surgieron diferencias significativas entre aquellos grupos que trabajaron al interior de los liceos y aquellos que están insertos en los territorios, vinculados principalmente a organizaciones de tipo social.

Todos los participantes fueron consultados acerca de la valoración que le asignan al proceso de diseño y elaboración de los proyectos. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla de evaluación tradicional (1 a 7, escalar) en el cuadro 15.

Más allá de la evaluación reseñada, la significación que en general dan los jóvenes a la experiencia es muy favorable. Según las observaciones que ellos mismos plantean,

hay un alto grado de conformidad con el proyecto y de adhesión al proceso. Según relatan las y los jóvenes, el itinerario les ha permitido obtener nuevas referencias sobre su comunidad, su entorno, los recursos que existen y a los que pueden acudir para dificultades. Resaltan especialmente las posibilidades que ellos mismos pueden desarrollar explotando sus habilidades y capacidades.

Cuadro 15

Ámbito	Tomé	Parral	Longaví	Talcahuano	Prom.
Participación en el proceso de creación de los proyectos	5,9	6,1	5,9	5,6	5,9
Calidad del proyecto implementado	6,2	6,4	6,1	6,3	6,3
Satisfacción que sientes con el proyecto	6,2	6,4	6,1	6,3	6,3
Promedio	6,1	6,3	6,0	6,1	6,2

«Todos aquí nos conocemos y todos queremos tener la cancha, es casi lo único en que uno se puede entretener los fines de semana».

«Cuando veníamos recién a los talleres no entendíamos mucho de qué se trataba, yo pensaba que eran como juegos para entretenernos».

«Por lo que yo sé, nunca había llegado un proyecto a nuestra población, esta es la primera vez, más encima es para nosotros los jóvenes, eso es más importante todavía», jóvenes población José Miguel Carrera, Parral.

«Fue un período de mucho esfuerzo y dedicación», El Tránsito, Longaví.

«Aprendimos a aceptar diversas opiniones y sobre todo a trabajar en equipo», El Tránsito, Longaví.

«Estos talleres nos han servido para hacernos más amigos entre nosotros, a mí me gusta porque estamos todos en lo mismo, todos queremos que este proyecto resulte y que podamos disfrutarlo como corresponde», jóvenes población Bicentenario Parral.

«Este proceso estuvo genial, me gustó compartir y conocer mejor a las personas, pasar momentos lindos con mis amigos, me encantó este proyecto», joven de Tomé.

Algunas consideraciones para la replicabilidad

Sin duda, la metodología utilizada en el diseño y aplicada en el desarrollo del proyecto permite obtener resultados favorables. Sin embargo, como en toda metodología, su aplicabilidad va a depender de aspectos que escapen al control del equipo ejecutor y que, en ocasiones, puedan afectar significativamente el nivel de logro de los objetivos planteados. En este caso, nos parece necesario señalar que, de acuerdo con los aprendizajes obtenidos, esta etapa —de formulación y ejecución de proyectos— requiere de una mayor cantidad de tiempo para su realización. Para incorporar este aspecto, recomendamos dos alternativas posibles:

- Dar inicio al diseño del proyecto desde el momento que los grupos se conforman. De esta manera deberán trabajar en paralelo al diagnóstico participativo, retroalimentando a partir de la información que de él surja, el propio diseño del proyecto.
- La segunda opción supone la realización de talleres específicos de elaboración de proyectos, compuesto de sesiones de mayor duración. De esta manera, los participantes, a medida que van desarrollando sus propuestas, logran identificar de mejor manera obstáculos, mapas de recursos, posibilidades endógenas, sea en los espacios escolares o el territorio de la comunidad. Esto permite que los jóvenes, además de aprender a formular proyectos, desarrollen habilidades sociales de comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.

Un dato relevante para esta etapa es que tanto en los liceos como en los territorios se aprecia una mayor participación de las jóvenes mujeres. En la mayoría de los casos son ellas las que se responsabilizan por la marcha y desarrollo del proyecto, lideran el proceso de implementación y se hacen cargo de su administración. Probablemente este fenómeno se ajuste a patrones de género dentro de la comunidad, asignando roles específicos para hombres y mujeres, roles que son aceptados y mantenidos por el grupo.

De manera específica, se puede observar que:

- En el caso de la intervención dentro del espacio escolar, resultó evidente la disposición de los y las jóvenes a generar ideas que incidieran en las condiciones del establecimiento educacional. Es posible suponer que ellos, como estudiantes, sienten el espacio del liceo como el espacio común (vinculado a comunidad), independientemente de que expresen críticas y opiniones negativas respecto de él. Este dato también da cuenta de que otros espacios no tienen para ellos la relevancia que tiene la institución educativa, en términos de identidad y pertenencia. Una hipótesis posible, no excluyente de otras, es que esto esté reforzado por el hecho de estar trabajando con ellos/as en su rol de estudiantes.
- La tendencia marcada a generar proyectos orientados al esparcimiento y recrea-

ción del grupo parece estar relacionada con la necesidad propia de esta etapa vital, pero también con el interés de fortalecer los lazos construidos por los y las jóvenes en el desarrollo de la intervención.

