



CUADERNILLO DIGITAL

CURSO “FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN, REGISTRO Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO PARA EDUCADORES DE TRATO DIRECTO”

Licitación del Servicio Nacional de Menores

**ID: 731-18-LE22
PROCESO ADJUDICADO POR**

**CICLOS CAPACITACIÓN
Y CONSULTORES**

OCTUBRE 2022

El material que presentamos a continuación, forma parte del proceso formativo desarrollado en el Curso ***"Formación en Estrategias de Intervención, Registro y Acompañamiento Educativo para Educadores de Trato Directo"***, licitado por el Servicio Nacional de Menores bajo ID: 731-18-LE22 e implementado por ***CICLOS Capacitación y Consultores*** entre julio y octubre de 2022.

Concebido como un ***"Cuadernillo Digital"***, esperamos que sea asumido como una herramienta formativa complementaria, que busca fortalecer el ejercicio práctico del rol especializado que desarrollan las/os profesionales de trato directo, en el acompañamiento de los procesos de intervención que se realizan con jóvenes sometidos a una medida o sanción penal en el marco de la Ley 20.084 que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal.

Lo indicado, en un contexto de cambios estructurales en el Servicio.

Octubre de 2022

ÍNDICE

APARTADO I

1. Presentación del Curso
2. Presentación del Cuadernillo Digital
3. Marco de Referencia

03
04
05 - 43

APARTADO II

4. Módulo I: "Profesionalización y estándares éticos del rol".

44 - 84

5. Módulo II: "Socioeducación y desarrollo del vínculo para la intervención con jóvenes".

85 - 106

6. Módulo III: "Planificación del quehacer educativo de acuerdo al rol".

107 - 120

7. Módulo IV: "Gestión de la información y sistemas de registros".

121 - 130

APARTADO III

8. Referencias bibliográficas y materiales digitales complementarios.

131 - 136

APARTADO I PRESENTACIÓN DEL CURSO

El curso **"Formación en Estrategias de Intervención, Registro y Acompañamiento Educativo para Educadores de Trato Directo"**, licitado por el Servicio Nacional de Menores bajo el ID: 731-18-LE22 e implementado por CICLOS Capacitación y Consultores entre julio y octubre de 2022, se orientó a funcionarios/as, que desempeñan funciones como Coordinadores/a de Turno, Coordinadores/a de Casa y Educadores/a de Trato Directo de los centros de administración directa, así como a otros profesionales del Departamento de Justicia y Reinserción Juvenil.

La experiencia formativa desarrollada el año 2022, se planteó el siguiente objetivo: **"Entregar herramientas técnicas que permitan a los equipos de trato directo, fortalecer su rol de acompañamiento, contención y supervisión de los jóvenes privados de libertad, dentro de un marco ético y de promoción de derechos"**.

El desarrollo de dicho propósito se desplegó a partir de los siguientes Objetivos de Aprendizaje.

1. Reflexionar sobre la relevancia y profesionalización del rol del educador en el proceso de acompañamiento e intervención de jóvenes ingresados a un CIP CRC SC.
2. Incorporar estándares éticos para la actuación de los equipos de trato directo de centros privativos de libertad.
3. Conocer y aplicar herramientas prácticas de psicoeducación, que faciliten la modelación de interacciones entre y con los jóvenes.
4. Reconocer la importancia del desarrollo y calidad del vínculo ético entre educador y jóvenes en los resultados de la intervención.
5. Organizar las acciones del quehacer educativo en base a una planificación que brinde estructuración al funcionamiento cotidiano, considerando a todos los actores que interactúan en la intervención.
6. Desarrollar y mejorar sistemas de registros de información adecuados a las exigencias y características del rol, que permitan brindar evidencia para la toma de decisiones técnicas, demostrar los avances e identificar los desafíos de la intervención con jóvenes.

De esta manera la estructura metodológica del curso se dividió en 4 módulos de trabajo:



Finalmente los objetivos de aprendizaje para cada Módulo se presentan y desarrollan en el apartado II.

PRESENTACIÓN DEL CUADERNILLO DIGITAL

El material que presentamos a continuación ha sido compilado y reformulado de manera especial por el equipo CICLOS, para complementar el proceso formativo del curso **"Formación en Estrategias de Intervención, Registro y Acompañamiento Educativo para Educadores de Trato Directo"**, licitado por el Servicio Nacional de Menores según ID: 731-18-LE22 e implementado por CICLOS Capacitación y Consultores entre julio y octubre de 2022.

De este manera el **Cuaderno Digital** busca fortalecer los conocimientos y técnicas de intervención, que desarrollan los/as educadores/as y coordinadores/as de turno en la importante labor que desempeñan en el ejercicio de su rol socioeducativo con los/as adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en los centros privativos de libertad que mantiene el Servicio Nacional de Menores en todo el país.

Este cuadernillo está estructurado por 3 apartados: en el primero se presenta el cuadernillo y sus propósitos, se expone el Marco de Referencia y recursos que guían el proceso formativo. En el apartado número 2 se despliegan los cuatro módulos con sus contenidos y ejes centrales abordados. Finalmente, el tercer apartado contiene algunas consideraciones necesarias para el trabajo, la bibliografía y el material complementario utilizado en el proceso formativo.

Para un mejor uso de este material y buscando favorecer la comprensión y aplicación de los contenidos de cada módulo trabajado, hemos agregado simbologías que indican distintas acciones y componentes del aprendizaje. De esta manera, cada vez que veas:



Consideramos esta información como tal: **"DATO IMPORTANTE"**;



Es una invitación a **REFLEXIONAR**;



Aprenderás **DEFINICIONES**;



Podrás **EJERCITAR** contenidos aprendidos de manera personal, con pares, miembros de otros equipos e incluso con las/os jóvenes con los cuales trabajas;



Accederás a links de **CONTENIDO DIGITAL ESCRITO Y/O AUDIOVISUAL**;



Reforzarás a través de **TEXTOS DE APOYO**.

Ponemos este Cuaderno Digital a disposición de todos/as quienes se sientan invitados/as a fortalecer su desarrollo personal y profesional en la noble tarea que desempeñan como educadores/as y coordinadores/as del Servicio Nacional de Menores.

Equipo CICLOS, octubre 2022.



TEXTO DE APOYO

MARCO DE REFERENCIA

El proceso formativo descrito que da origen a este *Cuadernillo Digital*, se sustenta en el marco de referencia teórica que se presenta a continuación. Dicho marco considera a su vez distintos enfoques, éstos deben concebirse de manera integral y se transforman en un insumo relevante para el ejercicio del rol profesional en los procesos de intervención socioeducativa. Bajo la perspectiva de que todo proceso de aprendizaje se construye en directa relación con la práctica, la necesidad de una revisión constante de los supuestos que lo componen y la incorporación de nuevas fuentes de conocimiento favorecerán su constante desarrollo.

ENFOQUE DE DERECHOS

El enfoque de derechos hace referencia a "prácticas que describen situaciones no en términos de necesidades humanas o de áreas que requieren desarrollo, sino en términos de la obligación de responder a los derechos de las personas. Este enfoque empodera a la población para reclamar justicia como un derecho y no como caridad: y la legitimación de tales derechos ofrece un contrapeso contra otras fuerzas" (Cave, 2001).

Los derechos humanos constituyen un sistema de promoción y garantía del desarrollo de todas las personas, que se constituye en un instrumento de paz, justicia, humanidad, libertad y bienestar, en la construcción de un orden político y social de carácter esencialmente democrático y participativo, en el cual se regulen y respeten los derechos fundamentales de todos los sujetos, otorgando especial protección a aquellos pertenecientes a sectores más desprotegidos y discriminados.

En este marco se reconoce la relación entre el niño/a o adolescente, su familia, la comunidad y el Estado, de acuerdo a las responsabilidades, derechos y deberes que la Convención Internacional de Derechos del Niño establece para cada uno de dichos actores, en el ejercicio y goce de los derechos de los niños/as.

A partir de dicha relación, se reconoce la responsabilidad del Estado en el ámbito de la Protección Especial, esto es, respecto a la implementación de todas las medidas pertinentes que tiendan a la protección de los derechos de los niños/as o adolescentes, ante la presencia de situaciones de vulneración grave de derechos, y cuando han fallado los recursos familiares que debieran asegurar dicha protección.

Desde un marco ético-político, la protección puede ser entendida desde del enfoque de los derechos humanos, en cuanto un sistema de promoción y "garantías legales universales que protegen a los individuos y grupos frente a acciones u omisiones que puedan afectar sus libertades y su dignidad humana. Se basan en el respeto a la dignidad y al valor de cada persona como individuo y como miembro de una comunidad, de un grupo o de la sociedad en su conjunto". (Wolpold-Bosien, 2001).

Históricamente la legislación y la sociedad han concebido y tratado a los niños/as como objetos de protección, representación, cuidado, atención especial y control. Sin embargo, en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los niños/as son considerados como sujetos plenos de derecho y no como "objetos" sobre los cuales los adultos ejercen derechos. Toda persona es sujeto de derecho.

En relación a esto O'Donnell (1994) señala que "la confirmación del status del niño como sujeto de derechos fundamentales tiene consecuencias que trascienden ampliamente el ámbito jurídico. Constituye el punto de partida de todo esfuerzo de reflexión y concientización relativas al niño y su lugar en la sociedad, vale decir, su relación con los adultos".

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos con valor, dignidad y derechos propios. En este sentido, no se les define a partir de sus carencias o deficiencias, sino en base a sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia y la sociedad¹.

Desde este enfoque, se concibe a los/as adolescentes y jóvenes desde una perspectiva integral y se consideran todas sus necesidades de desarrollo, lo que implica una comprensión precisa y completa acerca de los contextos culturales en los cuales ellos y ellas se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, los/as adolescentes son visualizados en el presente y no como proyectos de adultos, insuficientemente desarrollados. La adolescencia es una forma de ser persona, tan válida como cualquier otra, no una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos, sino de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. (Cillero y Madariaga, 1997).

EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO/A APLICADO A LOS/AS ADOLESCENTES

Según este principio, todas las medidas que tomen las instituciones públicas o privadas, los tribunales u órganos administrativos, deben atender al interés superior del niño/a o adolescente como una consideración primordial. La noción de interés superior es una garantía de que los niños/as o adolescentes tienen derecho a que antes de tomar una medida respecto de ellos, se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no las que los conculquen. Este principio es, siempre, la satisfacción de sus derechos y nunca se puede aducir un interés del niño superior a la vigencia efectiva de sus derechos.

¹ Cillero, 1996.

Las funciones de este principio son:

- ☑ Ayudar a que las interpretaciones jurídicas reconozcan el carácter integral de los derechos del niño/a o adolescente.
- ☑ Obligar a que las políticas públicas den prioridad a los derechos de la niñez o adolescencia.
- ☑ Permitir que los derechos de la niñez o adolescencia prevalezcan sobre otros intereses, sobre todo si entran en conflicto con aquellos.
- ☑ Orientar a que tanto los padres como el Estado en general, en sus funciones que les son relativas, tengan como objeto "la protección y desarrollo de la autonomía del niño/a o adolescente en el ejercicio de sus derechos"².

LOS DERECHOS DE LOS/AS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD

El primer derecho que debe resguardarse es el derecho a la vida como derecho humano fundamental, cuyo goce es un prerequisite para el disfrute de todos los demás derechos humanos. De no ser respetado, todos los derechos carecen de sentido. En razón del carácter fundamental del derecho a la vida, no son admisibles enfoques restrictivos del mismo. En otras palabras, el derecho fundamental a la vida comprende, no sólo el derecho de todo ser humano de no ser privado de la vida arbitrariamente, sino también el derecho a que no se le impida el acceso a las condiciones que le garanticen una existencia digna.

Por tanto, los Estados tienen la obligación de garantizar la creación de las condiciones que se requieran para que no se produzcan violaciones de ese derecho básico y, en particular, el deber de impedir que sus agentes atenten contra él, especialmente si se encuentra privado de libertad por orden del Estado. La Convención dispone que toda persona privada de libertad tiene derecho a vivir en condiciones de detención compatibles con su dignidad personal y el Estado debe garantizarle el derecho a la vida y a la integridad personal. En consecuencia, el Estado, como responsable de los establecimientos de detención, es el garante de los derechos de quienes se encuentran privados de libertad.

Tratándose de niños y adolescentes, los estándares de protección son aún más exigentes. La obligación general de proteger el derecho a la vida presenta modalidades especiales en el caso de los menores de edad, teniendo en cuenta lo que se desprende de las normas sobre protección establecidas en la Convención de Derechos del Niño. El Estado debe asumir su posición especial de garante con mayor cuidado y responsabilidad, y debe tomar medidas especiales orientadas en el principio del interés superior del niño. Por otra, la protección de la vida del niño/a o adolescente requiere que el Estado se preocupe particularmente de las condiciones y calidad de la vida que llevará mientras se mantenga privado de libertad, puesto que ese derecho no se ha extinguido ni restringido por su situación de detención o prisión.

² Cillero, 1996.

Es importante que en el contexto de privación de libertad se vele por el respeto irrestricto del derecho de los/as adolescentes a que se respete su integridad física, psíquica y moral. Esta disposición impone a los Estados la obligación de adoptar “medidas de protección” requeridas por su condición de adolescentes.

Además, de velar para garantizar que ningún adolescente sea sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano. Se debe resguardar que la aplicación de la pena no trascienda a la persona del adolescente infractor.

En cuanto a la finalidad de las penas, aquellas privativas de la libertad tendrán como finalidad esencial la reforma y la readaptación social de los condenados. Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores de Edad (Reglas de Beijing) establecen que el objetivo del tratamiento en establecimientos penitenciarios se orienta a la capacitación y el tratamiento de los/as adolescentes y jóvenes confinados, garantizando su cuidado y protección, así como su educación y formación profesional para permitirles que desempeñen un papel constructivo y productivo en la sociedad. (Cillero y Espejo, 2008).

ENFOQUE DE GÉNERO

Este enfoque resulta de gran relevancia para la intervención con adolescentes y jóvenes. En sus diferentes formas y contextos, los fenómenos del riesgo y la violencia se producen y reproducen en relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, niños y niñas.

Cuando hablamos de género, estamos aludiendo a la interpretación social y cultural, en una determinada geografía, de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, es decir, cómo se construye socialmente la feminidad y masculinidad. Se trata por lo tanto de una construcción social sujeta a modificaciones culturales e históricas y aquellas resultantes de cambios en la organización social, lo que permite reconocer el carácter dinámico del concepto, es decir, es capaz de cambiar y de generar transformaciones sociales.

Para Scott (1990), el núcleo de la definición de Género, reposa entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y además es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, la autora distingue cuatro dimensiones en las que se expresa el género:

- 1) Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples y en ocasiones contradictorias, incluidas los mitos.
- 2) Conceptos normativos (expresados en doctrinas religiosas, educativas, legales, políticas y científicas); que afirma categórica y unívocamente el significado de ser varón o mujer o de lo femenino y lo masculino.
- 3) Nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales.
- 4) La Identidad subjetiva. Estos elementos se interrelacionan entre sí, pero no de manera simultánea.

La segunda proposición de la autora, refiere que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder o más bien "el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder" (Scott, 1990). La relación hombre y mujer a menudo asume la forma de dominación masculina y subordinación femenina.

Desde una vertiente más holística y entendido como un ordenador social, Barbieri (1992) señala que de alguna forma, el género está presente en todas o casi en la mayoría de las relaciones y los procesos sociales y en todos o casi todos, los objetos socialmente construidos y existentes.

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual. El nuevo concepto de género permitió entender que no es la anatomía lo que posiciona a mujeres y hombres en ámbitos y jerarquías distintas, sino la simbolización que las sociedades hacen de ella. De acuerdo a la autora Marta Lamas (1999).

Una perspectiva de género, que reconoce la construcción simbólica en todas las culturas, conduce a desechar las ideas esencialistas sobre las mujeres y los hombres. No existe una "esencia" de mujer, o una de hombre; como también es importante detectar las diferencias al interior de los sexos.

Es así como tanto las mujeres como los hombres jóvenes tienen características especiales que en ciertas circunstancias los ponen en desventaja o supremacía frente al otro. Sin embargo, al interior de ambos grupos también existen diferencias particulares, por lo que no deben considerarse como grupos homogéneos.

ENFOQUE DE CURSO DE VIDA

El Enfoque de Curso de Vida se estructura en base a tres conceptos básicos o ejes organizadores del análisis: trayectoria, transición y punto de inflexión (turning point).

La trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción³. En cierto sentido, corresponde a la visión a largo plazo del enfoque del curso de vida y se puede definir por el proceso de envejecimiento o el movimiento a lo largo de la estructura de edad. Para el enfoque del curso de vida, la trayectoria no supone alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí existen mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales.

Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes; el análisis del entrelazamiento de las trayectorias vitales tanto en un mismo individuo como en su relación con otros individuos o conglomerados (de manera muy importante, con la familia de origen y procreación) es central para el enfoque del curso de vida.

La transición hace referencia a cambios de estado, posición o situación, no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles, aunque –al igual que con las trayectorias en términos generales, hay algunos cambios que tienen mayores o menores probabilidades de ocurrir (por ejemplo, entradas y salidas del sistema educativo, del mercado del trabajo, del matrimonio, etc.) debido a que sigue prevaleciendo un sistema de expectativas en torno a la edad, el cual también varía por ámbitos, grupos de diversa índole y culturas o sociedades.

Lo que el enfoque del curso de vida destaca es que las transiciones no son fijas y que se pueden presentar en diferentes momentos sin estar predeterminadas. Es frecuente que varias transiciones puedan ocurrir simultáneamente, por ejemplo la salida de la familia de origen, la entrada al mercado de trabajo y las entradas al matrimonio y a la reproducción. Con las transiciones se asumen –o se entra a– nuevos roles, lo que puede marcar nuevos derechos y obligaciones y, a veces, implicar nuevas facetas de identidad social. Las transiciones pueden describirse según su timing y su secuencia, y los estados por su duración.

³ Elder, 1991, citado por Blanco 2011.

Un tercer concepto, asociado a los anteriores, es el de punto de inflexión. Se trata de eventos que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida. Este “cambio de estado” como lo conciben algunos autores, puede surgir de acontecimientos fácilmente identificables, –sean desfavorecedores como la muerte de un familiar muy cercano y significativo, o bien puede tratarse de situaciones que se califican como subjetivas⁴.

En cualquier caso, se presenta un cambio que implica la discontinuidad en una o más de las trayectorias vitales. A diferencia de las trayectorias y las transiciones que, en alguna medida, pueden presentar alguna probabilidad en su aparición, los puntos de inflexión no pueden ser determinados prospectivamente; solo se puede hacer retrospectivamente y en relación con las vidas individuales⁵. Por lo general, estos puntos implican un cambio cualitativo en el largo plazo del curso de vida del individuo.

Estos tres conceptos representan las herramientas analíticas básicas del enfoque del curso de vida, reflejan la naturaleza temporal de las vidas y captan la idea del movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos.

Por otro lado, el enfoque del curso de vida se sustenta en cinco principios básicos y fundamentales, aunados a los conceptos señalados, que son los siguientes:

1) Principio del desarrollo a lo largo del tiempo. Este primer principio refiere a la necesidad de tener una perspectiva de largo plazo en la investigación y el análisis, ya que el desarrollo humano es un proceso que abarca del nacimiento hasta la muerte. Además, responde a la idea general de que para entender un momento o etapa específica resulta relevante conocer aquello que lo precedió.

La propuesta del enfoque del curso de vida en relación con este principio es que estudiando las vidas a lo largo de períodos sustanciales de tiempo incrementamos el potencial del interjuego entre cambio social y desarrollo individual.