- Es interesante observar que en esta etapa de elaboración y ejecución de los proyectos se produce cierta modificación en la organización que los grupos habían asumido espontáneamente. Por ejemplo, algunos jóvenes que no habían mostrado liderazgo, demuestran mayor capacidad para organizar y concretar.
- En los territorios ha existido un mayor acercamiento de personas adultas, principalmente de ciertos dirigentes, en cuanto a tratar de involucrarse o en ciertos casos de «presionar» la realización de ciertos proyectos.
- En general, los jóvenes aprecian este momento, valoran muy positivamente la presencia tan cercana de los encargados territoriales. Sin embargo, más allá de valorar aquello, no existe un cuestionamiento respecto de cómo afecta esto su propia autonomía grupal, cómo les impide resolver mejor situaciones que al ser problematizadas incidirían en el crecimiento del grupo.
- En varios grupos, las y los participantes manifiestan su interés y voluntad de participar como monitores si es que se desarrolla una experiencia similar.

5. TALLERES DE CONTENCIÓN

A) EL PROCESO COMUNITARIO COMO DISPOSITIVO DE CONTENCIÓN

Durante el proceso de diagnóstico participativo en todos los grupos de jóvenes emerge inmediata y espontáneamente la temática de la catástrofe vivida y las consecuencias que ésta ha traído para sus familias y comunidades. Inmediatamente los grupos van generando estrategias de contención y apoyo. Los facilitadores en este sentido están muy atentos observando el efecto en la salud mental de los jóvenes y favoreciendo los espontáneos procesos de contención de los grupos.

Las temáticas que aparecen en el discurso de los jóvenes dicen relación con:

- La destrucción de sus propias viviendas y de su entorno, las pérdidas materiales, las condiciones de albergamiento en que se encuentran actualmente y los cambios en la convivencia cotidiana que todo esto ha generado. Producto de estas situaciones, algunas de sus redes sociales han variado.
- Aparece la valoración de las acciones solidarias que se han desplegado en sus barrios para apoyar o resolver situaciones específicas asociadas a la catástrofe.
- Reconocen al miedo como emoción predominante que, en algunos de ellos y sus familias, aún persiste.

Los grupos escuchan, contienen y comparten vivencias que han experimentado y soluciones que han implementado. Sus vínculos y redes se fortalecen. Los jóvenes se tornan más activos, participativos. El poder opinar en el grupo, ser escuchados, escuchar a sus pares en un contexto de respeto y disposición a la acción concreta, les otorga una sensación de empoderamiento.

Esto permite entender la contención psicosocial como una función que se hace parte de manera permanente en los procesos comunitarios en todas sus etapas, desde la vinculación y los diagnósticos participativos en adelante. En la medida que éstos se orientan al fortalecimiento de los vínculos y las redes sociales, del sentido de comunidad, así como a posicionar a los y las jóvenes como sujetos activos en el proceso de articulación de sus vidas, los talleres de contención adquieren sentido para los y las jóvenes.

B) RESULTADOS GENERALES. TALLERES DE CONTENCIÓN

Se realizaron en total un taller de contención con jóvenes y tres con adultos, todos ellos en la Séptima Región. En la Región del Bio-Bio, a pesar de realizar un exhaustivo proceso en la detección y oferta de talleres de contención, tanto en escuelas como en organizaciones de la comunidad, no se logró concretar ninguno.

También, llama la atención la escasa convocatoria de jóvenes para los talleres, a pesar de realizar el proceso de invitación en forma permanente y a través de diversos actores.

En el cuadro 16 se presentan el número de participantes por sesión.

Taller con jóvenes

En la localidad de Longaví fueron detectados 17 candidatos para el grupo. Todos ellos fueron invitados de manera personal a la actividad y firmaron una lista para participar voluntariamente en el taller. Sólo asistieron 5 jóvenes, todas mujeres, dos de las cuales disponían sólo de una hora para participar. El taller debió adaptarse a las características del grupo por lo que se seleccionaron las actividades de concentración y reconocimiento de emociones a través de claves corporales.

Se observó que la mayor parte del grupo en un comienzo tuvo dificultad para realizar ejercicios que significaran tomar conciencia de sus sensaciones físicas y de sus emociones. A pesar de las dificultades, las participantes logran motivarse y finalmente consiguen una mejor capacidad de observación de sí mismas.

Talleres con adultos

Los talleres con adultos se realizaron en las siguientes localidades:

Cuadro 16 Participantes talleres de contención

Localidad	Grupo	Sesión nro. 1. Participantes	Sesión nro. 1. Participantes
Liceo de Longaví	Estudiantes	5	-
Liceo de Longaví	Apoderados	13	2
El Transito, Longaví	Familiares y amigos	12	6 (Realizan una 3° sesión donde asisten 10 personas)
Población José Miguel Carrera	Personas de la comunidad	17	-

- Liceo de Longaví, en el que participaron 13 apoderados en una primera sesión y 2 en la segunda, convocados por los jóvenes. La segunda sesión coincide con la última reunión de apoderados del año de los terceros y cuartos medios.
- Comunidad de El Tránsito, Longaví: el grupo se constituye a partir de la convocatoria de los jóvenes, quienes invitan a sus familiares y vecinos de acuerdo a su percepción de quienes pudieran necesitarlo. Participaron 12 personas en la primera sesión, 6 en la segunda y 10 en la tercera.
- Comunidad de población José Miguel Carrera, Parral: participaron 17 personas en una única sesión. Fueron convocados a través del líder de la comunidad, presidente de la junta de vecinos.
- Todos los grupos eran mixtos, aunque con predominancia de mujeres.

Contenidos de las sesiones

En cuanto a los contenidos emergentes de los talleres se observa que:

- Todos los grupos se refieren a los daños y pérdidas materiales ocurridas como consecuencia de la catástrofe, las que a su vez han causado una serie de trastornos en su vida cotidiana, tanto en lo material, social, familiar como en lo emocional.
- Si bien la experiencia de cada grupo era diferente en cuanto a nivel de daño material sufrido, todos los participantes presentaron trastornos en la vivencia de lo corporal. Esto se manifiesta a través de múltiples síntomas de tensión y estrés. La mayoría manifiesta dificultades para dormir, tensión física permanente, dolor muscular y cansancio.
- Todos los grupos (incluidos los jóvenes) presentan bloqueos de las sensaciones corporales, lo que genera dificultades en la percepción de sensaciones corpo-

rales y emociones. Esto trae como consecuencia dificultades para detectar las necesidades personales, generando una mengua del autocuidado personal.

- Todos los participantes (incluidos los jóvenes) reportan experimentar mucho miedo que continúa hasta el presente, relacionado con los continuos movimientos telúricos y réplicas. Muchos de ellos vuelven a reeditar ante ellas, las mismas sensaciones que tuvieron para el terremoto.
- Todos los participantes reconocen en los vínculos y redes de apoyo recursos fundamentales para sus vidas y las vidas de las personas en general. Perciben a la comunidad como un importante soporte emocional que acompaña y acoge.
- En los dos grupos de Longaví se trabajó la entrega de información respecto a los fenómenos sísmicos, sus orígenes y causas. A partir de las creencias y la información que manejaban los participantes, se fue elaborando un concepto más completo acerca del fenómeno, de modo de dar un contexto más amplio y herramientas cognitivas que les permitieran comprender mejor la realidad y así mejorar el manejo de la angustia e incertidumbre.
- El grupo de Parral no contaba con las características que posibilitaran este trabajo conceptual. El estilo de pensamiento de este grupo es muy concreto. Muchos de sus integrantes presentaban trastornos mentales, otros emocionales severos. Con ellos, se abordó la contención emocional y conciencia corporal.
- El grupo del liceo de Longaví es el que presenta mayor número de damnificados. Todos refieren daños en su vivienda, de distinta magnitud. Algunos perdieron completamente sus viviendas y se encuentran en mediaguas, otros están viviendo en una parte de la casa, otros de allegados con familiares y otros esperando que su vivienda sea demolida. En este grupo aparecen fuertes sentimientos de frustración y desesperanza, asociados a la incertidumbre respecto de las condiciones y tiempos en que podrán solucionar sus problemas de vivienda. No tienen información al respecto y desconocen los canales para obtenerla.
- Quienes se encuentran viviendo en mediaguas hablan de las malas condiciones de éstas, del hacinamiento en que viven y de la sensación de indignidad por las condiciones en que han debido permanecer todo este tiempo.

Algunas consideraciones para la replicabilidad

Si bien la experiencia de los talleres realizados fue positiva y en general cumplió con su objetivo cabe preguntarse por qué tuvo una tan baja convocatoria, en especial con los jóvenes. Para responder esta interrogante se abordarán dos causas posibles: una externa relacionada con procesos de la comunidad y una interna relacionada con la estructura de dichos talleres.

Causas externas. Dentro de las causas externas tenemos la sobreoferta de talleres de

contención psicológica en la Región del Bio-Bio, que provocó que la población ya no tuviera interés en otro taller de este tipo. La Séptima Región del Maule no cuenta con esta sobreoferta de talleres, lo cual se nota en la mejor convocatoria de los talleres en esta región. Este elemento pone de manifiesto la necesidad de una mejor coordinación de todos los estamentos intervinientes en una población que trabajan con la comunidad. Se hace muy necesario mejorar las redes de las diversas organizaciones, creando para ello instancias específicamente dedicadas a dicha coordinación.