2) Principio de tiempo y lugar. Este principio apunta directamente a la importancia de lo contextual. Así, se considera que el curso de vida de los individuos es moldeado por los tiempos históricos y los lugares que le toca experimentar a cada persona; es decir, tanto los individuos como los conglomerados humanos (por ejemplo, las cohortes de nacimiento y/o generaciones) se ven influidos por contextos históricos y espaciales específicos.

En términos más operacionales, la idea básica es que las biografías de las personas se ubican en tiempos históricos y comunidades determinados y que, por lo mismo, todos aquellos que pertenecen a una cohorte comparten ciertas características fundamentales, aunque, por supuesto, no son homogéneas ya que hay que tomar en consideración las distinciones por género, por clase social o estrato socioeconómico y por raza o etnia, entre otras.

4 Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006; Hagestad y Vaughn, 2007, citados por Blanco, 2011.

5 Montgomery et al., 2008, citados por Blanco, 2011.

3) Principio del timing. Refiere al momento en la vida de una persona en el cual sucede un evento. Así este principio postula que las repercusiones de una transición o una sucesión de transiciones en el desarrollo de una persona son contingentes y dependen de en qué momento de su vida ocurren. En este principio, como en todos los demás, siempre se toman en consideración los condicionantes básicos, tales como los de género, clase social o estrato socioeconómico y etnia o raza. Uno de los temas que se desprende de este principio es el de los procesos de acumulación de ventajas y desventajas a lo largo del curso de vida.

4) Principio de “vidas interconectadas”. Este principio afirma que las vidas humanas siempre se viven en interdependencia, o sea, en redes de relaciones compartidas, y que es precisamente en estas redes donde se expresan las influencias histórico-sociales⁶. De manera operativa, se trata de ver la interdependencia de las diversas trayectorias de un mismo individuo respecto de otros individuos y grupos. Las vidas se viven en interdependencia, las transiciones individuales frecuentemente implican transiciones en las vidas de otras personas. Así lo evidencia la dinámica familiar, una de las dimensiones más estudiadas que incluye la vertiente de análisis de la transmisión y las relaciones intergeneracionales.

5) Principio de la agencia. Este principio deriva de la discusión sobre los nexos y la causalidad entre lo individual y lo estructural. Lo que se quiere destacar es que los individuos no son entes pasivos a los que solamente se les imponen influencias y constreñimientos estructurales, sino que hacen elecciones y llevan a cabo actividades y, de esta manera, construyen su propio curso de vida. Sin embargo, es cierto que ejercen su libre albedrío dentro de una estructura de oportunidades que también implica, por supuesto, limitaciones, y que proviene de las circunstancias históricas y sociales.

En pocas palabras, el libre albedrío individual está inevitablemente atado a las fuerzas históricas y sociales; de esta manera, las personas pueden moldear sus vidas pero lo hacen dentro de límites socialmente estructurados, como se refleja en las oportunidades y las limitaciones que, a su vez, van cambiando históricamente⁷.

JUVENTUD, ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA

La juventud ha sido analizada desde dos paradigmas, el tradicional, donde la juventud es percibida como amenazante, problemática, deficitaria y perturbadora de la paz social y se fragmenta este periodo etario: se habla de niño, de menor, de joven, y los programas se diseñan desde estas perspectivas diversas. El otro paradigma, el integral, define a la juventud como un sector reconocido y como un elemento central y clave en la sociedad, como un actor estratégico e imprescindible del desarrollo. Es un sujeto social con voz propia, un actor y ciudadano que posee derechos propios y que participa en la construcción colectiva de lo social⁸. De acuerdo a Krauskopf (2000).

⁶ Elder, 2002, citado por Blanco, 2011.

⁷ Blanco, 2011.

⁸ Blanco, 2011.

Desde la perspectiva socio-cultural, los adolescentes y jóvenes son sujetos plenos, con derechos y necesidades similares a los del mundo adulto, otorgando como rasgo distintivo de este grupo, los procesos de construcción de identidad y de participación social y cultural. Si bien son categorías constituidas por la cultura, tienen una base relacionada con la edad, no como categoría estadística, sino vinculada a la historia y la cultura, surgiendo el tema de las generaciones. Este concepto alude a la época en la que es socializada la persona a los cambios culturales y sociales vividos, a los códigos, destrezas, lenguajes, formas de apreciar, distinguir y clasificar que caracterizan cada momento y que permiten hablar de que cada generación pertenece a una cultura diferente. Señalan Margulis y Urresti (1996).

Desde esta perspectiva, la realidad juvenil es interpretada como un patrón de pensar y actuar que atraviesa las actividades de un grupo y que lo distingue de todos los demás. En esta línea se desarrolla el concepto de culturas juveniles que mira a la juventud desde la diferencia, dando cuenta de diferentes juventudes e identidades juveniles. En este sentido, tal como plantea Duarte (1996), la juventud es un proceso complejo de lucha entre lo que se desea hacer y lo que se debe hacer, a través de la cual progresivamente el joven se distancia de la familia tanto en la realización de sus actividades como en la dependencia psicoemocional y económica (en la mayoría de los casos), llegando incluso a una separación espacial o territorial, que tiende a coincidir con un lapso etario. (Duarte, 1996).

Lo juvenil alude a la cristalización de un grupo particular al interior de la sociedad. El principio de diferenciación que genera la particularidad de los jóvenes se vincula a una encrucijada biográfica por donde pasan transversalmente la gran mayoría de los miembros de la sociedad moderna. No estamos hablando aquí solo de aquella encrucijada en el desarrollo biopsicosocial del individuo que supone la adolescencia, sino que los jóvenes son una realidad socio-cultural, lo juvenil es un fenómeno que dice algo respecto del entramado de relaciones sociales que nos define una condición al interior de la comunidad donde vivimos. La juventud se caracteriza por transitar en la incertidumbre, pues en todos los aspectos de la vida actual "todo puede ser posible", esto se refiere a que se transita de un lugar a otro, entre cambios presentes y el incierto futuro, así el joven se hace una imagen, una biografía que busca el modo de mostrarse, a través de las prácticas juveniles de búsqueda, para de esta forma encontrar "un nombre, un camino, un sentido"⁹.

VIOLENCIA JUVENIL

Para introducir el tema de la violencia en los jóvenes, entenderemos por violencia juvenil un fenómeno cultural e histórico; el imaginario colectivo de joven-pobre-desocupado-violento se efectiviza en un espacio-tiempo múltiple y se instaura con razones justificadoras, desde la prescripción de estigmas hasta la exclusión simbólica y física¹⁰.

La "guetificación" de los grupos de jóvenes deviene de tales prescripciones que les otorga una identidad que se reproduce en el espacio "guetificado" aunque hacen periódicas o frecuente incursiones fuera de él Señala Wacquant (2000).

⁹ Cottet y otros, 1997, citados por Sandoval, 2007.

¹⁰ Pegoraro, 2000, citado por Sandoval, 2006.

Situándonos en la llamada violencia juvenil, se ha señalado que "los jóvenes de Chile transitan por senderos difíciles y son estigmatizados por el discurso oficial como apáticos, anómicos y carentes de inquietudes; estereotipados como sujetos proclives a la violencia y a la delincuencia" (Molina, 2000).

Una parte de ellos se supone que se comportan de acuerdo a las normas generales de la sociedad, y otros mezclan comportamientos aceptables y otros reprochables, tantos ilegales como "incivilizados". La caracterización de tales comportamientos es realizada desde una postura que los mira con algo de asombro o sorpresa, como "los otros", sin considerar el proceso social que ha constituido a esos "otros". Algunos de ellos, que en su mayoría son las voces de jóvenes violentos, son como un progresivo estereotipo que amenaza generalizarse aún más y que alimenta discursos más y más represivos.

La llamada violencia juvenil actual puede ser vista como una de las estrategias de reproducción o de sobrevivencia de estos sectores excluidos en términos educativos y laborales, o sea, de la existencia que se supone que otorga identidad a los jóvenes. Para la supervivencia y reproducción, estos sectores utilizan formas, tanto legales como ilegales, tendientes a satisfacer sus demandas de vivienda, de alimentación, de vestuario, de otros consumos determinados social y culturalmente por el grupo de referencia. Pertenecen a un sector cada vez más numeroso de jóvenes que no están incluidos en el proyecto de sociedad más que como una imagen especular distorsionada y amenazante; amenazante hacia los otros incluidos, pero también mostrando un "destino" que puede atraparlos, en el en el camino de no poder escapar de la dinámica delictual, convirtiéndose en potenciales adultos "delincuentes"¹¹.

Sin embargo, cabe considerar que las expresiones de infracción de ley en la juventud tienden a tener un carácter transicional, pues, en general, los sujetos no perpetúan las conductas transgresoras adolescentes en su vida adulta. Esto reafirma la importancia de los agentes de socialización y del entorno en la conformación de identidades delictivas durante la adolescencia¹².

Por otra parte, cabe efectuar un análisis desde un contexto que tiende a la criminalización de lo juvenil, que, a través de los medios de comunicación, amplifican y destacan la existencia de alta masividad en la delincuencia de jóvenes, según indica Duarte (2015).

¹¹ Tonkonoff, 1998, citado por Sandoval, 2006.

¹² Mettifogo, D. y Sepúlveda, R., 2005.

PARTICULARIDADES DEL SUJETO ADOLESCENTE INFRACTOR DE LEY

El adolescente debe lidiar con la elaboración y adquisición de la propia identidad y con los cambios biopsicosociales que lo afectan. Estos últimos comprenderían el desarrollo corporal y biológico, el psicosexual, cognitivo, moral y emocional, el proceso de individuación y el desarrollo social. Durante este proceso presenta diversas necesidades, tales como la necesidad de conformidad intergrupal, buscando la pertenencia con los grupos de pares; necesidad de reafirmación y necesidad de transgresión de la norma¹³.

La infracción penal adolescente es un fenómeno que puede ser comprendido desde una perspectiva multidimensional, existiendo diversos factores asociados interactuantes; relacionados con el contexto sociocultural en el que se desarrolla, con sus particulares características (valores culturales dominantes, pertenencia a focos urbanos, exclusión social).

En general, en estos jóvenes se observan características como impulsividad, agresividad, falta de autocontrol y una excesiva atracción por experimentar emociones fuertes y situaciones de riesgo. En sus características afectivas y emocionales se menciona un desarrollo inadecuado, en donde existe un déficit de estimulación afectiva y el establecimiento de vínculos con su entorno social se ve menoscabado. Estas alteraciones se expresan en relaciones sociales teñidas de desconfianza, labilidad e indiferencia afectiva, dificultad en la expresión de emociones y desestimación personal¹⁴.

De acuerdo a Sandoval (2006), algunos de estos jóvenes desertan de la escuela tempranamente, presentando problemas de aprendizaje y conductuales, todo lo cual aumenta la probabilidad de fracaso escolar. Lamentablemente, estos objetivos se ven limitados, sobre todo por la carencia de recursos, lo que repercute en los jóvenes de sectores más empobrecidos, que ven frustrados sus logros porque no pueden acceder a una mejor educación.

Mientras más frecuente sea la presencia de varios factores, más elevados serán los riesgos de desarrollo de trayectorias delictivas. En ciertos casos, estos factores tendrán como efecto en un mismo individuo, una combinación de estos tres tipos de dificultades: infracción de ley, sobreconsumo de drogas y alcohol, así como problemas de salud mental. Esos factores de riesgo pueden consolidar una trayectoria delictual en el adolescente, aún más intensamente si se completa con un proceso de construcción de identidad personal "marginal y delictual" (Zambrano, 1998; Rivas, Smith & Zambrano, 1999; Zambrano, Ballesteros, Galindo & Suazo, 2001).

La violencia emerge como elemento socializador y modo de relación. Algunos adolescentes, ya sea por su intenso afán exploratorio (propio de esa edad) o por la influencia nociva de diversos grupos juveniles o por laxitud de la conducta moral, pueden responder en forma violenta. Un factor relevante es la asociación con grupos de pares criminógenos¹⁵, de hecho se ha señalado que a partir del establecimiento de lazos con estos grupos de referencia, el joven aprende conductas ilegales y en estos pares encuentra la satisfacción de sus necesidades afectivas de aceptación, igualdad y estima, necesarios para consolidar su identidad.

¹³ CESC, 2005.

¹⁴ Millán y Tiznado, 1996, citado por Sandoval, 2006.

¹⁵ Almonte y otros, 2003.

Tal como señala Duarte (1999), es en los grupos de esquina que despliegan su vida interna, sus códigos, sus formas de relación, que en los jóvenes populares se hacen especialmente significativos, debido en parte, a las deficiencias en la socialización de la familia y la escuela. En este nivel de asociación de los jóvenes, se puede dar un proceso de asociación diferencial, que tiene asociados valores subculturales, en la que los pares se valoran de manera significativa debido al logro de éxito material por medio del delito, lo que los lleva a integrar pautas de comportamiento en ese sentido. La calle es definida como un espacio privilegiado de aprendizaje para los jóvenes populares, que puede ser asumida como una institución con un impacto significativo, lo que les entrega pautas diferenciadas a las propuestas por el hogar, la escuela o el mundo adulto.

Durante el proceso de construcción de la identidad personal, la narratividad y la capacidad argumentativa son muy importantes. En la adolescencia se produce un desarrollo significativo del lenguaje y la capacidad comunicativa. Así, durante dicha etapa se adquieren las habilidades en la adecuación y adaptación de la conversación al otro, la comprensión de la ironía y la metáfora, la capacidad de “cambiar de código”, es decir, hacer ajustes según las demandas del contexto. El lenguaje ayuda al pensamiento y a la interacción social, permitiendo al/la adolescente comprender, codificar, organizar y recuperar normas que contribuyen a la regulación emocional y conductual.

En adolescentes y jóvenes con conductas violentas, consumo de sustancias psicoactivas y conflicto con la justicia, diversos estudios han constatado una disminución en las funciones comunicativas, lo cual dificulta la interpretación de los códigos sociales, pudiendo producir dificultades en la regulación, tales como la hostilidad, la impulsividad o la huida. Es posible que participen en un intercambio social superficial o vacío, de reducida expresión verbal, retraimiento y dificultades para expresar la vida interior.

Quienes trabajan directamente con adolescentes y jóvenes privados de libertad tienen como uno de sus desafíos centrales “reconciliarlos con el uso de la palabra”, para que descubran el recurso de la expresión verbal, de la regulación emocional y construcción de sentidos. Según señala Aguelo (2012).

PRIVACIÓN DE LIBERTAD COMO CONTEXTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La privación de libertad es una sanción excepcional en la Justicia Penal Juvenil, por ello, atendiendo a los principios de la doctrina de protección integral, no debería ser asumida como una sanción propiamente socioeducativa. Sin embargo, este tipo de sanciones, como todas las sanciones penales juveniles, contiene un fin educativo, que se orienta a disminuir el impacto negativo y la carga represiva que tiene el encierro. Un programa para adolescentes y jóvenes infractores privados de libertad debe tener, entonces, características de tipo educativo pese a las dificultades de la reclusión, promoviendo un tipo de convivencia diferencial y una atención integral, teniendo en cuenta la edad, género y características personales del adolescente, y promoviendo su participación activa e incorporando, en lo posible, la participación familiar.¹⁶

¹⁶ DNI, 2009.

Lo educativo en el ámbito de la privación es un tipo de educación social especializada. Este tipo de propuesta educativa plantea escenarios de actuación donde se pueden relacionar variadas y complejas situaciones asociadas a multiproblemáticas sociales específicas de gran vulnerabilidad, riesgo, dificultad o conflicto social: infracción de ley, drogodependencia, abandono, violencia, internamiento, entre otros.

Desde esta perspectiva, uno de los principales objetivos es el de alcanzar mayores progresos de las personas y colectivos en su sociabilidad, sin perder las características esenciales de su propia personalidad y sus potencialidades. En definitiva que “las personas con las que se actúa deseen y puedan convivir con las demás y, de esta forma, desarrollen y desplieguen su propia identidad”. (Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2012).

LA REINSERCIÓN SOCIAL / INCLUSIÓN DE ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

La exclusión social puede definirse como “el proceso que surge a partir de un debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad, aquellos que lo hacen pertenecer al sistema social y tener identidad en relación a este. A partir de esta concepción se establece una nueva forma de diferenciación social, entre los que están ‘dentro’ (incluidos) y los que están ‘fuera’ (excluidos)”. (Sandoval, 2006).

A partir de la concepción de Sandoval (2006) cobra relevancia intencionar procesos contrarios de inclusión social de los adolescentes y jóvenes que han infringido la ley penal. De este modo, la noción de reinserción social se basa en la comprensión de la infracción como resultante de procesos de exclusión y falta de oportunidades (en especial, educativas y laborales). Su objetivo fundamental es preparar al joven en forma integral para la vida en libertad, habilitándolo en aspectos que son necesarios para evitar su reincidencia delictual, fortaleciendo hábitos en lo personal, familiar, laboral, social, entre otros.

La noción de reinserción es más amplia y compleja que solo la ausencia de conducta criminal. Es preferible, entonces, ampliar el foco en tres dimensiones: la primera refiere a la necesidad de insertar y aceptar en la sociedad libre a una persona que ha infringido la ley; la segunda dimensión dice relación con la entrega de prestaciones de servicios que permitan a las personas que han vivenciado la privación, el acceso a oportunidades de tipo social en su regreso a la comunidad y; en tercer lugar, se trata de un proceso bidireccional, pues las personas retornan a su vida en libertad, cuando el contexto social favorece este proceso. (Villagra, 2008).

La evidencia internacional ha demostrado que -en general-, "la historia infantil y juvenil de los infractores de ley destaca por la carencia de un estímulo académico adecuado, lo que vuelve a esta área de intervención una prioridad, en tanto se debe suplir de alguna manera la preparación formal que el usuario no obtuvo en el momento que debía haberla recibido"¹⁷. De esta forma, el desafío por mejorar el nivel educativo y las capacidades de quienes han infringido la ley penal tendría un impacto favorable en las oportunidades futuras de inserción en el mundo laboral. Los programas basados en evidencia, han alcanzado un "19,4% en la reducción de comportamientos delictuales post-egreso del programa, además de contribuir al fortalecimiento de la autoestima y la motivación"¹⁸.

Si bien la literatura internacional, refiere que "en jóvenes, no existe evidencia robusta que apoye una intervención basada solo en el área laboral en usuarios menores de 26 años, pues a esa edad tendrían mayor efecto intervenciones orientadas a fortalecer los lazos establecidos con la familia, la pareja y las instituciones educacionales. Sí pudiese tener algún efecto en la medida en que contribuyese a un cambio de rutina en los jóvenes y una asociación con pares prosociales"¹⁹; Por otra parte, existen autores que refieren que la inserción al mundo del trabajo "podría influir en el desistimiento en la medida en que afecta el establecimiento de redes sociales antisociales. Para esto es necesario que, en los empleos a los que accedan los infractores, no solo se promueva el establecimiento de redes sociales entre los trabajadores, sino que el hecho de que los colegas de trabajo posean valores prosociales"²⁰.

El desistimiento se relaciona con la reeducación y reinserción social de los infractores/as de ley, desde una perspectiva de trayectorias delictivas. Más que el "cese delictivo", es un proceso, que puede llevar al abandono de la carrera delictiva, en la medida que confluyen diversos factores, tales como romper con los hábitos delictivos del pasado, tener conciencia de los costos y riesgos que supone delinquir y la creación de nuevas redes de apoyo, la creación de hábitos prosociales, tomando el control de su vida. El desistimiento no se conoce como un cese radical en la trayectoria delictiva, sino que normalmente existen idas y venidas, recaídas en el delito, hasta que cada vez el tiempo sin delinquir es mayor. El proceso se produce por fases: el desistimiento primario y el desistimiento secundario. El primario hace referencia a un período, en el que la conducta criminal está dormida, y el secundario, a un cambio de identidad (de infractor a no infractor).

Hay estudios que sugieren que el desistimiento va custodiado de una reconstrucción de identidad, en que el sujeto toma conciencia de que su comportamiento delictivo pasado no lo define como persona, es decir, una especie de "des-identificación" de esa previa identidad delictiva. Lo anterior de acuerdo a Maruna (2001).

17 Garrido, Stangeland, y Redondo, 2006; Visher y Travis, 2011, citados por Paz Ciudadana, 2015.

18 Przybylski, 2008, citado por Paz Ciudadana, 2015. p.31.

19 Kazemian y Maruna, 2009, citados por Paz Ciudadana, 2015. p.37.

20 Wright y Cullen, 2004, citado por Paz Ciudadana, 2015. p.37.

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DELICTIVAS

El concepto de identidad delictiva se relaciona con la Teoría del Etiquetamiento²¹, que rotula al sujeto infractor como “desviado”. En base a la opinión de los demás, el individuo restablecerá la idea de sí mismo acorde a la etiqueta otorgada por la sociedad. En este sentido, el individuo se ve a sí mismo como delincuente o como recluso, tiene una identidad que se empareja con el delito.

Las instituciones de control social pueden actuar en dirección de confirmar la identidad delictiva y la identidad psicosocial negativa, especialmente si fallan en aportar a una vinculación afectiva positiva mediante figuras sustitutas socialmente adaptadas y con competencias técnicas para favorecer a los adolescentes y jóvenes con la satisfacción de sus necesidades de desarrollo. La capacidad de construir una frontera entre el sí mismo y los eventos estresantes (como la violencia o abandono) de manera de mantener cierta indemnidad del yo, y la presencia de figuras sustitutas significativas, destacan como factores protectores en los niños y jóvenes que se desarrollan en contextos de múltiples carencias²².

Este concepto tiene mucho que ver con la idea de estigma, en el sentido de que es una etiqueta social negativa, basada en imágenes deterioradas que tenemos sobre otra persona, que se articulan como una identidad deformada, más que una impresión sobre alguien o algo a partir de un hecho²³. Según Goffman (1989) “el término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador”²⁴.

Al estigmatizar a alguien, no lo concebimos como un ser humano integral, sino más bien como un ser fragmentado. Frente a esto, muchas personas son discriminadas al ser relacionadas con una imagen artificial sobre la realidad. Valiéndonos de este supuesto, practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias²⁵.

Bajo esta, el individuo se siente identificado y todos los actos pasados son reinterpretados desde la perspectiva de dicho estigma. Es importante evitar la estigmatización social, ya que bajo ese estigma se pueden dar diversos mecanismos, que refuercen la identidad delictiva e impulsen al individuo a continuar en la espiral de infracción.

La narrativa hace posible que la persona registre diferencias entre su yo anterior y el yo actual, comprometido con el cambio. De esta manera, se clarifica el pasado y se establecen una serie de hábitos a los que rechazar, lo que da pie a una autoevaluación de la que es posible que brote una identidad convencional. Acorde a esto, Paternoster y Bushway (2009) definen la identidad que es rechazada como el “yo temido”. Esto parte de la incertidumbre de no saber en qué va a desencadenar el desistimiento y el miedo a comportarse indeseablemente. Los autores postulan que esta inquietud añadida a la percepción de las consecuencias negativas de su pasado infractor, proporciona una motivación inicial para el propio cambio²⁶.

21 Lemert, 1967, citado por Padrón, 2014.

22 Zambrano, Ballesteros, Galindo & Suazo, 2001; Pérez-Luco, Lagos, Rozas y Santibáñez, 2005), citados por Dionne y Zambrano, 2009.

23 Goffman, 1989, citado por Sandoval, 2006.

24 Goffman, 1989: pp.13, citado por Sandoval, 2006.

25 Sandoval, 2006.

26 Paternoster y Bushway, 2009, citado por Padrón, 2014.

La construcción de una identidad no-delictiva se relaciona con patrones cognitivos de cambio para mejorar (capacidad de evaluar su comportamiento y aprender de los errores cometidos), la confianza de otra persona como punto de inflexión para reconocer sus capacidades y empezar a cambiar; el reconocimiento positivo por parte de las figuras de autoridad, el desarrollo de la autoeficacia, para sentirse capaz de afrontar una nueva vida, tomando las riendas de la propia vida sin esperar, ni culpar a factores externos²⁷.

LA PRISIONIZACIÓN

El internamiento en prisión suele ser considerado como uno de los sucesos más traumáticos que puede experimentar una persona, al reunir varios de los rasgos atribuidos a un evento traumático, como son la ruptura con el ritmo y estilo de vida habitual de la persona, el alejamiento de la red social, afectando a las rutinas sociales, laborales y de ocio, y la inserción en un medio que adolece de muchas privaciones²⁸.

En situaciones de privación de libertad se favorece también la aparición de subgrupos entre los sujetos privados de libertad y a que se difunda más fácilmente el código del interno, también denominado cultura carcelaria²⁹. Esta puede ser definida como el conjunto de normas, valores, actitudes y conductas que tienden a darse entre los internos. Las normas giran en torno a no intervenir en la vida de los demás internos, no ser delator, aguantar sin quejarse las condiciones de encarcelamiento, no meterse en problemas pero sí reaccionar valientemente ante ofensas y amenazas, desconfiar de los intentos institucionales de resocialización y asimilar la jerga carcelaria³⁰.

Clemmer (1985) acuña el concepto de "prisionización" para referir la situación de daño y deterioro que produce la privación de libertad y convivencia de las personas en un recinto carcelario. Lo entiende como un proceso gradual y destructivo de socialización de los internos de las normas del encierro, lo que dificulta su posterior adaptación al contexto familiar y social en lo post-penitenciario³¹.

Los sujetos encarcelados, debido al amplio control conductual a que se ven sometidos, tienden a aumentar su dependencia de factores externos; así gran parte de las decisiones que afectan a su vida diaria cotidiana les son impuestas, escapando de su propio poder. Este contexto favorece el locus de control externo por la sumisión al régimen del centro y a las normas del grupo de internos, y por la falta de privacidad e intimidad, de acuerdo a lo señalado por Rotter en 1966.

De esta forma, el impacto desadaptativo de la privación de libertad depende de diversos factores: social (vinculación con el exterior, condiciones sociales, laborales y económicas del sujeto); personal (características de personalidad, edad, entre otras) y, por cierto, de la realidad penal-penitenciaria (condena, tiempo de reclusión y otras).

El contexto privativo de libertad y la prisionización impacta a los sujetos que intervienen en esta realidad, incluyendo a los educadores/as de trato directo. Esto puede verse reflejado en los relatos de los mismos educadores, quienes señalan estar "presos junto con los chiquillos".

27 Lebel, Burnett, Maruna y Bushway, 2008, citados por Padrón; Maruna, 2001.

28 Holmes & Rahe, 1967; Valdés & Florez, 1985, citados por Ruiz, 2007.

29 Caballero, 1986; Clemente, 1997, citados por Ruiz.

30 Becerra y Torres, citado por Ruiz.

31 Ecaff S., E.; Estévez M., M. I.; Feliú V., M. & Torrealba H., C. A. 2013.

Clemmer (1985) y otros autores sostienen que la subcultura carcelaria repercute en todas las personas que están en prisión (quienes cumplen condena y funcionarios). De este modo, las consecuencias de la prisionización arrastran a toda persona que haga vida en intramuros y esto pudiera explicar los comportamientos tan similares entre vigilantes y reos de donde se presume que por extensión, el funcionario sufre las consecuencias del proceso de internalización de un reglamento y una manera de convivir impuestas muy distantes al que le ofrece su entorno social en libertad³².

Diversos estudios arrojan evidencias acerca del impacto emocional de la experiencia de trabajo en contextos privativos de libertad. El funcionario que interviene en este contexto, en especial el que trabaja en primera línea, como el educador/a de trato directo, trabaja día a día en un ambiente de alta complejidad, inherentemente estresante y que implica un desgaste físico, emocional y social; entorno propicio para poner a prueba todos sus recursos personales frente al estrés laboral y manejo de relaciones humanas. Estas situaciones de burn out y estrés afectan no solo el empleo, sino la salud física y mental, tanto de los equipos de trabajo y sus familias, como del conjunto de la organización³³.

MODELO DE RIESGO-NECESIDAD-RESPONSIVIDAD (RNR)

El Modelo de Riesgo-Necesidad-Disposición a Responder fue desarrollado en 1990 por Andrews, Bonta y Hoge, bajo el marco de una teoría del aprendizaje social y cognitivo del comportamiento criminal. Con posterioridad, los autores han ido incorporando otros elementos y principios para promover y fortalecer el diseño de los programas de tratamiento penal. Así, en los países que han implementado este modelo –preferentemente anglosajones– como parte de las políticas públicas dirigidas a la población infractora de ley, han logrado prevenir el riesgo de reincidencia y diferenciar a la población privada de libertad que será sujeto de programas de intervención.

- ✓ **Principio de Riesgo:** según Bonta y Andrews (2001)³⁴, este principio afirma que la reincidencia puede ser reducida si el nivel de las prestaciones entregadas al sujeto infractor es proporcional al riesgo de reincidencia del individuo.
- ✓ **Principio de Necesidad:** este principio indica que el tratamiento penal debe focalizarse en las necesidades criminógenas de la población privada de libertad. Estas necesidades se asocian a los factores de riesgo que estarían directamente relacionados con la conducta infractora. Investigaciones sobre el tema han identificado la presencia de siete factores asociados al riesgo/necesidad: pauta de personalidad antisocial, actitudes procriminales, apoyo social para el delito, consumo de sustancias, relaciones familiares/matrimonial, escuela/trabajo y actividades recreativas prosociales.

32 González, 2001.

33 Lambert, Hogan & Allen, 2006, citado por Pizarro, 2010).

34 Bonta y Andrews, 2001, citados por Pantoja, 2010.

☑ **Principio de Disposición a Responder:** se refiere a que las intervenciones de aprendizaje social son las formas más efectivas de enseñar nuevos comportamientos a las personas, con independencia del tipo de comportamiento. Así, la disposición a responder específica indica que las intervenciones de tratamiento deben considerar las fortalezas-competencias personales y los factores bio-psico (personalidad)-sociales de los sujetos. De esta forma, la intervención que se desarrolla en un contexto privado de libertad, debiera considerar dichos factores, en la medida que ellos tienen el potencial de facilitar u obstaculizar el tratamiento. Así también es necesario que se consideren estrategias que promuevan la motivación de los sujetos para adherir al tratamiento y reducir las barreras para incorporarse a este.

CAMBIO: PROCESO Y ESTADIOS

Prochaska (1982), desde el Modelo Transteórico formula una aproximación a los procesos de cambio, entendiéndolos como los procesos en los cuales las personas se involucran para modificar sentimientos, pensamientos, conductas o relaciones interpersonales relativos a conductas o estilos de vida problemáticos.

En el marco de dicho modelo, plantea estadios o fases del cambio, junto con Di Clemente y Norcross (1990). Estas fases son las siguientes:

- 1) **Precontemplación:** en esta etapa los sujetos no logran visualizar el problema, por lo que no está presente la noción de cambio. El foco de esta fase es lograr que tomen conciencia del problema.
- 2) **Contemplación:** existe conciencia del problema y consideran la posibilidad de cambiar, sin haber desarrollado aún un compromiso de hacerlo. Es probable que exista ambivalencia, entre modificar la conducta y mantenerla.
- 3) **Preparación:** el sujeto en esta fase toma la decisión de cambiar y se inician algunos procesos dirigidos al cambio.
- 4) **Acción:** en esta etapa se produce el cambio esperado en la conducta y estilo de vida, lo que puede ser realizado con o sin ayuda especializada.
- 5) **Mantenimiento:** en esta fase se consolidan los cambios generados, intentando prevenir una recaída de la situación problemática. No es la ausencia del cambio, sino una continuación activa del mismo.

Dentro de este proceso, se ha estudiado que las recaídas tienden a ser una regla más que una excepción en el proceso de cambio, existiendo avances y retrocesos en espiral más que una progresión lineal³⁵.

LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL

Según Prochaska y Di Clemente (1982), en relación con las etapas por las que cruza una persona en el proceso de cambio ante una conducta, la entrevista motivacional cobra mayor relevancia en la "Etapa de Contemplación", puesto que esta es una fase caracterizada por la ambivalencia, que surge una vez que aparece la toma de conciencia del problema. Cuando al sujeto que vive un proceso de cambio se le permite hablar del problema sin interferencias, la persona probablemente discurrirá entre las razones por las que debe preocuparse y las que cree tener, para no hacerlo. La labor del terapeuta en esta fase, a través de estrategias motivacionales, es la de ayudar a que la balanza se decante a favor del cambio: hacer evocar las razones para cambiar y, aumentar la sensación de autoeficacia, ya que uno de los principales motivos para no plantearse el cambio en una conducta, es la escasa confianza en las posibilidades de conseguirlo con éxito. De ahí la relevancia de la aplicación de estrategias motivacionales en esta fase de oscilación.

Más concretamente, los procesos motivacionales se ubican en la base de las experiencias de aprendizaje significativas y con sentido para el participante, procesos que proponen una lección a través de la experimentación (en base al Modelo de Kolb & Fry de aprendizaje basado en experiencias) que, simultáneamente, debe resultar en una sensación grata y saludable. El aprendizaje empírico es esencial en cuanto motiva al participante y genera nuevas actitudes que, a la base, poseen emociones predisponentes. Son entonces, las experiencias las que generan determinadas emociones positivas que promueven la motivación, la identificación del participante y la incorporación de un sentido conceptual nuevo que enriquece su mapa cognitivo y, en concreto, da lugar a que se pongan en práctica nuevas conductas.

Aunque puede generar impacto e incomodidad, es clave que estas experiencias descoloquen al comienzo pero que, una vez interpretadas y significadas por cada participante, provoquen el agrado de aprender por medios propios.

Los principios de la entrevista motivacional son los siguientes:

- 1) Expresar empatía. Es el principio de aceptación. Paradójicamente, cuando se acepta al sujeto tal y como es, y se reconocen sus necesidades, se encuentra más libre para poder decidir cambiar.

³⁵ Díaz, J.2001.

- 2) Crear la discrepancia. El objetivo no es que la persona se sienta aceptada para que siga con esa conducta. Hay que conseguir enfrentarla con una realidad no placentera, crear una disonancia cognitiva entre lo que es y lo que querría ser.
- 3) Evitar la discusión. La discusión posiciona al sujeto al otro lado de la balanza, crea resistencias, conductas defensivas; la aparición de resistencias nos indica que debemos cambiar de estrategia.
- 4) Darle un giro a las resistencias. Cuando aparecen las resistencias, debemos pensar que esas percepciones se pueden cambiar y se pueden sugerir otros puntos de vista. Generalmente, es el propio sujeto el que puede contestar a las mismas y encontrar las soluciones a lo que plantea. Si rebatimos las resistencias, provocamos discusión.
- 5) Fomentar la autoeficacia. Si enfrentamos al sujeto a una realidad desagradable pero no se siente capaz de cambiarla, no iniciará ningún camino. El mensaje a transmitir es el de que él puede hacerlo. No solo puede, sino que debe, está en su mano y nadie lo hará por él. Nosotros le ayudaremos en ese camino que él irá trazando.

BASES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES

EL VÍNCULO: "Vehículo de Intervención Social".

La acción social es aquella iniciativa que se emprende "en relación a otro", por lo que no se agota ni se entiende en sí misma; es la acción cuyo sentido está en que espera y provoca la re-acción de ese otro. La acción social es una relación³⁶. Es así que la acción es una relación de doble vía, de ida y de vuelta, entre un agente externo (un profesional, un equipo técnico) y unos sujetos.

El vínculo desde el punto de vista de la intervención es un compromiso interpersonal o una alianza entre los sujetos, que posibilita los procesos y contribuye a la calidad y atmósfera global del proceso de trabajo. La intervención social tiende a ser, en general, microsocia. Si la interacción es el fin y el medio de la intervención social, esta tiende a realizarse, más bien, cara a cara.

Esta intervención es una actividad que pretende incidir significativamente en la interacción de las personas, la cual se entiende como el ajuste entre la capacidad de desenvolvimiento autónomo de la persona en sus entornos vitales y el apoyo social disponible a través de los vínculos familiares, comunitarios o sociales en general. Lo relevante es la posibilidad de integración relacional en cada contexto y momento del ciclo vital de cada persona.

³⁶ Weber, 1967, citado por Palma, 1999.

Esta conceptualización permite a los programas sociales asumir su historia, su actividad y su compromiso con los denominados colectivos vulnerables y, a la vez, posicionarse en relación con un referente positivo, un bien: la interacción como una necesidad universal de los seres humanos. De este modo, la intervención social es tal, cuando aporta de manera relativamente relevante a la conservación, construcción o reconstrucción de la capacidad personal y cuando el vínculo relacional (en la relación dialógica y dialéctica entre autonomía e integración), sea relativamente central o clave. Lo anterior ha sido señalado por Fantova (2007).

La intervención se justifica por la exigencia de hacer frente a la inercia social que impone la desigualdad y la injusticia. De este modo, se puede entender que cualquier acción (sumada a otras), por sencilla y elemental que sea, se interpreta como intervención social, en tanto busque cubrir una necesidad primaria y elevar de algún modo el bienestar de la persona o de la comunidad³⁷.

De acuerdo a Fantova (2007) toda actividad humana tiene efectos en la dimensión relacional o social de las personas. Se habla de aproximaciones a la intervención social cuando aquel es el propósito primario, cuando la conservación, construcción o reconstrucción del vínculo relacional -en la relación dialógica y dialéctica entre autonomía e integración- es el objeto principal de dicha mediación.

El vínculo se constituye en una experiencia relacional de construcción de significados instrumentales, afectivos y cognitivos de las relaciones interpersonales. Se puede entender como la confianza con la que se enfrenta la otredad, así como el plano de intensidad afectiva, desde la que se define un afecto³⁸. Sin embargo, conforma un objeto desde el cual se modelan relaciones que constituyen lazos de significados e intercambios, con el fin de alcanzar contratos terapéuticos que sean traducibles en conductas conformes a un objetivo común. También se pueden resignificar experiencias emotivas pasadas- y de esta manera moldear futuras- para estructurar un marco afectivo propio a los ajustes que implica un cambio o recepción de un nuevo estado vital.

En este sentido, un intercambio vincular ofrece la oportunidad de manejo y contención emocional como una manera de intercambio y control conductual. Los que reorganizan un vínculo sano o proclive a revisiones sucesivas de pautas o retroalimentaciones externas. Este manejo relacional es un ejercicio progresivo de comunicaciones con un cálculo racional, pero también afectado por valores que se negocian y permiten alcanzar un significado compartido como expresión de comportamientos nutridos desde la confianza.

De acuerdo a Mercado (2004), lo anterior requiere en la acción educativa un conjunto de habilidades psicosociales de conducción grupal en que sea capaz de vincular tanto dinámicas internas y externas de las relaciones grupales, como expresión de la colectividad organizacional y los propios microespacios de intervención.³⁹

37 Navas, 1990; Tejos, 2005.

38 Howe, 1997.

39 Howe, 1997.

Será conforme exprese y contenga su accionar con tales habilidades que podrá -requerido el modelo- hacer un uso asertivo de estímulos y refuerzos como expresión del control formativo, sobre el que redundará un aprendizaje social transformador desde el propio modeling con que actúa el autor del acto educativo.

Entre las habilidades propias del rol educador, están las terapéuticas, que permiten, en un marco de confidencialidad, la ventilación emotiva y sirven como medio de apoyo expresivo y protector, en especial ante situaciones propensas o con indicadores de crisis o problemas potenciales.⁴⁰

Asimismo, surge la oportunidad de instruir y explicitar el marco normativo confrontando sin perder el lazo educativo; un marco valórico y relacional que restituya pautas y vínculos asociados a un marco prosocial. De esta manera se permite la expresión generando contextos de apoyo a las intervenciones centrales en espacios de ventilación e intimidad protectora para la elaboración de problemas⁴¹.

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Desde una concepción socioeducativa, se propone un modelo para adolescentes y jóvenes con dificultades, en este caso para aquellos que han cometido infracciones a la ley penal. Propone una intervención especializada que acompañe y sostenga al adolescente, llevándolo a un mejor equilibrio frente a sí mismo y su entorno. Esta es sustentada en la consideración del sujeto como ser integral, que se desarrolla a través de la interacción entre sus capacidades y las posibilidades de experimentación que le ofrece su entorno.

La acción educativa se concibe como un sistema global donde se relacionan diversos componentes cuyos ejes son el educador y el sujeto de la intervención. Al incluir a ambos en el sistema educativo, el primer desafío es lograr una experiencia educativa compartida, que comprometa activamente a ambos en el planteamiento de objetivos establecidos en función de las capacidades del adolescente y las potencialidades experienciales del medio.

En consecuencia, el educador debe desarrollar un saber -un saber ser, un saber hacer- que le permita estructurar, organizar y utilizar dichos componentes como un dispositivo que favorezca el proceso del adolescente.

40 Otey, C. 2004.

41 Cabrera y González. 2009

La intervención educativa se basa en la noción de equilibrio dinámico, que considera los factores de desequilibrio del entorno y el desarrollo de un espíritu crítico en el adolescente, para el despliegue de recursos y medios propios que logren hacer frente a los desafíos y adversidades. Desde este enfoque, es posible que el adolescente deseché los medios que se le proponen, pudiendo buscar medios diferentes, personales, originales y pertinentes a sus necesidades. Esto, bajo el postulado central propuesto por Gendrau: "El entorno humano de intervención debe entender que, a pesar de todo lo que le aportemos al joven, el eje del equilibrio estará siempre en él mismo, y el fin de su desarrollo no es el de una clonación o el de una copia, sino el de la expresión de la originalidad fundamental de cada uno"⁴².

Gendrau señala que dentro del sistema educativo, el educador tiene la misión de acompañar al adolescente en tanto representante de la sociedad. En este sentido, la calidad de su intervención es directamente proporcional a la calidad profesional del operador social que interviene. Es el actor que estimula la actividad del sujeto, sostiene y facilita el equilibrio del sistema, desde un conocimiento y encuentro con las potencialidades del sujeto atendido.

De acuerdo a lo señalado por Lázaro Moñivas (1996) el proceso de intervención socioeducativo, es una complejidad estructurada, ya que implica una secuencia limitada por acciones validadas de responsabilización en un marco normativo prosocial y a la vez multidimensional en que cultura y contracultura, se combinan en una lucha hegemónica por contener un clima que permita la imposición una por sobre otra, incluso en base a medios subrepticios.

La acción prosocial tiene, por una parte, el camino del control correctivo en casos de vulneración y por otra, el formativo. Estos implican, promoverla y en ambas situaciones, demandan roles tales como el "counseling" y el "training", desde un discurso confrontador y formador, a partir del cual, se pone en acción el dinamismo educativo como articulador de los objetivos institucionales. Los que a su vez, son co-construidos en los propios planes de intervención individual y vertidos en una proyección y evaluación diaria de los logros y desplegados en los escenarios de desarrollo en que se suscitan, esto de acuerdo a lo señalado por Ortega (2004).

Para ello, en el enfoque educativo dialéctico -de la reflexión-acción y constructivista del aprender-haciendo- se utilizan las propias experiencias y vivencias como un medio de aprendizaje para el joven, relevando sus maneras exploratorias con los ensayos y errores en la gestión de su propio proceso -sea de ajuste o cambio progresivo- hasta alcanzar una meta prosocial, como puede ser el egreso (salida del joven del centro o proceso) entre una amplia propuesta a elaborar conjuntamente⁴³.

42 Gendrau, 2001, citado por Demers y Dionne, 2009.

43 Moñivas, L. 1996.

LOS ESQUEMAS RELACIONALES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Estos esquemas dicen relación con las formas de actuar de los operadores sociales frente a las situaciones del proceso de intervención. Son pautas, formas de interacción aprendidas, que implican el desarrollo de capacidades, a partir de experiencias, reflexiones sobre las “formas de ser con el otro” en términos éticos. La relevancia de esto, es que permite establecer una “vigilancia” en cuanto a los límites del vínculo. Los esquemas relacionales dicen relación con:

- La consideración del/la adolescente.
- La disponibilidad frente al/la otro/a.
- La seguridad personal.
- La confianza.
- La congruencia.
- La empatía (Demers y Dionne, 2009).

La consideración del/la adolescente o joven, como persona única que tiene el derecho fundamental de ser respetado en su integridad física y moral, es la piedra angular de toda gestión de integración entre un educador y un joven. Esto supone en el educador, la capacidad de distinguir entre la persona del adolescente y sus acciones, aún, cuando estas últimas puedan ser reprochables, por ejemplo al infringir la ley penal o las normas sociales.

Se relaciona con el reconocimiento, en tanto la garantía del derecho de todos los seres humanos de ser reconocidos como seres individuales, lo que implica ser vistos y oídos por los otros, el participar de los procesos que se generen alrededor y contar con la garantía de un proyecto de vida propio en consonancia con el entorno social. Se trata de la capacidad de darse cuenta que, tanto como uno, el otro existe y tiene características, intereses, necesidades, y formas de expresión tan importantes como las nuestras.

El reconocimiento alude a una construcción del otro como semejante, diferente pero no desigual. Esta atribución de identidad se concreta en relaciones interpersonales de diverso tenor, que construyen la cotidianeidad de las instituciones, el vínculo entre ellas y la población para la que son desarrolladas y, en tal sentido, definen las políticas sociales en su desarrollo efectivo, según lo que indica Llobet (2006).

La socioeducación pone al centro de la acción a la persona del/la adolescente, escuchando su voz, identificando sus expectativas, sus deseos, desilusiones y esperanzas, acompañándolo hacia la toma de conciencia de las propias capacidades, acrecentando su confianza en las posibilidades de desarrollarlas y de convertirse en protagonista de su proyecto de vida. Esta actitud exige una mirada valorizadora del/la adolescente, dispuesta a acoger capacidades y límites, y por tanto capacidad de hacer sentido al otro, acogerlo como alguien distinto, sin una dimensión de posesión, dominación o instrumentalización.

Esto, desde una concepción de sujeto pleno, en la cual se entrecruzan aspectos universales o generales y particulares o singulares. Lo universal expresa la condición de seres humanos, con derechos y capacidades; universal en tanto horizonte de sentido, el "deber ser". Lo particular, comprende al sujeto en sus condiciones sociales de existencia, la pertenencia, su modo de vida, historia social familiar, aquello que "lo hace ser". Lo singular, es el aspecto que da cuenta de la individuación del sujeto como ser único e irrepetible, su configuración subjetiva; se trata del "es" como síntesis.

La disponibilidad frente al/la otro/a, significa que el/la educador/a realiza un esfuerzo por sobrepasar su propia comodidad y bienestar inmediato para comprometerse en escuchar y estar con el otro, de la manera más plena posible y responder a sus necesidades⁴⁴.

El proceso educativo requiere de una actitud personal de apertura al otro y de disposición al diálogo. En tanto el cuidado se despliega en y mediante relaciones, es susceptible de entenderse también, como espacio de configuración de sentido⁴⁵.

Para Noddings (1992) educar es un encuentro interpersonal que no consiste en el desempeño de un papel. La educación, como encuentro interpersonal, es una posibilidad para el cuidado e involucra a la persona en su totalidad, porque es la participación en una relación que implica la acogida completa del otro. El auténtico cuidado consiste en escuchar y responder, de esta manera, las necesidades pueden ser expresadas por quien habla y comprendidas por quien escucha.

En este diálogo, los adultos y adolescentes expresan sus pensamientos y sentimientos, comparten las decisiones y desarrollan una verdadera capacidad de escucha. El auténtico diálogo tiene lugar en encuentros interpersonales donde la comunicación con la otra persona es más importante que el punto de vista que pretendemos defender. Este diálogo tiene como requisito previo una relación de confianza y comprensión. Implica una dialéctica entre el sentir y el pensar que nos conduce, como en una espiral, hacia el sentimiento de auténtico cuidado y al pensamiento generoso que se convierte en su servicio. Esa dialéctica entre pensamiento y sentimiento nos permite ir más allá de nuestros sentimientos y creencias particulares y de nuestros propios valores, para comprender que el otro es alguien distinto a nosotros pero con necesidades humanas como las nuestras. Esta dialéctica entre sentimiento y pensamiento nos permite que cuando vemos a otra persona comulgando con unas creencias que rechazamos, podamos sentir lo que siente y conectarnos con el otro en la práctica del cuidado⁴⁶.

44 Demers y Dionne. 2009.

45 Llobet, 2006.

46 Noddings, 1992.

La presencia es una necesidad básica para el abordaje pedagógico de la situación de los niños/as, adolescentes y jóvenes. Se trata de una presencia pedagógica para emancipar, no para la adaptación, sino para el pleno ejercicio de los derechos humanos. Esto requiere de un educador capaz de crear las condiciones adecuadas para que un proceso educativo como este pueda ocurrir. Es decir, debe crear y articular espacios, generar acontecimientos, interrelacionar cosas, tiempos y personas para que el/la adolescente se asuma como un sujeto capaz de tener iniciativa, responsabilidad y compromiso.

El estar junto a los/as adolescentes y jóvenes es un acto que contiene reciprocidad y respeto. Para los niños/as y adolescentes, lo central es tener valor para alguien, ser acompañada/o, aceptada/o, estimada/o en un universo que le es particular, donde pueda desarrollar las capacidades aún no (o insuficientemente) manifiestas de su persona⁴⁷.

La reciprocidad es entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra; una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva forma, sin que para esto, la originalidad inherente a cada una, sea mínimamente puesta en tela de juicio. La reciprocidad es, casi siempre, el factor que explica los éxitos que surgen de forma inesperada, cuando todas las esperanzas razonables ya habían sido descartadas. Detrás de estos resultados, aparece siempre una persona clave (elegida), que consiguió mantener el vínculo -educando entre dificultades- una relación personal capaz de restituirle un valor en cual que ya no creía⁴⁸.

La seguridad personal es una condición importante que puede afectar la disponibilidad del/la educador/a. Esta seguridad descansa en la capacidad del/la educador/a de estar consciente de sus propias vulnerabilidades, que pueden influenciar su comportamiento y provocar sentimientos de miedo y angustia ante situaciones de peligro físico o psicológico. Deben procurar no dejarse paralizar con el fin de conservar su integridad y así permitir al/la adolescente, hacer frente a sus propios miedos y angustias.

La confianza como esquema relacional se expresa en el sentido de esperanza del/la educadora/a, su capacidad para creer en las capacidades de desarrollo y autonomía de los/as sujetos⁴⁹.

En los adolescentes y jóvenes expuestos a situaciones de riesgo y con conductas de infracción de ley existe una pérdida de confianza en los adultos. De ahí la importancia de restablecer el rol de los adultos como guías, estableciendo una relación educativa basada en la confianza.

Diversos estudios señalan que la capacidad de cambio de un niño/a o adolescente que ha desarrollado conductas de riesgo, aún los reincidentes, depende de un adulto que sea capaz de restituirle la confianza que lo libere de los sufrimientos del pasado.

47 Bonilla Molina, 2004.

48 Ibidem.

49 Demers y Dionne, 2009.

En la relación que se establece con los/as adolescentes y jóvenes se hace necesario generar niveles de confianza básica por importantes razones. La primera, para poder validarse como adultos a cargo, de manera que las destinatarias cumplan con las normas basándose en el respeto y credibilidad que genere la persona responsable de su cuidado. En segundo término, fomentar la confianza en la relación con los/as adolescentes y jóvenes constituye la base para dar origen a un proceso de reparación y restitución de derechos. Considerando lo anterior, y dirigido a aminorar el impacto negativo de esa experiencia, se requiere que el/la educador o profesional se constituya en una figura estable y significativa para éstos. Esta actitud de confianza, tarde o temprano, lleva a los/as adolescentes y jóvenes a confiar y a preguntarse cómo podrán tener una vida mejor.

La congruencia es la preocupación del/la educador/a por ser verdadero o auténtico en su relación con los/as sujetos. Es una actitud de honestidad frente a sí mismo y los otros/as. Es la búsqueda de la consistencia entre lo que se dice y se hace, entre lo que se expresa y siente, entre la dimensión personal y profesional.

Finalmente, la empatía es el esquema que permite comprender y lugar y perspectiva del otro/a, así como sus emociones y significados. Es un esquema síntesis de los demás esquemas, que significa que el/la educador/a comunica esta comprensión al/la adolescente a través de sus palabras, actitudes y gestos, en cada una de sus intervenciones⁵⁰.

BUEN TRATO Y CUIDADO

El buen trato se define en las relaciones con otro (y/o con el entorno) y se refiere a las interacciones (con ese otro y/o con ese entorno) que promueven un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración. Son formas de relación que generan satisfacción y bienestar entre quienes interactúan. Este tipo de relación además, es una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal.

El buen trato se entiende como aquella forma de relación que se caracteriza por el reconocimiento del otro como legítimo, a la empatía, la comunicación efectiva, la resolución no violenta de conflictos y el adecuado ejercicio de la jerarquía. Estas relaciones crean un contexto bientratante y favorable para el bienestar y adecuado desarrollo de las personas.

En la perspectiva de los buenos tratos es importante insistir en la importancia de la presencia de adultos significativos en la colectividad, quienes puedan influir positivamente en el desarrollo de los/as niños/as y adolescentes cuando sus padres o cuidadores primarios no están disponibles o no son eficaces en su protección.

De acuerdo a Barudy (2000), estos adultos significativos constituyen "verdaderos tutores de resiliencia" por la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aportan a los/as niños/as o adolescentes, compensan las carencias de cuidados de padres y permiten a niños/as y jóvenes, la elaboración del sufrimiento resiliando las experiencias traumáticas en fuerzas constructivas⁵¹.

50 Demers y Dionne. 2009.

51 Barudy, 2000.

Según Montes y Montoya (2003), el buen trato es una instancia de comunicación y relación humana recíproca, que se considera un encuentro. Se relaciona con la forma de percibir a los demás y a uno mismo. Es un proceso social de aprendizajes y cambio cultural entre los agentes socializadores de niños/as y jóvenes. Por lo tanto, para su promoción se requiere hacer frente a la cultura del maltrato, que valida la violencia como forma de intervención⁵².

Las prácticas institucionales ponen en tensión el objetivo implícito de cuidado, el cual se expresa entre la necesidad de reproducción de la institución y los postulados más generales de inclusión y socialización de las nuevas generaciones que cada sociedad es capaz de formular y que constituyen el encargo implícito que cimienta a las instituciones.

En ese sentido, resulta pertinente reflexionar respecto de prácticas cuyo objetivo es la ampliación de ciudadanía en la perspectiva aportada por la concepción política del cuidado. Como práctica social, el cuidar es un proceso que pone en primer plano los problemas de la interrelación entre personas: dependencia, autonomía, individualización, posibilidades de acceso a la palabra. La cuestión central a abordar desde esta perspectiva es: cómo lidiar con la dependencia y la responsabilidad⁵³.

Según Graciela Di Marco, resulta necesario incluir -en el análisis y diseño de las políticas sociales- las dimensiones desplegadas al visualizar el problema en el escenario del cuidado: "mutualidad o interdependencia, la asistencia, el cuidado y las emociones (...) Se trata de la elaboración de discursos que articulen la justicia y el cuidado —de uno mismo y de otros y otras— y los derechos de los que reciben asistencia a ser parte activa en la definición de sus necesidades. Vincular la ética de los derechos con la ética del cuidado permite avanzar en una concepción de la política social que tiene presentes a los sujetos en su integralidad"⁵⁴.

La ética del cuidado, es la reciprocidad y la posibilidad de ver la vulnerabilidad y la dependencia como aspectos comunes en la vida humana. Dentro de esta tensión, uno de los aspectos que se debe cuidar es que el cuidado se deslice hacia la subordinación o el disciplinamiento⁵⁵.

Este marco ético nace de la necesidad de vinculación con el otro, en la cual surge la obligación moral. Es en el propio encuentro con otro ser humano, en el que aparece la necesidad del otro como imperativo a ser atendido. Es decir, la vulnerabilidad y las necesidades de otras personas nos obligan a cuidarlas. Es lo que sucede cuando no podemos permanecer indiferentes ante el sufrimiento ajeno y decidimos hacernos cargo, a cuidar a las personas que nos necesitan. El encuentro con otros seres humanos apela a nuestra responsabilidad respecto de ellos y ellas, nos insta a hacernos cargo de su destino y a responder a sus necesidades. La ética del cuidado se manifiesta en el encuentro con el otro desde la acogida, que permite la entrada del otro, no como una serie de hechos reunidos en la conciencia, sino a través del sentir a un otro genuino con necesidades singulares. Es decir, la práctica del cuidado surge del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, no de la obediencia a unos principios prescriptivos. No se trata de una ética basada en la aplicación imparcial de ciertos principios formales, sino de una respuesta afectiva y no neutral ante la necesidad y la vulnerabilidad de otros seres humanos.

52 Montes y Montoya, 2003.

53 Tronto, 1994, citado por Llobet, 2006.

54 Di Marco, 2005, citado por Llobet, 2006.

55 Tronto, 1994, citado por Llobet, 2006.

En definitiva, para la ética del cuidado las necesidades de otras personas se convierten en apelaciones éticas, en el sentido de que el otro "me afecta y me importa", por lo que exige que se encarguen de él/ella. Por tanto, no se puede guardar distancia de este, sino responsabilizarse de sus necesidades y de su bienestar integral⁵⁶.

EL SABER HACER Y SABER ACTUAR DEL/LA EDUCADOR/A

El/la educador/a puede ser definido como "el profesional del cómo". Es una posición profesional basada en el "saber situarse ahí", en la realidad cotidiana de una persona en dificultad, en este caso, privada de libertad. Es lo que señalaba Demers y Dionne (2009).

Desde un enfoque de competencias, en el desempeño laboral -más que en un "saber hacer", en un cargo como el de educador/a- se pone en juego un "saber actuar" responsable y validado, que supone simultáneamente, saber movilizar, integrar y transferir recursos propios, saberes: conocimientos, habilidades, destrezas, experiencia, recursos emocionales y comportamientos. Así como, manejar recursos del entorno: tecnológicos, organizacionales entre otros, con el fin de administrar un conjunto de situaciones profesionales y así producir ciertos resultados, por ejemplo: productos, servicios. Estos dan respuesta a una demanda o resuelven algún problema propio del contexto profesional, bajo un determinado estándar de calidad.

Lo anterior supone:

- ☑ Saber movilizar, a su debido tiempo conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes que se han adquirido; para ser competente no basta con poseer estas capacidades o atributos. Hay que ponerlas en práctica cuando hace falta y en las circunstancias apropiadas.
- ☑ Saber integrar; los conocimientos, las habilidades, destrezas y las actitudes son diversos, heterogéneos y múltiples. Para ser competente, hay que saber organizar, seleccionar e integrar aquello que puede ser útil para llevar a cabo una actividad profesional, resolver un problema o llevar adelante un proyecto. La competencia supone, por tanto, saber escoger y organizar un conjunto pertinente de capacidades y de atributos.
- ☑ Saber transferir; toda competencia es transferible o adaptable. No puede limitarse a la realización de una única tarea que se repita de forma idéntica. Ello, hace la distinción entre el resultado de un condicionamiento y el de un proceso de aprendizaje⁵⁷.

56 Lévinas, 2000; Noddings, 2002, citado por Mesa, 2004.

57 SENAME, 2015 a partir de Le Boterf, CINTERFOR-OIT y la OCDE.

La competencia supone la capacidad de aprender y de innovar; de manera que el individuo comprenda las situaciones profesionales en que se encuentra y sea capaz de adaptarse a ellas. Este "saber actuar" debe estar necesariamente acompañado, para que se despliegue la competencia, de un "querer actuar" y de un "poder actuar".

Desde esta perspectiva, una competencia:

- Responde a un requerimiento o demanda.
- Refiere a las capacidades y atributos que la persona moviliza.
- Es dinámica y contextualizada: de acuerdo a las funciones que realiza, la demanda varía y la competencia requerida también.
- Puede gestionarse.
- Se requieren de ciertas condiciones para que la competencia pueda desarrollarse y demostrarse.
- Supone una relación indisoluble entre acción y reflexión.

Desde esta mirada, las capacidades profesionales, se entenderán como las características que permiten a una persona realizar tareas, actividades y actuaciones con efectividad. Las capacidades se asociarán, en consecuencia, a realizaciones como productos, y a la construcción de saberes, como recursos. Entre los diversos saberes que se deben movilizar para lograr de modo efectivo una realización, resultan claves y distintivos la construcción y/o desarrollo de habilidades, como: la capacidad cognitiva que permite a las personas hacer representaciones mentales y operar efectivamente con ellas y por otro lado, las destrezas, entendidas como las capacidades de tipo preponderadamente motrices que permiten a las personas ejecutar efectivamente acciones determinadas.

Los atributos personales, en tanto, son cualidades inherentes a una persona, en un período de tiempo, debido a factores genéticos o por adquisición:

- ☑ **Actitudes:** formas internalizadas, espontáneas y permanentes de reaccionar emocionalmente frente a determinadas circunstancias. Algunos ejemplos son conservar ecuanimidad en conflictos o asumir responsabilidad en las obligaciones.
- ☑ **Valores:** apreciaciones internalizadas de las personas hacia ciertas cualidades, principalmente personales. Algunos ejemplos son la honradez, la ética o la solidaridad.
- ☑ **Hábitos:** formas permanentes de actuar y pensar usualmente adquiridos por entrenamiento para fines prácticos. Algunos ejemplos son los hábitos de almacenar la información de ciertas maneras, de iniciar un discurso con una broma, de hacer ejercicio tres veces a la semana o evaluar la calidad del trabajo realizado.

En este contexto, el/la educador/a se transforma en un ejecutor hábil, vale decir con riqueza metodológica para participar e integrar a su repertorio de acciones, todos los medios para configurar -en su presencia y la de su equipo- la ejecución de un proceso de intervención. Finalmente, sobre este accionar -desde los marcos de la andragogía, como forma de comprender las estrategias de aprendizaje en un contexto de informalidad instructiva- el objetivo es convertirse en la figura que guía, dirige y educa la dinámica relacional de aprendizaje social con que se conforma la relación educativa en los centros. Lo anterior según señala Otey (2004).

El/la educador/a construye desde la rutina, una estructura para desplegar las acciones educativas propicias para la intervención y el ajuste entre los propósitos institucionales del proceso de responsabilización. De acuerdo a Calvo (2004) este proceso, es generado por el sistema judicial y las propias estructuras del/a educador/a en que este, se transforma en un intérprete de necesidades y articulador de procesos.

Gendrau (2001) plantea que los/las educadores/as deben desarrollar múltiples competencias relacionadas con la observación, planificación, organización, animación y utilización concreta de vivencias compartidas con los/as adolescentes y jóvenes.

Los momentos de vivencias compartidas son los escenarios más efectivos para intencionar procesos de cambio. La vivencia, la experiencia directa de la vida, lo concreto, es allí donde se encuentra la fuente para las experiencias con los niños/as y adolescentes y jóvenes, lejos de la reconstrucción verbal o la representación.

Para los/as y adolescentes y jóvenes lo válido es la vivencia; no la racionalización, no las teorías, no los discursos, no las grandes causas, no las instituciones, no lo abstracto. La vivencia se experimenta en el presente, de manera directa. No es una conversación sobre la vida, es la vida misma. De este modo, un proceso socioeducativo debe proveer a los/as adolescentes y jóvenes experiencias transformadoras, que sirvan de contraste ante sus vivencias anteriores y les permitan visualizar e integrar nuevos patrones de existencia⁵⁸.

CONTEXTO ORGANIZACIONAL: "Estrategias de trabajo en equipo, comunicación y resolución de conflictos".

PERSPECTIVA ESTRATÉGICA

Los actores sociales se enfrentan al escenario de la intervención social desde un suelo ético, cultivando y compartiendo una perspectiva estratégica. Desde esta posición -para los sujetos que intervienen- cabe la pregunta permanente por el impacto que tendrá en el escenario global de la intervención social, cada una de sus decisiones y actos.

Esto supone comprender que el entorno es cambiante y complejo, lo cual exige la capacidad de orientación y reorientación de la acción. Y para esto es imprescindible, lo que Fantova (2007) denomina "la impregnación o alineamiento del conjunto de la organización o sistema que sea coherente con la estrategia construida".

El operar desde esta perspectiva, supone, ejercer al interior de la institución, los siguientes procesos:

- 1) Mirar:** el observador/a define y lee la realidad y delimita un espacio o campo de intervención. Al mirar se ponen en juego los paradigmas, las experiencias y las emociones. Esta mirada proporciona una lectura integrada de un entorno caracterizado por datos aislados o fragmentados.
- 2) Posicionarse:** definir una hipótesis de posibilidades, de rumbos de acción, a través de un proceso de toma de decisiones, que implica la elección de un camino sobre un conjunto de alternativas que quedan descartadas.
- 3) Compartir:** integrar e enriquecer las miradas, ampliando las alternativas. Se tejen tramas de relaciones, humanas, teóricas y técnicas, desde donde se definen nuevas miradas y posiciones.
- 4) Actuar:** se concretan las intervenciones, se define el modo de participar y la dinámica de las decisiones para generar y gestionar las acciones. Cada acción es la síntesis de un proceso, que involucra mirar, posicionarse y compartir. Este último proceso es el de gestión de la realidad⁵⁹.

58 Tobón, 2007.

59 Manucci, 2006.

Estos procesos permiten a una institución transitar, participar, integrar metodologías y generar alternativas de acción en la complejidad del entorno. Con un modelo de este tipo, se previene que los miembros de los programas realicen acciones estereotipadas o naturalicen su acción, del modo “las cosas se hacen así”, lo cual cerraría o estrecharía las posibilidades de intervención.

TRABAJO EN EQUIPO

Esta es una dimensión central para las organizaciones y centros que atienden situaciones de alta complejidad. La tarea trasciende la especificidad y alcance de cada integrante de los equipos y es necesario encontrar fórmulas y espacios para la acción conjunta, los que entreguen soporte, efectividad y sustentabilidad a la intervención.

El trabajo en equipo se refiere a un conjunto de personas que comparten objetivos, metas y responsabilidades, y que realizan las actividades de forma coordinada. Realizar el trabajo de este modo, influye significativamente en la integralidad y calidad del servicio ofrecido.

La pertenencia a un equipo, como a todo grupo humano, entraña la capacidad potencial de satisfacer diversas necesidades. Entre las necesidades individuales que se satisfacen a través de la participación en el grupo, se incluyen la necesidad de logro, de afiliación y de poder.

Los equipos de trabajo se caracterizan por:

- Se suma e intercambia conocimiento.
- Liderazgos compartidos.
- Responsabilidad individual y conjunta.
- Se colabora en la tarea, lo que genera sinergia para la consecución de los objetivos.
- Se generan productos que son fruto del trabajo colectivo.
- Se abordan y resuelven los conflictos de manera activa.

COMUNICACIÓN EFECTIVA

La comunicación es una dimensión central de las relaciones interpersonales, que se pone en juego con los pares, integrantes de los equipos, y también con los sujetos atendidos y sus contextos.

Según Birkenbihl (2008) la comunicación es el medio que posibilita acciones mutuas entre personas. Por lo anterior, existe comunicación cuando una persona influye sobre el comportamiento de otra, incluso sin hablar.

Los estilos de comunicación son patrones generales de comunicación, es decir, son modelos prototípicos que definen una serie de comportamientos y habilidades más o menos acertadas socialmente y en base a los cuales todos podemos estar representados.

Los estilos comunicacionales pueden ser: pasivo, agresivo y asertivo.

El estilo asertivo es aquel donde la persona actúa para conseguir una meta en base a sus intereses, los defiende sin ansiedad, expresa cómodamente sentimientos honestos o ejerce los derechos personales sin negar los derechos a los otros".

Una comunicación efectiva en las organizaciones es aquella que cumple los siguientes requisitos⁶⁰:

- ☑ Claridad. La comunicación debe ser clara, para ello el lenguaje (código) que se exprese y la manera de transmitirla (canal), deben ser accesibles y entendibles para quién va dirigida. La claridad implica la utilización de términos sencillos que no pretendan ser, ni técnicos, ni sofisticados.
- ☑ Integración. La comunicación debe estar enfocada a servir como lazo integrador entre los miembros de los equipos, para lograr la cooperación necesaria para la realización de objetivos.
- ☑ Aprovechamiento de la organización formal e informal, lo que genera flexibilidad.
- ☑ Equilibrio y moderación.

60 Llacuna y Pujol, 2008.

Se deben recoger y abordar las barreras u obstáculos para la comunicación eficaz, las que pueden ser de tipo psicológicas (emociones, valores, percepciones), físicas (ruido), semánticas (incomprensión de los significados de las palabras).

A modo de ejemplo, podríamos decir que en el contexto chileno, un estilo comunicacional "excesivamente asertivo" para dar a conocer las opiniones al otro, puede generar rechazo, dado que tiende a ser percibido como una crítica negativa, incluso, un ataque, más que un intento de sincerar la comunicación. Considerar la idiosincrasia -y la cultura organizacional- es un factor clave para generar una adecuada comunicación al interior del equipo. Por eso, es esencial no sólo definir apropiadamente el contenido del mensaje, sino administrar el modo y el momento en que generaremos conversaciones.

Como se indicó antes, las conversaciones francas son eficientes, en tanto permiten elevar los niveles de confianza entre sus integrantes y son eficaces, puesto que se asocian directamente con el nivel de colaboración en el trabajo. No obstante, resulta pertinente planificar la entrega de un mensaje. Para ello, a continuación se revisarán algunas técnicas que pueden orientar la planificación de una conversación.

La literatura especializada enfatiza la importancia de generar un escenario apropiado para asegurar la entrega adecuada del mensaje. Rafael Echeverría⁶¹, señala ciertos tipos de conversaciones preparatorias que pueden ser utilizadas para preparar una conversación significativa:

- 1) Una conversación para posibles conversaciones: es un diálogo preliminar que despierta el interés en tener una futura plática con una persona que, por ejemplo, no está abierta a la conversación de fondo en este momento.
- 2) Una conversación para posibles acciones: esta conversación no aborda directamente la coordinación de acciones para enfrentar el conflicto, sino que se orienta hacia la acción de especular y explorar nuevas acciones posibles que nos lleven más allá de lo que en el momento, logramos discurrir.
- 3) Una conversación para coordinar acciones: esta conversación intenta generar acciones futuras para intervenir en el estado actual de las cosas y lograr que algo pase. La conversación más movilizadora de este tipo es la que formula la petición de ayuda.

⁶¹ Echeverría, R. 2005.

CONFLICTO: “Estrategias de resolución y manejo”.

Según Filley “Dentro de nuestras variadas relaciones sociales existen algunas que envuelven diferencias reales o percibidas entre dos o más partes. Cuando los intereses de las partes son mutuamente exclusivos, esto es, donde el logro del objetivo de una parte se produce a costa de la otra, o cuando las partes tienen diferentes valores, entonces la interacción social resultante entre las partes genera y contiene un terreno muy fértil para el conflicto”⁶².

La naturaleza de los conflictos interpersonales se encuentra sujeta a un espacio relacional que le provee significado y que al tratarse de episodios críticos, deriva en una disputa de posiciones por encontrar una condición ventajosa en un proceso de negociación competitiva. Este, a su vez se debe transformar en una experiencia colaborativa, de escucha activa por una parte, y de expresión de intereses por otra, elaborando procesos que permitan reducir la complejidad entre sistemas involucrados⁶³.

De este modo, tal como señala una realidad con más de una percepción, el problema se focaliza en validar o hacer prevalecer una percepción por sobre la percepción de otro.

Los conflictos pueden ser manifiestos o latentes. Son manifiestos cuando se expresan en la interacción social, y latentes cuando no se han manifestado exteriormente.

Un conflicto si no es resuelto o manejado, puede convertirse en una escalada conflictiva, que es un proceso en que el conflicto se complejiza -a través de la interacción de múltiples variables, aumenta el malestar y se intensifica- disminuyendo así, las posibilidades de comunicación y resolución entre los actores. Los estilos de resolución de conflictos utilizados tanto en el ámbito interpersonal como organizacional son los siguientes:

EVASIÓN: negar el conflicto o retirarse de él.

ACOMODACIÓN: mantener relaciones armoniosas, al poner las necesidades de otros sobre las propias. Con esto una de las partes queda sin satisfacer sus intereses.

IMPOSICIÓN: una de las partes hace prevalecer sus intereses, utilizando el poder o la fuerza. Genera una respuesta rápida, pero deteriora el vínculo con el otro.

COMPROMISO: ambas partes aportan a la resolución temporal de un problema complejo.

COLABORACIÓN: se busca satisfacer las necesidades de todos los involucrados. Se basa en el diálogo y se buscan acuerdos mutuamente satisfactorios.

62 Filley, A. 1980.

63 Folger, J. 2008.

La Resolución Alternativa de Conflictos (RAC) es un término generalmente utilizado para definir un conjunto de métodos y técnicas que tienen como objetivo la resolución de conflictos sin confrontación y que incluyen la mediación, la negociación y el arbitraje.

Dentro de la resolución de conflictos cobra relevancia la noción de justicia por consensos, que es la capacidad que surge entre individuos para resolver sus propios conflictos libre y pacíficamente. Ello puede ocurrir con o sin la intervención de un tercero. Cuando sucede mediante la voluntad de un tercero, solicitado y consentido por las partes, se habla de arbitraje. Cuando sucede mediante la simple y llana búsqueda de un compromiso, a través de alguien que ayude a resolver la disputa, se habla de mediación. Mientras que la búsqueda de un acuerdo que solo involucra a las partes del conflicto, se define como negociación.

LA NEGOCIACIÓN

La negociación es un tipo de estrategia de resolución de conflictos que se caracteriza por ser auto compositiva, es decir, son las propias partes en conflicto las que de forma voluntaria y pacífica conseguirán un acuerdo, sin intermediación de un tercero. Es el proceso mediante el cual dos o más partes con intereses contrapuestos se comunican para llegar a un acuerdo. Las partes intercambian propuestas y demandas, explican sus razones y continúan con la negociación hasta que se llega a una solución o se declara un bloqueo en las negociaciones⁶⁴.

EXISTEN DOS TIPOS DE NEGOCIACIÓN:

1) Negociación posicional: es una estrategia en la que los negociadores asumen una postura incluso antes de entrar en la negociación y la defienden con una vehemencia creciente. En la mayoría de los casos, estas defensas se transforman en ataques contra la posición de otro negociador y contra el mismo negociador. Esto hace que a medida que pasa el tiempo se pueda dificultar la solución del problema y se convierta en una lucha de voluntades entre personas. Las posiciones se rigidizan y defienden, lo que invisibiliza las verdaderas necesidades de las partes y dificulta llegar a un acuerdo. En este esquema, el acuerdo se suele alcanzar cuando una de las partes cede.

2) Negociación fundamentada en intereses: la meta fundamental es llegar a descubrir las razones que llevan a los negociadores a estar sentados a la mesa de negociación, es decir, a conocer sus intereses reales. Las partes se involucran en un esfuerzo de cooperación para afrontar conjuntamente las necesidades de cada una y satisfacer sus mutuos intereses. Más que variar de una posición a otra, tras analizar una contrapropuesta, para llegar a un compromiso acordado, los negociadores se dedicarán a la búsqueda de un enfoque común que les permita resolver el problema, e intentan identificar sus intereses antes de examinar soluciones específicas⁶⁵.

64 Shamir, 2003.

65 Raiffa, 2006.

MANEJO O GESTIÓN DE CONFLICTO:

El manejo o gestión del conflicto no siempre implica su resolución, sino, conforme a lo que explica Vicenc Fisas⁶⁶, el conflicto, aun cuando no se puede resolver -en el sentido de librarse de este o darlo efectivamente por terminado- se puede limitar en sus consecuencias destructivas, haciendo posible realinear las divergencias existentes.

Se trata de evitar que el conflicto siga escalando e ir buscando mecanismos y alternativas que puedan generar un mejor desenvolvimiento y una posible solución del mismo. Frente a la transformación del conflicto, se busca razonar sobre su naturaleza con el fin de generar algo positivo frente a un cambio en el entendimiento y percepción del mismo.

INTERVENCIÓN EN CRISIS

Las crisis sometidas a una interpretación breve, pueden ser entendidas como situaciones que llevan a las partes a bloquear la relación y a sí mismas, requiriendo un catalizador exógeno en el rol de mediador, quien, desde la posición de educador/a, interviene en contextos complejos, que desafían su rol y sus competencias de manejo. Para ello, despliega comportamientos y contenidos de una relación educativo-formativa ante el/la sujeto/a en crisis, contribuyendo a un cambio y estabilización. De esta forma, la crisis se manifiesta en la oportunidad individual y colectiva de alcanzar un nuevo ajuste normativo en el marco institucional, tanto en un plano comunicacional y relacional (Aliaga, 2008).

En este proceso el/la educador/a pone en juego sus recursos y respuestas, desde los que activa y da sentido a su ser y hacer dentro del campo de acción educativa⁶⁷. Sin embargo, el aporte específico de un trabajo de este tipo, se sitúa en la capacidad de anticipar escenarios y conjuntamente, en planificar reacciones de equipo en roles complementarios. De esta manera, se asumen los procedimientos y las técnicas prospectivas como herramientas que permiten entender y extraer información pertinente para generar una hipótesis explicativa y de acción. Estas operan de forma simultánea con el objetivo de implementar una estrategia educativa de ordenamiento, manejo y conducción de disputas, las que pueden aislar o contener crisis individuales y así evitar la refracción que la constituya en un hecho colectivo⁶⁸.

66 Fisas, 2003.

67 De la Cruz, 2010.

68 Baena, 2007.

En tal sentido, disponer de un accionar que permita la colectivización de riesgos y recursos del equipo, puede aportar al proceso mediatizador de modelos de comportamiento y negociación frente a los que se potencian perfiles personales de cada educador con roles previamente asignados⁶⁹. Esto, considerando la colaboración como un principio de acción sistémica que retroalimenta la dinámica diaria del individuo y del colectivo, permitiendo dar continuidad a un trabajo de construcción compartida que se basa en el acuerdo de convivencia tácita y cotidiana como una estrategia de intercambio y subsistencia.

69 Bush y Folger, 2006.

APARTADO II

MÓDULO I PROFESIONALIZACIÓN Y ESTÁNDARES ÉTICOS DEL ROL

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. Reflexionar sobre la relevancia y profesionalización del rol del educador en un proceso de acompañamiento e intervención de jóvenes ingresados a un CIP CRC SC.
2. Incorporar estándares éticos para la actuación de los equipos de trato directo de centros privativos de libertad.

CONTENIDOS A DESARROLLAR

- ✓ Funciones y catálogo de responsabilidades asociadas al rol.
- ✓ Impacto del rol de observación y transmisión de información valiosa sobre la vida cotidiana de los jóvenes, con el fin de tomar decisiones técnicas a nivel individual y grupal.
- ✓ Aplicar y ejemplificar en las acciones cotidianas los marcos regulatorios de probidad de la actuación del funcionario público atinentes al rol de ETD.
- ✓ Identificación de las acciones o creencias que representen o reproduzcan conductas que obstaculicen los objetivos de intervención o clima congruente con la reinserción social.
- ✓ Enfoque de género en la intervención con jóvenes infractores/as.
- ✓ Ejercicios de reflexión, respecto de las prácticas de la intervención educativa. Hitos de alerta, hábitos de equipo para la mejora continua: ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Cómo mejoramos? ¿Qué reforzamos o corregimos? Importancia de la participación de los jóvenes en las mejoras.
- ✓ Desarrollo de catálogo de principios éticos del educador.

El marco legal desde donde se instala el proceso de intervención con adolescentes en conflicto con la ley, se configura por un conjunto de cuerpos legales propios de nuestro país como también de aquellos que se originan en tratados internacionales. Lo relevante es considerar que toda acción orientada a esta población tiene origen en los mandatos que provienen de dicho marco legal. A partir de lo anterior, es posible comprender que tienen consecuencias jurídicas para el Estado, para las instituciones y organismos mandatados para el trabajo directo e indirecto y las personas que trabajan en estas instituciones, en este caso, Sename y todos/as sus funcionarios/as.

Para el personal involucrado, es preciso conocer dicho marco, apropiarse de los preceptos que lo fundamentan y asumir con responsabilidad los alcances técnicos, jurídicos y administrativos que se desprenden de él. Debe considerarse una tarea constante para toda persona que trabaja con adolescentes en conflicto con la ley que, dado el actual contexto de cambios estructurales en el Servicio, hoy cobra mayor relevancia.

De esta manera, trabajar desde un organismo público con jóvenes sometidos a medidas y/o sanciones penales, nos sitúa en un marco jurídico, técnico y administrativo que guiará todo accionar de los/as funcionarios/as que se desempeñan en el Servicio.

De esta manera distinguiremos 4 grandes áreas desde donde se nutre el marco legal que sustenta el trabajo de los y las educadores/as.



DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un documento que marca un hito en la historia de los derechos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su (Resolución 217 A (III)) como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y ha sido traducida a más de 500 idiomas. La DUDH es ampliamente reconocida por haber inspirado y allanado el camino para la adopción de más de setenta tratados de derechos humanos, que se aplican hoy en día de manera permanente a nivel mundial y regional.

LOS DERECHOS HUMANOS

Corresponden a garantías legales y universales que protegen a los individuos y grupos, frente a acciones u omisiones que puedan afectar sus libertades y su dignidad por el mero hecho de ser humano.

Constituyen un sistema de promoción y garantías del desarrollo de todas las personas, en el cual se regulen y respeten los derechos fundamentales de todos, dirigiendo su acción protectora a aquellos pertenecientes a sectores más desprotegidos y discriminados.

Los derechos están íntimamente vinculados a las necesidades de las personas, pues fueron estas necesidades sentidas como básicas y esenciales para poder vivir como personas, las que al adquirir carácter colectivo, fundamentaron luchas sociales reivindicativas, y se constituyeron en derechos.



CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO:

En 1990 Chile ratificó la Convención de los Derechos del Niño, que se rige por cuatro principios fundamentales y que guían nuestra legislación:

- ✓ **No discriminación:** el niño no deberá sufrir discriminaciones por raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social, casta o discapacidad.
- ✓ **El interés superior del niño:** las leyes que afecten a la infancia deben beneficiarla de la mejor manera posible.
- ✓ **Supervivencia, desarrollo y protección:** las autoridades del país deben proteger al niño y garantizar su pleno desarrollo, tanto físico como social.
- ✓ **Participación:** los niños tienen derecho a expresar su opinión en las decisiones que les afecten y que estas sean tomadas en cuenta.

Esto significa que los niños cuentan con derechos como: tener un nombre y una nacionalidad, vivir con uno o ambos padres que les brinden protección y alimentación, expresar opiniones libremente, que se proteja su vida privada, protección contra drogas ilegales, entre otros.

La Convención considera "niño" a toda persona menor de 18 años.



DEFINICIONES

¿QUÉ ES SER GARANTE DE DERECHOS?

Es asumir un poder y un deber que operan a través de la actuación de organismos; instituciones, grupos y personas, que activamente asumen la responsabilidad de crear y generar condiciones de respeto y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna, en especial de los sujetos vulnerables, entre los que se encuentran los niños/as y adolescentes. Asimismo vigilan que esos derechos se respeten y promueven en la sociedad, vivenciándolos de manera concreta en su propia cotidianidad.

Por lo tanto, la **Convención de los Derechos del Niño/as**, reconoce como garantes a **TODAS** las personas e instituciones que se interrelacionan con ellas y ellos, los cuales tienen responsabilidades diferenciadas según su poder e incidencia en la vida de los niños/as y/o adolescentes.

ESQUEMA DE ACTORES VINCULADOS AL ROL DE GARANTES





DATO
IMPORTANTE

LEY 20.084: LEY DE RESPONSABILIDAD PENAL ADOLESCENTE

Establece un sistema de responsabilidad para los adolescentes entre 14 y 17 años que infringen la ley penal. Su principal objetivo es la reinserción en la sociedad a través de programas especiales.



Puedes conocer la guía fácil de la Ley 20.084 de la Biblioteca del Congreso Nacional <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-penal-juvenil>



DATO
IMPORTANTE

Aspectos centrales:

Todos/as los y las adolescentes entre 14 y 17 años que son responsables ante la ley penal, tienen derecho a defensa gratuita y especializada, y en el evento de ser condenados/as a sanciones privativas de libertad, no serán derivados/as a recintos carcelarios adultos, sino que a centros especiales para adolescentes. Además, reciben un conjunto de garantías, como acceso a educación y programas de rehabilitación antidrogas y alcohol.

La defensa gratuita y especializada es proporcionada por la Defensoría Penal Pública y sus principales características son:

- Establecer procedimientos, fiscales y defensores especializados.
- Establecer programas de reinserción.
- Establecer la responsabilidad penal desde los 14 años, distinguiendo dos segmentos: de 14 a 16 años y de 16 a 17 años.
- Establece un amplio catálogo de sanciones dependiendo, de si corresponden a penas privativas de libertad y a penas no privativas de libertad.
- Las penas privativas de libertad se establecen para delitos más graves.

Sanciones no privativas de libertad

- ✓ Libertad asistida y libertad asistida especial: el/la adolescente es orientado/a, controlado/a y motivado/a por un delegado/a, para procurar su acceso a programas y otros servicios necesarios para la reinserción. No podrá exceder los 3 años.
- ✓ Reparación del daño causado a la víctima, mediante una prestación en dinero, la restitución o reposición del objeto o un servicio no remunerado en su favor, previa aceptación del condenado y la víctima.
- ✓ Servicios en beneficio de la comunidad: actividades no remuneradas que no excedan las 4 horas diarias, compatibles con la actividad educacional o laboral del adolescente. Extensión mínima de 30 horas y máxima de 120 horas.
- ✓ Multas y amonestaciones. El juez podrá imponer una multa a beneficio fiscal que no exceda las 10 UTM. Considerará la condición y facultades económicas del infractor y de la persona que está a su cuidado. La multa se podrá pagar en cuotas o será onmutable por servicios a la comunidad.

Sanciones privativas de libertad

- ✓ **Régimen Cerrado:** los/las jóvenes deben desarrollar actividades dentro de los recintos del Servicio Nacional de Menores.
- ✓ **Régimen Semicerrado:** establece la residencia obligatoria en un centro, pero se cuenta con programas que se desarrollan también en el exterior del establecimiento. Incluyen continuación de estudios, el aprendizaje de oficios, manejo de tecnologías digitales, tratamiento de adicciones y el fortalecimiento del vínculo con la familia.

Consideraciones relevantes:

Artículo 2º.- (Ley 20.084). Interés superior del adolescente. En todas las actuaciones judiciales o administrativas relativas a los procedimientos, sanciones y medidas aplicables a los adolescentes infractores de la ley penal, se deberá tener en consideración el interés superior del adolescente, que se expresa en el reconocimiento y respeto de sus derechos.

En la aplicación de la presente ley, las autoridades tendrán en consideración todos los derechos y garantías que les son reconocidos en la Constitución, en las leyes, en la Convención sobre los Derechos del Niño y en los demás instrumentos internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes.



LEY 21.430: LEY SOBRE GARANTÍAS Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Esta ley establece el marco para que el Estado adopte todas las medidas administrativas, legislativas o de otro carácter para la defensa y protección, particular y reforzada de los derechos de los niños, niñas y adolescentes provenientes de grupos sociales específicos, tales como migrantes, pertenecientes a comunidades indígenas o quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad económica, respaldando su pleno desarrollo y respeto a las garantías especiales que les otorga la Constitución Política de la República, la Convención sobre los Derechos del Niño y los demás tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile vigentes y las leyes.

La omisión en la observancia de los deberes que por esta ley corresponden a los órganos del Estado, habilita a toda persona a interponer las acciones administrativas y judiciales con el fin de restaurar el ejercicio y goce de tales derechos, a través de los recursos y procedimientos más breves, sencillos, expeditos y eficaces que se encuentren vigentes, esto ante amenaza o vulneración de derechos fundamentales. También se suman aquellos que sean especialmente establecidos por una ley que no desmejorará las garantías existentes en el momento de su regulación. Lo anterior, sin perjuicio de la acción de tutela administrativa de derechos establecida en el artículo 60 de la presente ley.

Desde el 1 de octubre de 2020, el nuevo Servicio Mejor Niñez tiene la responsabilidad de la protección especializada de la niñez y adolescencia. Esto incluye: oficinas de protección de derechos, programas de diagnóstico y ambulatorios, familias de acogida, residencias y adopciones.

Sename queda a cargo de todo lo relacionado con justicia y reinserción juvenil, es decir, de ejecutar las medidas cautelares y sanciones ordenadas por los tribunales de acuerdo a la Ley Penal Adolescente, que se aplica desde los 14 a 17 años, así como de los programas de apoyo para la reinserción educativa y laboral de los jóvenes.



¿QUÉ ROL JUEGA EL SERVICIO NACIONAL DE MENORES (SENAME) EN ESTE MARCO JURÍDICO?

DEFINICIONES

El Sename es el responsable de materializar las penas que contempla la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente a través de sus centros, en el caso de las penas privativas de libertad, y la red privada, tratándose de las medidas no privativas de libertad.

El Servicio Nacional de Menores, en tanto servicio estatal es garante de los derechos infantojuveniles, reafirmando en su propia Misión y Visión Institucional:

VISIÓN

Adolescentes y jóvenes imputados e infractores abandonan toda conducta delictiva por medio de intervenciones oportunas, pertinentes y de calidad en el marco del respeto a sus derechos fundamentales.

MISIÓN

Favorecer la reinserción social de adolescentes y jóvenes sujetos a medidas y sanciones en el marco de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente 20.084, de acuerdo a su etapa de desarrollo vital.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

Del Servicio:

Contribuir a proteger y promover los derechos de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la justicia, así como la reinserción social de los mismos, en cumplimiento de lo establecido en el Artículo 3° del Decreto Ley N° 2.465, de 1979.

De la Dirección Nacional:

Dirigir organizar y administrar el Servicio Nacional de Menores, controlarlo y velar por el cumplimiento de sus objetivos; responder por el cumplimiento de su gestión, y desempeñar las demás funciones que la Ley le asigne.

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- ✓ Garantizar el respeto irrestricto de los derechos fundamentales de los adolescentes y jóvenes sujetos a medidas y sanciones.
- ✓ Contribuir al abandono de conductas delictivas de los jóvenes que han entrado en conflicto con la ley, articulando territorialmente a actores del intersector para implementar una intervención especializada y oportuna de acuerdo con sus necesidades individuales.
- ✓ Implementar un modelo de gestión, en los centros privativos de libertad, que promueva un funcionamiento interno conforme a estándares de calidad, potenciando los fines de responsabilización e inclusión social de la intervención a adolescentes y jóvenes.

Asociado a la restitución de derechos, el Sename, acoge el mandato legal y social de abordar las tareas tendientes a la Responsabilización y Reinserción Social de los y las jóvenes.



**DATO
IMPORTANTE**

RESPONSABILIZACIÓN

La Responsabilización es entendida como el acto de estar consciente de los hechos por los cuales se ejecuta una sanción, puede ser sujeto activo del análisis sobre las consecuencias que implica. Además de incorporarse al ciclo reparatorio del daño como una forma de promover el respeto y protección respecto de sí mismo ante la acción punitiva del Estado.

REINSERCIÓN SOCIAL

Reinserción asumida como la habilitación luego de la ejecución de una sanción para reparar el daño generado y/o desarrollar acciones descriminalizadoras que le permitan permanecer en un entorno de convivencia social, sin reiterar episodios que ameriten la sanción penal.

Responsabilización



Reinserción social



REFLEXIONAR



EJERCITAR

REFLEXIÓN PERSONAL/PROFESIONAL: YO FRENTE A LOS DERECHOS, LA MISIÓN Y LA VISIÓN INSTITUCIONAL

Al tomar posiciones en este tema, es importante recordar que todas las figuras adultas, como educadores/as y coordinadores, somos **GARANTES DE DERECHOS** y tenemos el mandato de respetar, promover, proteger y garantizar los derechos de los/as adolescentes y jóvenes con que trabajamos, considerando de manera especial a aquellos en situación de vulnerabilidad y/o vulneración de derechos.

Esto significa no solo reflexionar sobre las propias prácticas y trato hacia los sujetos con que trabajamos, sino que también, requiere tomar posición sobre las prácticas de los otros garantes.

COMPARTIMOS UN PAR DE PREGUNTAS GUÍAS PARA ORIENTAR LA REFLEXIÓN DE LA MISIÓN:

1. *¿En mi quehacer profesional cómo se concreta la Misión Institucional?*

2. *¿De qué forma "Yo apporto" en este proceso de concretizar la Misión Institucional?*

LOS DERECHOS EN LA VIDA COTIDIANA "OTRA COSA ES CON GUITARRA."

Conocemos los derechos de los adolescentes/as y jóvenes con que trabajamos, pero cuando nos vemos enfrentados a aplicar estos derechos en la vida cotidiana de los centros privativos de libertad, surge como pregunta:

¿Cómo se expresan los derechos de los/as Adolescentes en nuestra relación cotidiana con ellos/as? Recreando el dicho popular, de **"otra cosa es con guitarra"** te invitamos a pensar en la aplicación de los derechos, en cada uno de sus ejes, en los centros.

Considerando los ejes de derechos expuestos con anterioridad: **Supervivencia, Desarrollo, Protección y Participación**, utiliza el esquema que se presenta a continuación para describir en cada cuadrante ¿de qué manera estos derechos se cumplen (o no) en mi centro?



Reflexionar acerca de:

¿Cuáles son las condiciones (posibilidades y restricciones) existentes a nivel institucional y relacional para que los/as adolescentes y jóvenes ejerzan sus derechos?



¿Cuál es mi responsabilidad con las obligaciones delegadas desde la Misión y Visión en mis prácticas concretas? Relacione el discurso y la acción.



¿Cómo desde la posición de educador/a o coordinador/a se puede "Actuar profesionalmente" en el trato y resguardo de los/as adolescentes o jóvenes?





DESCRIPCIÓN DE CARGOS⁷⁰

El Servicio cuenta con descriptores de cargos diferenciados según el rol y la unidad; es clave tener conciencia de las distintas funciones, las competencias, los criterios de desempeño, los conocimientos necesarios y las normativas que se asocian a cada perfil.

En función del marco en que se presenta este Cuadernillo Digital, nos abocaremos a presentar los propósitos y funciones de los siguientes cargos:

COORDINADOR/A DE TURNO DIURNO RPA



PROPÓSITO PRINCIPAL DEL CARGO

Coordinar y ejecutar todas las acciones necesarias para el correcto funcionamiento del plan de actividades diarias propias del Centro, en conformidad a las orientaciones técnicas y normativa vigente, así como a los objetivos estratégicos institucionales y metas establecidas, teniendo siempre presente el interés superior de los adolescentes y jóvenes.

⁷⁰ Ver descripción de cargos; departamento de Personas, SENAME.

FUNCIONES CLAVES DEL CARGO

1. Participar en la planificación de la rutina diaria para los adolescentes y jóvenes, de acuerdo a lineamientos técnicos.
2. Coordinar y supervisar el cumplimiento de las actividades programadas para los adolescentes y jóvenes, de acuerdo a lineamientos técnicos.
3. Coordinar en conjunto con la jefatura técnica la adecuada cobertura de turnos de los funcionarios del Centro.
4. Informar oportunamente y mantener una actitud de alerta sobre la ocurrencia de incidentes críticos o novedades relevantes, condiciones de infraestructura, seguridad, entre otras, que tengan relación con los adolescentes y jóvenes.
5. Intervenir y orientar en casos de crisis o conflicto de acuerdo a la normativa reglamentaria y de orientación técnica vigentes.
6. Participar activamente del equipo técnico en el ámbito de su competencia.
7. Participar en procesos disciplinarios relacionados con los adolescentes o jóvenes.
8. Registrar e informar situaciones relevantes ocurridas durante el turno, a través de medios habilitados para ello (libro de novedades y otros).
9. Resguardar el funcionamiento del Centro en ausencia del equipo directivo.
10. Asegurar el trabajo coordinado con Gendarmería de Chile en materias de seguridad en ausencia del equipo directivo.
11. Coordinar la acción y participación de las distintas instituciones que apoyan la intervención en atención de salud, atención legal, traslado de adolescentes y jóvenes, acciones disuasivas y medidas de seguridad preventivas.
12. Registrar información de su turno en la plataforma institucional (SENAINFO), para la efectiva toma de decisiones técnicas de la intervención.
13. Promover el desarrollo de condiciones laborales que favorezcan el buen trato, cuidado de equipo y un clima laboral adecuado.
14. Apoyar el proceso de inducción de los nuevos funcionarios/as del Centro.
15. Planificar, realizar seguimiento y retroalimentar a los funcionarios/as a su cargo, en el proceso de gestión del desempeño del Servicio.
16. Realizar sus funciones en base al marco normativo legal vigente acorde al Estatuto Administrativo y Ley General de Bases de Administración del Estado.

COORDINADOR/A DE TURNO ROTATIVO – NOCTURNO RPA



PROPÓSITO PRINCIPAL DEL CARGO

Coordinar y ejecutar todas las acciones necesarias para el correcto funcionamiento del plan de actividades diarias propias del Centro, en conformidad a las orientaciones técnicas y normativa vigente, así como a los objetivos estratégicos institucionales y metas establecidas, teniendo siempre presente el interés superior de los adolescentes y jóvenes.

FUNCIONES CLAVES DEL CARGO

1. Participar en la planificación de la rutina diaria para los adolescentes y jóvenes, de acuerdo a lineamientos técnicos.
2. Coordinar y supervisar el cumplimiento de las actividades programadas para los adolescentes y jóvenes, de acuerdo a lineamientos técnicos.
3. Coordinar en conjunto con la jefatura técnica la adecuada cobertura de turnos de los funcionarios/as del Centro.
4. Informar oportunamente y mantener una actitud de alerta sobre la ocurrencia de incidentes críticos o novedades relevantes, condiciones de infraestructura, seguridad, entre otras, que tengan relación con los adolescentes y jóvenes.
5. Intervenir y orientar en casos de crisis o conflicto de acuerdo a la normativa reglamentaria y de orientación técnica vigentes.
6. Participar activamente del equipo técnico en el ámbito de su competencia.
7. Participar en procesos disciplinarios relacionados con los adolescentes o jóvenes.
8. Registrar e informar situaciones relevantes ocurridas durante el turno, a través de medios habilitados para ello (libro de novedades y otros).
9. Resguardar el funcionamiento del Centro en ausencia del equipo directivo.
10. Asegurar el trabajo coordinado con Gendarmería de Chile en materias de seguridad en ausencia del equipo directivo.
11. Coordinar la acción y participación de las distintas instituciones que apoyan la intervención en atención de salud, atención legal, traslado de adolescentes y jóvenes, acciones disuasivas y medidas de seguridad preventivas.
12. Registrar información de su turno en la plataforma institucional (SENAINFO), para la efectiva toma de decisiones técnicas de la intervención.
13. Promover el desarrollo de condiciones laborales que favorezcan el buen trato, cuidado de equipo y un clima laboral adecuado.
14. Apoyar el proceso de inducción de los nuevos funcionarios/as del Centro.
15. Planificar, realizar seguimiento y retroalimentar a los funcionarios/as a su cargo, en el proceso de gestión del desempeño del Servicio.
16. Realizar sus funciones en base al marco normativo legal vigente acorde al Estatuto Administrativo y Ley General de Bases de Administración del Estado.

EDUCADOR/A DE TRATO DIRECTO DIURNO RPA



PROPÓSITO PRINCIPAL DEL CARGO

Realizar intervención socioeducativa, a través de la organización y ejecución de actividades, tanto de la rutina diaria como de las señaladas en el plan de intervención individual o plan de actividades, en coordinación con el equipo de trabajo del Centro, garantizando la generación de un entorno protector de derechos.

FUNCIONES CLAVES DEL CARGO

1. Acoger a los adolescentes y jóvenes y, en caso de ser necesario, a sus familias, en su ingreso al Centro.
2. Desarrollar estrategias de contención a los adolescentes y jóvenes durante toda su permanencia en el Centro.
3. Participar activamente del equipo técnico en el ámbito de su competencia.
4. Observar, registrar y transmitir al equipo de intervención, las conductas de los adolescentes y jóvenes con el propósito de retroalimentar el diagnóstico, diseño y desarrollo del plan de intervención individual o plan de actividades.
5. Participar en la elaboración y ejecución de la rutina diaria, interna y externa, a través del desarrollo de actividades grupales e individuales de carácter formativo, recreativo o laboral.
6. Promover y motivar la participación de los adolescentes y jóvenes en las actividades del programa del Centro.
7. Promover el desarrollo de hábitos a través de la realización de actividades cotidianas: levantada, acostada, higiene, aspectos relacionales y de convivencia, uso adecuado del lenguaje, etc.
8. Diseñar e implementar talleres grupales de carácter formativo o recreativo, de acuerdo a las necesidades levantadas en los respectivos planes de intervención o plan de actividades.
9. Participar en procesos disciplinarios relacionados con los adolescentes y jóvenes, en los casos que sea requerido.
10. Atender a las necesidades de los adolescentes y jóvenes e informar o derivar a los profesionales que corresponda.
11. Intervenir y orientar desde su rol, en casos de crisis o conflicto de acuerdo a los procedimientos establecidos.
12. Registrar permanentemente las intervenciones realizadas en la plataforma institucional (SENAINFO), carpetas de intervención, expedientes de ejecución, de acuerdo a los objetivos del plan de intervención individual o plan de actividades.
13. Aportar a la vinculación de los adolescentes y jóvenes con las redes locales y comunitarias, en relación a su plan de intervención individual o plan de actividades.
14. Asegurar el descanso de los adolescentes y jóvenes, vigilando sus horas de sueño de acuerdo a las regulaciones del Centro.
15. Realizar sus funciones en base al marco normativo legal vigente acorde al Estatuto Administrativo y Ley General de Bases de Administración del Estado.

EDUCADOR/A DE TRATO DIRECTO DIURNO RPA



PROPÓSITO PRINCIPAL DEL CARGO

Realizar intervención socioeducativa, a través de la organización y ejecución de actividades, tanto de la rutina diaria como de las señaladas en el plan de intervención individual o plan de actividades, en coordinación con el equipo de trabajo del Centro, garantizando la generación de un entorno protector de derechos.

FUNCIONES CLAVES DEL CARGO

1. Acoger a los adolescentes y jóvenes y, en caso de ser necesario, a sus familias, en su ingreso al Centro.
2. Desarrollar estrategias de contención a los adolescentes y jóvenes durante toda su permanencia en el Centro.
3. Participar activamente del equipo técnico en el ámbito de su competencia.
4. Observar, registrar y transmitir al equipo de intervención, las conductas de los adolescentes y jóvenes con el propósito de retroalimentar el diagnóstico, diseño y desarrollo del plan de intervención individual o plan de actividades.
5. Participar en la elaboración y ejecución de la rutina diaria, interna y externa, a través del desarrollo de actividades grupales e individuales de carácter formativo, recreativo o laboral.
6. Promover y motivar la participación de los adolescentes y jóvenes en las actividades del programa del Centro.
7. Promover el desarrollo de hábitos a través de la realización de actividades cotidianas: levantada, acostada, higiene, aspectos relacionales y de convivencia, uso adecuado del lenguaje, etc.
8. Diseñar e implementar talleres grupales de carácter formativo o recreativo, de acuerdo a las necesidades levantadas en los respectivos planes de intervención o plan de actividades.
9. Participar en procesos disciplinarios relacionados con los adolescentes y jóvenes, en los casos que sea requerido.
10. Atender a las necesidades de los adolescentes y jóvenes e informar o derivar a los profesionales que corresponda.
11. Intervenir y orientar desde su rol, en casos de crisis o conflicto de acuerdo a los procedimientos establecidos.
12. Registrar permanentemente las intervenciones realizadas en la plataforma institucional (SENAINFO), carpetas de intervención, expedientes de ejecución, de acuerdo a los objetivos del plan de intervención individual o plan de actividades.
13. Aportar a la vinculación de los adolescentes y jóvenes con las redes locales y comunitarias, en relación a su plan de intervención individual o plan de actividades.
14. Asegurar el descanso de los adolescentes y jóvenes, vigilando sus horas de sueño de acuerdo a las regulaciones del Centro.
15. Realizar sus funciones en base al marco normativo legal vigente acorde al Estatuto Administrativo y Ley General de Bases de Administración del Estado.

EDUCADOR/A DE TRATO DIRECTO ROTATIVO – NOCTURNO RPA



PROPÓSITO PRINCIPAL DEL CARGO

Realizar intervención socioeducativa, a través de la organización y ejecución de actividades, tanto de la rutina diaria como de las señaladas en el plan de intervención individual o plan de actividades, en coordinación con el equipo de trabajo del Centro, garantizando la generación de un entorno protector de derechos.

FUNCIONES CLAVES DEL CARGO

1. Acoger a los adolescentes y jóvenes y, en caso de ser necesario, a sus familias, en su ingreso al Centro.
2. Desarrollar estrategias de contención a los adolescentes y jóvenes durante toda su permanencia en el Centro.
3. Participar activamente del equipo técnico en el ámbito de su competencia.
4. Observar, registrar y transmitir al equipo de intervención, las conductas de los adolescentes y jóvenes con el propósito de retroalimentar el diagnóstico, diseño y desarrollo del plan de intervención individual o plan de actividades.
5. Participar en la elaboración y ejecución de la rutina diaria, interna y externa, a través del desarrollo de actividades grupales e individuales de carácter formativo, recreativo o laboral.
6. Promover y motivar la participación de los adolescentes y jóvenes en las actividades del programa del Centro.
7. Promover el desarrollo de hábitos a través de la realización de actividades cotidianas: levantada, acostada, higiene, aspectos relacionales y de convivencia, uso adecuado del lenguaje, etc.
8. Diseñar e implementar talleres grupales de carácter formativo o recreativo, de acuerdo a las necesidades levantadas en los respectivos planes de intervención o plan de actividades.
9. Participar en procesos disciplinarios relacionados con los adolescentes y jóvenes, en los casos que sea requerido.
10. Atender a las necesidades de los adolescentes y jóvenes e informar o derivar a los profesionales que corresponda.
11. Intervenir y orientar desde su rol, en casos de crisis o conflicto de acuerdo a los procedimientos establecidos.
12. Registrar permanentemente las intervenciones realizadas en la plataforma institucional (SENAINFO), carpetas de intervención, expedientes de ejecución, de acuerdo a los objetivos del plan de intervención individual o plan de actividades.
13. Aportar a la vinculación de los adolescentes y jóvenes con las redes locales y comunitarias, en relación a su plan de intervención individual o plan de actividades.
14. Asegurar el descanso de los adolescentes y jóvenes, vigilando sus horas de sueño de acuerdo a las regulaciones del Centro.
15. Realizar sus funciones en base al marco normativo legal vigente acorde al Estatuto Administrativo y Ley General de Bases de Administración del Estado.



COMPETENCIAS PROFESIONALES

Los educadores/as deben desarrollar múltiples competencias relacionadas con la observación, planificación, organización, animación y utilización concreta de vivencias compartidas con los/as adolescentes (Gendrau, 2001).

En consecuencia, como hemos explicado anteriormente, el educador debe desarrollar **un saber ser y un saber hacer**, que desde sus espacios cotidianos, le permitan estructurar, organizar y utilizar dichos componentes constituyendo parte de un dispositivo que favorezca el proceso del adolescente en el contexto material y emotivo en que se encuentra. Esto involucra una relación indisoluble entre acción y reflexión, que pasa a ser la cualidad operativa desde la que se articula el desempeño del profesional.

Las **COMPETENCIAS** corresponden a conocimientos, habilidades y actitudes que poseen las personas y/o equipos de trabajo; determinarlas, definir las y explicitarlas desde el marco organizacional, implica una forma de operacionalizar el desempeño “en” y “de” la organización. De esta manera, se espera que tengan una coherencia según cada rol y función, además de comprobar si se ajustan a los requerimientos específicos de lo que se espera de las personas y/o equipos de trabajo, pudiendo ser evaluadas de una manera más objetiva y transparente. De acuerdo a lo anterior, se facilita la definición de metas de desempeño, logros y puntos de mejora, en función de periodos específicos de tiempo que pueden ser de corto, mediano y largo plazo.

LAS COMPETENCIAS SE DIVIDEN EN TRANSVERSALES Y ESPECÍFICAS:

Competencias Transversales



Son aquellas que todo/a funcionario debe desarrollar, independientemente de su cargo en una institución.

- Autogestionar su propio desempeño y capacidades sobre la base de los lineamientos establecidos en la misión institucional.
- Desarrollo de estrategias de intervención directa, con visión preventiva y orientada a la resolución de conflictos.
- Desarrollar habilidades genéricas (blandas) en función del trabajo colaborativo y autocuidado.

Son aquellas que tienen relación con el desempeño específico en un cargo, por ejemplo el de Educador/a o Coordinador/a.



Competencias Específicas

- Desarrollar y actualizar modalidades de interacción y vinculación con los jóvenes desde una perspectiva educativa, privilegiando la instalación de climas de Convivencia Bien Tratante que tengan componentes éticos y valores pro-sociales.
- Incorporar distinciones en la intervención individual de jóvenes y adolescentes infractores de ley, de acuerdo a los sistemas de ejecución de sanciones, medidas y modalidad. (Centros de régimen cerrado, internación provisoria y centros semicerrados).
- Implementar estrategias que favorezcan sistemas de registros adecuados, propios del ámbito educativo y que al mismo tiempo faciliten la toma de decisiones sobre la base de evidencia. (Gestión de la información).



REFLEXIONAR



EJERCITAR

MIRANDO MI QUEHACER PROFESIONAL: RECORRIENDO MIS SABERES, HABILIDADES Y ACTITUDES

Te invitamos de manera individual a reflexionar sobre las cualidades y capacidades que has adquirido y desarrollado para enfrentar tu labor, en este momento podrás hacer un balance de lo vivido, su significado y a la vez proyectarte con sentido de futuro. Te sugerimos conversar acerca de esto con tus pares u otros/as miembros del equipo.

¿Qué fortalezas y debilidades reconoces en cada una de las competencias transversales y específicas que corresponden a tu cargo? A partir de esto, define cuáles son los **desafíos** en cada ámbito, estos pueden ser aspectos a modificar, potenciar o fortalecer.



Recuerda que las **FORTALEZAS** son aquellas capacidades y/o recursos que identificamos como presentes, y por tanto, **APROVECHAMOS** la oportunidad para utilizarlas. En cambio las **DEBILIDADES** corresponden a situaciones o hechos que están presentes en la vida profesional y que al identificar nos proponemos **SUPERAR**, porque de persistir, terminan obstaculizando de manera crónica nuestra tarea.

De acuerdo a lo anterior, el identificar un desafío se rige por la intencionalidad que dirijo frente a la situación respectiva.

ESTIMACIÓN DE MIS RECURSOS (FORTALEZAS Y DEBILIDADES) PARA PROPONERME DESAFÍOS PROFESIONALES

En relación a cada uno de los ejes planteados a continuación, identifica y describe tus fortalezas y debilidades, y partir de ellas, plantéate desafíos que impulsen tu acción y puedan ser potenciados en tu quehacer.

EJES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	DESAFÍOS
En relación con la misión institucional y los principios institucionales.			
En relación con las habilidades de colaboración y autocuidado con el Equipo/Turno de Trabajo al que estás integrado.			
En relación con la perspectiva anticipatoria para enfrentar conflictos.			
En relación a la valoración ética y pro-social con que se manifiestan el vínculo e interacción que estableces con los y las jóvenes en climas de convivencia de buen trato.			
En relación a las distinciones de las intervenciones en cada sistema de ejecución de sanciones y/o cumplimiento de medidas (CIP, CRC, CSC).			
En relación a la gestión de la información por medio del uso de registros propios del quehacer educativo y de coordinación.			

DE LOS DESAFÍOS A LA DEFINICIÓN DE UNA META

Una meta es un logro concreto, o sea que se puede percibir por los sentidos, sobre algún ámbito o área de tu trabajo definido previamente. Este es susceptible de ser medido y caracterizado por lo que puedes proyectarlo en el futuro y proponerte frente a él una secuencia de acciones para alcanzarlo.

A partir de los desafíos identificados en la actividad "**Estimando tus fortalezas y Debilidades**", te invitamos a reflexionar sobre la construcción de una meta que te permita definir de manera más precisa, ¿qué alcanzar con tu acción profesional en un tiempo futuro?

Para concretar y ejercitar la elaboración de metas sin detenerse en aspectos externos o sobre los que no tienes control, trabajemos en tus metas como educador/a o coordinador/a. Para ello, te proponemos el siguiente ejercicio:

SEÑALA UNA META PROFESIONAL QUE QUISIERAS ALCANZAR EN TU ROL DE EDUCADOR/A			
La meta que me propongo alcanzar es:			
CLARIFICA			
¿Por qué la quieres alcanzar?		¿Por qué deberías alcanzarla?	¿Qué significaría alcanzar esta meta?
Pasos	Acción	Respuesta	
Paso 1	¿Qué impide lograr tu meta?		
Paso 2	¿Qué recursos o capacidades tienes para alcanzar tu meta?		
Paso 3	¿Qué beneficios traerá alcanzar tu meta?	Para ti	
		Para tu trabajo	
		Para tu entorno familiar	
PONE PLAZO AL LOGRO DE TU META			
Corto		Mediano	Largo



REFLEXIONAR

MIRAR A LOS SUJETOS ADOLESCENTES Y JÓVENES

El hecho de poder mirar implica agudizar el sentido y poder visibilizar las características, tanto de los sujetos como del contexto donde se desarrolla tu quehacer profesional. De tal manera que puedas dar cuenta de la diversidad y especificidades del escenario en que actúas.

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA: durante la adolescencia y juventud, un proceso central es la construcción de la identidad.

☑ **IDENTIDAD:** conjunto de rasgos propios de un individuo o colectividad que los caracterizan y distinguen frente a los demás.

Por otra parte, uno de los desafíos es el logro de la autonomía.

☑ **AUTONOMÍA:** se refiere a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. Por autónomo nos referimos a todo aquél que decide conscientemente qué reglas son las que van a guiar su comportamiento.

Desde el enfoque de derechos, uno de los conceptos claves es el desarrollo de la Autonomía Progresiva de los niños/as y adolescentes, esto significa que gradualmente van adquiriendo capacidades y condiciones para diferenciarse de los padres y la familia. Mientras sus responsabilidades e interacciones con la vida comunitaria y social, se van ampliando.

Esta es la base de la **RESPONSABILIDAD** de los/as adolescentes y jóvenes, la cual es el fundamento del sistema de justicia juvenil. La responsabilidad, ligada al concepto de autonomía, implica que:

- Los sujetos tienen la capacidad para actuar intencionadamente.
- Tienen la posibilidad de decidir.
- Poseen la libertad necesaria para actuar en forma independiente de influencias externas.



PARTICULARIDADES DE LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

REFLEXIONAR

¿CÓMO SON Y CÓMO NO SON?



EJERCITAR

Te proponemos hacer una caracterización de un/a adolescente o joven. Se puede utilizar un relato escrito o alguna técnica gráfica, como dibujo o collage (puedes usar ambas o una de ellas).

¿CÓMO SON?	¿QUÉNES SON?

Te pedimos que recuerdes las actividades que hacías cuando tenías 13, 15 o 18 años, las que pudiesen ser vistas o consideradas como riesgosas desde la mirada actual y adulta.

¿Qué riesgos había?

¿Qué capacidades y estrategias existían?

Reflexiona sobre las diferencias y similitudes entre adolescentes y jóvenes. A su vez aplica el mismo ejercicio comparando a los/as adolescentes y jóvenes, con las personas adultas.

Discute en torno al concepto de la adolescencia ligado a los conceptos de "padecimiento" y "crisis" y a la tensión con el mundo adulto y lo establecido.

¿Sus problemas para quién son problema?

¿Existen desafíos y oportunidades en esta etapa?

(Crecimiento, diferenciación, autonomía, creatividad)



CONTENIDO AUDIOVISUAL

Se propone trabajar con el video "La Adolescencia no es un problema" disponible en el link: https://www.youtube.com/watch?v=84lQdYr9P94&ab_channel=CentroUnidosColombia



BUEN TRATO, BASE DEL PROCESO RELACIONAL

REFLEXIONAR

El buen trato es una forma particular de relación entre las personas, que se basa en el respeto y valoración hacia la dignidad del otro/a.

DEFINICIONES

Se caracteriza por el uso de la empatía para entender y dar sentido a las necesidades de los demás, la comunicación efectiva entre las personas con el fin de compartir genuinamente las necesidades, la resolución no violenta de conflictos y un adecuado ejercicio de la jerarquía y del poder en las relaciones.



La jerarquía configura una estructura relacional desde la que se manifiestan las experiencias de buen y mal trato en una cultura determinada.

Jerarquías de Dominio	Jerarquías de Actualización o de Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • El poder lleva consigo privilegios y es utilizado como instrumento de opresión. • Prima el sometimiento y la obediencia. • Se basa en el control y en la desconfianza. • Concepción educativa autoritaria y punitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el respeto mutuo. • No se promueve la obediencia ciega a los adultos. • Se promueven normas compartidas. Son aceptables si su finalidad es la convivencia con la participación de todos, aceptando las diferencias y respetando la dignidad de cada uno. • Uso de disciplina inductiva.



EL SEMÁFORO DEL BUEN TRATO

Construye el Semáforo del Buen Trato, donde el color rojo representa las prácticas inaceptables o maltratantes; el color amarillo, las formas de trato que requieren establecer criterios y límites; y el color verde las prácticas de **buen trato** que deben ser promovidas en todo centro.

INACEPTABLES O MALTRATADORAS

ALERTA

BIENTRATANTES

EJERCICIO PERSONAL/GRUPAL



ALGUNOS CONCEPTOS RELEVANTES

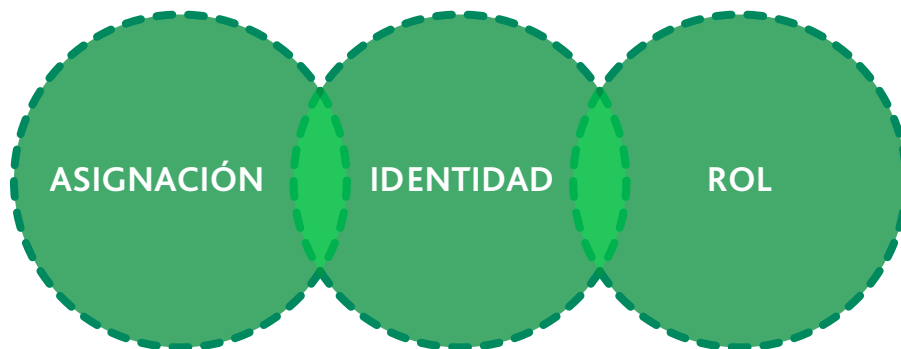
Según Barbieri (1992) Género es el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades elaboran a partir de las diferencias sexual anatomofisiológica y que dan sentido a la satisfacción de impulsos sexuales, a la reproducción de la especie y en general a la relación entre las personas.

Para Lamas (2003) es el "conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres" (Lamas, 2003).

Stoller (1965), a través de estudios sobre trastornos de la identidad sexual, constató que lo que determina la identidad y la conducta de género, no es su sexo biológico, si no el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a cierto género. La adquisición de identidad de género, es superior a la carga genética, hormonal y biológica.

El sistema sexo-género alude a las configuraciones a través de las cuales cada sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Supone contraponer naturaleza y cultura.

El género se articula a través de tres momentos:



⁷¹ Este contenido se incorpora a petición del Departamento de Justicia y Reinserción Juvenil a partir de las necesidades de actualización formativa levantadas desde los propios/as funcionarios/as del Servicio.

IDENTIDAD DE GÉNERO

- Se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al nacer, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.
- Experiencia profunda de cada persona respecto al género, que puede o no corresponderse con el sexo que se le asignó al nacer o con la forma en que se espera que exprese su género.

EXPRESIÓN DE GÉNERO

- Se refiere al cómo una persona manifiesta su identidad de género, y la manera en que es percibida por otros a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general, independiente del sexo asignado al nacer.
- La expresión de género incluye la percepción personal del cuerpo que puede suponer; si así se decide libremente, la modificación del aspecto o las funciones corporales por medios médicos, quirúrgicos o de otro tipo y otras expresiones, incluida la forma de vestir, hablar y otras peculiaridades. La Corte Interamericana de DD.HH incluye además el peinado o la utilización de artículos cosméticos.

ORIENTACIÓN SEXUAL

Se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual con personas de un sexo diferente al suyo, de su mismo sexo, o de más de un sexo, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.

LESBIANA:

Mujer que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras mujeres.

HOMOSEXUAL/GAY:

Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de su mismo sexo. Tradicionalmente se utiliza para hablar de hombres que se sienten atraídos hacia otros hombres.

BISEXUAL

Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia hombres y mujeres.

ASEXUAL:

Personas que no tienen atracción sexual por otras y/o no le interesa o desea el contacto sexual.

PANSEXUAL:

Se compone con el prefijo pan (todo) y la palabra sexualidad. No restringe la sexualidad al género opuesto (heterosexual), al mismo género (homosexualidad) o a los géneros binarios, hombre y mujer (bisexualidad). No distingue una orientación, expresión u opción sexual principal.

DEMISEXUAL:

Una persona que no puede llegar a sentir atracción sexual hasta sentir primero una atracción emocional por la persona.

TRANS/TRANSGÉNERO:

se refiere a personas cuya identidad de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales, tradicionalmente asociadas con su sexo y género asignado al nacer. Se refiere a aquellas personas en las que la identidad o la expresión del género no se condicen con lo tradicionalmente asignado para su sexo asignado al nacer

Las personas trans construyen su identidad, independiente de que se sometan a terapia hormonal o a intervenciones quirúrgicas.

La manera en la que se define una persona trans no es estática, pudiendo abarcar conceptos como hombre, mujer, hombre trans, mujer trans, persona trans no binaria, queer, entre otros, (Corte Interamericana de DD.HH)

TRANSICIÓN:

Se refiere a un proceso complejo, de múltiples pasos y de tiempo indefinido (de acuerdo a cada persona), mediante el cual una persona trans alinea su expresión de género y/o su anatomía con su identidad de género.

HETERONORMATIVIDAD:

Creencia de que lo heterosexual es "la" regla general y natural, dentro de un sistema sociocultural (1) patriarcal, que ubica al hombre y lo masculino en una condición de mayor predominancia; (2) heteronormativo, que ubica a la heterosexualidad como el único modelo válido de relación sexo-afectiva y de parentesco; y (3) cisnormativo, que ubica a las personas cisgénero en una situación de mayor validación social.

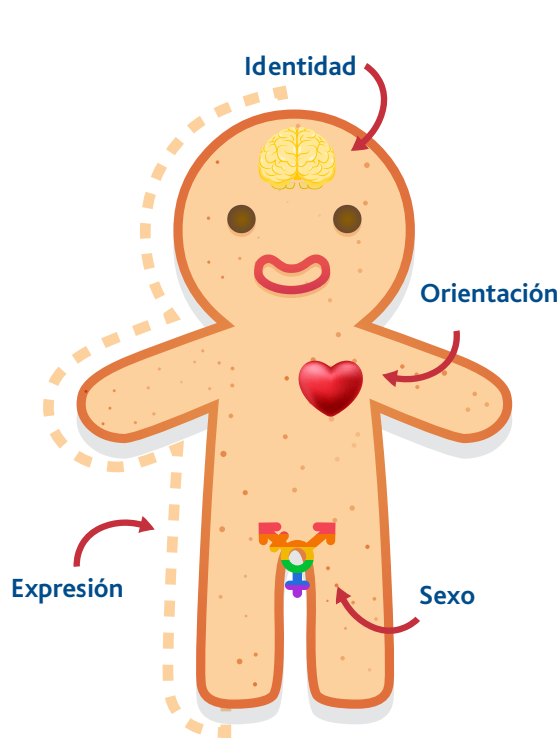
CISNORMATIVIDAD:

Creencia de que todas las personas son cisgénero, es decir, que "aquellas personas a las que se les asignó el sexo masculino al nacer siempre crecen para ser hombres y aquellas a las que se les asignó el sexo femenino al nacer siempre crecen para ser mujeres" (Corte Interamericana de DD.HH). La cisnormatividad justifica formas de organización social, prácticas e instituciones, estructuradas en torno a las necesidades de las personas cisgénero.

SEXUALIDAD:

abarca el sexo, las identidades y roles de género, el erotismo, el placer, las relaciones sexuales y la reproducción. La sexualidad se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones.

APRENDAMOS SOBRE SEXUALIDAD



La identidad de género es cómo te sientes respecto a ti mismo. Es la forma en que tu cerebro interpreta quién eres. No está ligada al sexo biológico.



La expresión del género es como expresas tu género (se basa en los roles tradicionales del género). Incluye la forma en que te vistes y te comportas, etc.



Corresponde a las características físicas-biológicas que diferencian a los individuos a nivel sexual, incluyendo los órganos, hormonas y cromosomas.

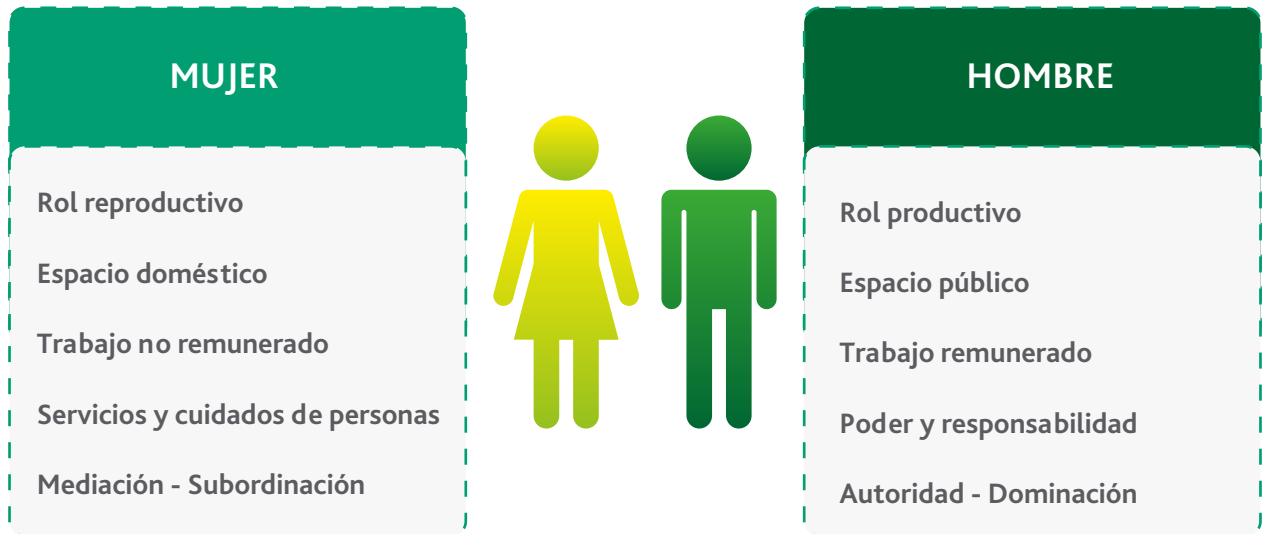


Se refiere al tipo de persona a la que tu te sientes atraído (física, emocional, espiritual y románticamente)

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

- ✓ El estereotipo es una idea que se repite y se transmite sin variaciones. Es una representación compartida por la mayoría de los miembros de un grupo.
- ✓ Estas imágenes, por lo general, no consideran las características individuales de las personas.
- ✓ Los estereotipos de género son ideas construidas y reproducidas culturalmente en torno a las diferencias de género.
- ✓ En la cultura occidental los estereotipos masculino-femenino son bastante homogéneos, binarios y complementarios. Es decir, se le atribuye a las mujeres cualidades o debilidades que se niegan a los hombres y viceversa.

ROLES DE GÉNERO



¿Por qué las diferencias sexuales deberían implicar desigualdad?

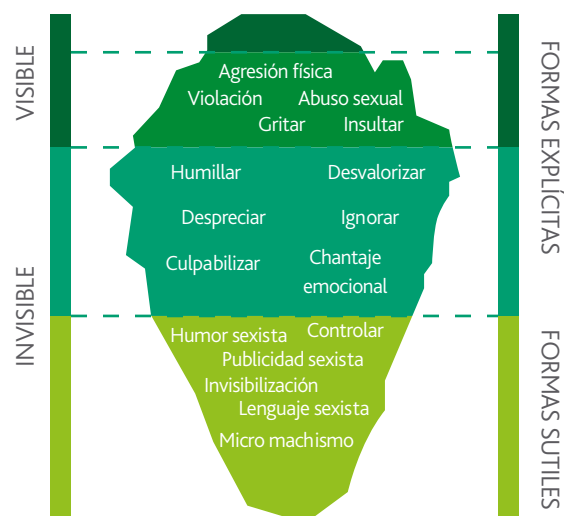
- ✓ El enfoque de género permite entender esto como fruto de las construcciones culturales que sustentan los ejes de valoración de lo masculino y femenino.
- ✓ El género es una forma de desigualdad social.
- ✓ Según Ortner y Whitehead (1996) los sistemas de prestigio están ligados a las construcciones culturales de género.
- ✓ El género se cruza con otras construcciones socio culturales de asignación de poder, status y prestigio (clase, raza, etc). Interseccionalidad.

DISCRIMINACIÓN

- ✓ Es una manera de ordenar y clasificar otras entidades.
- ✓ Sinónimo de distinguir o diferenciar.
- ✓ También actitud adversa hacia una característica particular, específica y diferente.
- ✓ Es un trato desfavorable o de inferioridad, de desprecio inmerso hacia una persona que puede ser separada o maltratada, tanto física como psicológicamente, impidiendo el ejercicio de sus derechos
- ✓ Las personas que son más propensas a sufrir de discriminación son aquellos en situación de discapacidad, mujeres, adultos/as mayores, niños y niñas, indígenas, afrodescendientes, no heterosexuales, LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Queer, Intersex), migrantes y refugiados (sin características hegemónicas-dominantes).
- ✓ Discriminación y poder/violencia.

VIOLENCIA DE GÉNERO

La violencia de género se refiere a los actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas. El término se utiliza principalmente para subrayar el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. Si bien las mujeres y niñas sufren violencia de género de manera desproporcionada, los hombres y los niños también pueden ser blanco de ella. En ocasiones se emplea este término para describir la violencia dirigida contra las poblaciones LGBTQI+, al referirse a la violencia relacionada con las normas de masculinidad/feminidad o a las normas de género⁷².



72 ONU MUJERES

INCLUSIÓN:

- ✓ Actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar, contribuir y beneficiarse.
- ✓ La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como personas.
- ✓ Se formula como solución al problema de la exclusión que es causado por circunstancias como la pobreza, el analfabetismo, la segregación étnica o religiosa, sexual y de género.
- ✓ Para algunos autores, es el Estado (a través de sus instituciones) el que debe implementar planes y políticas para corregir estas situaciones y propiciar la inclusión y el bienestar social.

La inclusión social se concreta en oportunidades de trabajo, salud, viviendas dignas, educación, seguridad, entre otros derechos y oportunidades, para los sectores de la población más desprotegidos o vulnerados.

PRINCIPALES CUERPOS LEGALES Y NORMATIVAS:

En relación a las diversidades sexuales y de género.

- Ley N° 20.609: establece medidas contra la discriminación.
- Ley N° 20.845: inclusión escolar que regula la admisión de estudiantes. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria.
- Ley N° 20.370: establece la Ley General de Educación. Se enmarca en el respeto y la valoración de los Derechos Humanos.
- Ley N° 20.911: plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los Derechos Humanos.
- Ley N° 20.536: sobre violencia escolar. Deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar.

- Ley N° 21.140: Sistema de Educación Pública. Trato no discriminatorio: étnicos, religiosos, políticos, de género o de cualquier otro tipo que atente contra la igualdad de derechos y de oportunidades.
- Resolución 812: derecho a la identidad de género en la educación. Uso del nombre social sin cambiar el nombre legal. Mayores de 14 años lo pueden hacer de manera autónoma y sin autorización de familias.
- Ley N° 21.120: resguarda la identidad de género. No discriminación, igualdad de trato, no patologización, dignidad del trato.
- Orientaciones LGBTI: inclusión en el sistema educativo. No discriminación. Apoyo a personas LGBTI y sus familias. Capacitaciones a toda la comunidad educativa.
- Circular 21: derecho a la identidad de género en el sistema de salud. Reconocimiento del nombre social en la atención y registro.
- Circular 34: resguarda la identidad de género. No discriminación, igualdad de trato, no patologización y dignidad del trato.
- Recomendaciones para la implementación del programa de acompañamiento para niños, niñas y adolescentes trans y género no conforme. Subsecretaría de Salud Pública. Ministerio de Salud 2021.
- Circular 5 MINSAL: derecho a la identidad de género de niñez trans e identidades diversas y garantía de buen trato.
- Orientaciones técnicas para actualizar o elaborar protocolo de trato y registro para personas trans, en el marco de la Circular n° 21. Derecho a la atención digna, de calidad, equitativa y sin discriminación. Reconocimiento del nombre social.

- Circular Nº 5 (2022). Sobre la atención de salud de infancia y adolescencia trans y género no conforme (MINSAL): Convención Internacional de los Derechos de la Niñez (1989):

- ✓ Las niñas y jóvenes menores de 18 años son sujetos de derechos.
- ✓ Son partícipes de las decisiones que les incumben.
- ✓ Reconocimiento de su autonomía progresiva (incluidas las relativas a la identidad de género).
- ✓ Derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 24).
- ✓ Disfrute de los servicios sanitarios.
- ✓ Abolir prácticas tradicionales que puedan ser perjudiciales para la salud.

ENFOQUE DE DIVERSIDADES SEXUALES Y DE GÉNEROS

SUPERAR BINARISMO	RETOS	DERECHOS HUMANOS	HERRAMIENTA ANALÍTICA	JERARQUÍA SEXUAL
Interpretar el enfoque de género de una forma más amplia, superando el binarismo (hombre-mujer, femenino-masculino) que caracteriza la manera de entender en la actualidad el sistema sexogénero.	Implica identificar qué retos significa la irrupción de lesbianas, gays, transexuales, transgéneros, bisexuales e intersexuales en la concepción que hasta ahora hemos tenido del Enfoque de Género.	Desde los DD.HH, solidarizar con quienes son vulnerables por sus orientaciones sexuales e identidades de género, pero también por los mecanismos de exclusión que cada sociedad emplea.	Herramienta analítica útil para conocer y entender las sexualidades y las identidades de género que coexisten en nuestras sociedades.	Tener en cuenta la existencia de una jerarquía sexual en las que unas sexualidades se consideran mejores, más legales, más morales o más sanas y obtienen, en consecuencia, más beneficios sociales, legales y económicos.

ENFOQUE DE DIVERSIDADES SEXUALES Y DE GÉNERO

- ✓ Reconocer lo diverso.
- ✓ Valorar la disidencia.
- ✓ Flexibilidad.
- ✓ Reconocer las identidades cambiantes.

Reivindicar mayores posibilidades de vivir acorde con el género deseado y renunciar al asignado por nacimiento.

Género deseado

Relaciones de poder en torno a las sexualidades y en torno a los géneros han sido construidas social e históricamente y atraviesan todo el entramado social, articulándose con otras relaciones, como las de clase, etnia, edad y religión.

Cuestionamiento

Relaciones de poder

Este enfoque nos lleva a cuestionar profundamente la lógica binaria que afirma la existencia única y exclusiva de dos sexos y dos géneros, donde lo femenino se contrapone a lo masculino y la mujer al hombre.

Compromiso

Adoptar un compromiso: la defensa y promoción de dicha diversidad en nuestros proyectos cualesquiera que sean.



CONTENIDO AUDIOVISUAL

VIDEO RECOMENDADO: <https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA>

MÓDULO II

PSICOEDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL VÍNCULO PARA LA INTERVENCIÓN CON JÓVENES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

3. Conocer y aplicar herramientas prácticas de psicoeducación, que faciliten la modelación de interacciones entre y con los jóvenes.
4. Reconocer la importancia del desarrollo y calidad del vínculo ético entre educador y jóvenes en los resultados de la intervención.

CONTENIDOS A DESARROLLAR

- ✓ Principales componentes de la psicoeducación y sus aportes para el educador en los procesos de cambio y vinculación con jóvenes.
- ✓ Estrategias para el modelamiento conductual, supervisión y refuerzo de logros.
- ✓ Esquemas relacionales educador-joven que favorecen la intervención. Seguridad, empatía y confianza. Correspondencia entre lo que el educador solicita al joven y lo que se pide a sí mismo, entre lo que predica y lo que practica.
- ✓ Operaciones profesionales que un educador debe desarrollar de manera consciente y organizada en la intervención, sobre la base del enfoque e referencia. Priorización y jerarquía de acciones.
- ✓ Herramientas prácticas para enfrentar y gestionar interacciones críticas, uso de la experiencia con fines educativos