Otra de las causas externas tiene relación con la fecha en la que se ofrecieron los talleres. Diciembre para la comunidad escolar es un período de alta carga de trabajo. Los jóvenes no tienen tiempo para dedicarse a otras actividades, están concentrados en temas académicos. Esto podría explicar en parte la baja convocatoria de jóvenes.

Como aprendizaje para futuras experiencias, es necesario planificar mejor los tiempos de intervención en la comunidad, siendo claramente el período de fin de año escolar un mal momento para realizar talleres con jóvenes que asisten a la escuela.

El Grupo de Apoderados del Liceo de Longaví tuvo una merma en la participación en la segunda sesión del taller. Como posible causa externa podría mencionarse la coincidencia con otra actividad importante para la comunidad, como es la reunión de apoderados. Esto habla de un error de planificación de la actividad. Como aprendizaje para futuras experiencias es importante tomar en cuenta variables de este tipo al momento de planificar intervenciones.

El que haya transcurrido tanto tiempo entre ocurrida la catástrofe y la oferta de los talleres puede ser un último factor externo que visualizamos como dificultador de la convocatoria. Los jóvenes, si bien aún conversan del tema y buscan (y entregan) apoyo, tal vez no están dispuestos a revivir las emociones ligadas al terremoto en una instancia específicamente dedicada a ello y prefieren orientarse hacia el futuro y hacia la acción como estrategia de enfrentamiento de la realidad. Los adultos en cambio, más orientados al pasado y al presente, necesitan elaborar las vivencias ocurridas.

En este aspecto se hace necesario tener en cuenta este estilo de los jóvenes orientado a la acción y al futuro para construir un taller que los convoque más. Acá tenemos un punto de encuentro entre las causas externas y las internas.

Causas internas. La primera causa interna que nos planteamos, viene desde la mirada de género que tiene el diseño del taller, orientado a exponer experiencias emocionales ante la comunidad, acentuando habilidades y capacidades más bien ligadas al género femenino. Esto claramente es un dificultador para la convocatoria y participación de hombres en el taller. Para nuevos talleres se hace necesario diseñar actividades que permitan la contención y el contacto con las emociones, a partir de actividades que pertenezcan a la realidad cotidiana de los participantes, de modo de facilitar su partici-

pación. Para trabajar con jóvenes, quienes se encuentran en una etapa donde lo social es fundamental y el temor al ridículo y a la exposición son una característica de dicha etapa, se deben planificar actividades donde los jóvenes, de un modo indirecto, puedan proyectar en otros elementos (no ellos) los contenidos emocionales a trabajar, de modo que no sientan amenazada su identidad.

Otra causa interna es la orientación a la acción y el futuro que tienen los jóvenes. Para convocarlos, se requiere que se motiven con una acción concreta a realizar. En el futuro, se pueden diseñar talleres en los que los jóvenes construyan un relato colectivo, empleando, por ejemplo, medios audiovisuales, u otra actividad que les permita la unión de lo emocional y lo cognitivo desde un contexto de acción.

En consideración de la experiencia obtenida en la realización de los talleres de contención, se puede concluir que es un buen dispositivo para trabajar con los adultos ligados a los jóvenes, siempre que se cumplan los requisitos de mejorar la coordinación y el diseño para dar más cabida a los hombres. Sin embargo, como instrumento para trabajar con los y las jóvenes, es preferible realizar la contención de un modo indirecto y ligado a propuestas de acción concretas. Es decir, dedicar algunos momentos de la actividad comunitaria a la contención emocional, dentro del contexto de un trabajo de acción, más atractivo y menos amenazante para los jóvenes. Un taller exclusivamente dedicado a la contención, separado del proceso comunitario no es atractivo para los jóvenes y no funciona como dispositivo de contención, por falta de convocatoria.

Cabe destacar la importancia de trabajar los bloqueos corporales, como reflejo de trastornos emocionales. Llama la atención que a más de 9 meses del evento, la mayoría de los participantes aún presenta signos de estrés que se manifiestan en el cuerpo, tales como tensión, cansancio y bloqueos de las sensaciones, los que son un mecanismo del cuerpo para no sentir una emoción dolorosa. Es importante, por lo tanto, incluir en los talleres actividad corporal específicamente enfocada a reparar el estancamiento de las emociones como el miedo y el dolor, restableciendo el tono normal corporal-emocional. En otras palabras, corporalmente las personas afectadas por el terremoto aún están en alarma y necesitan llevar su corporalidad a la calma.



*Al servicio
de las personas
y las naciones*



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN

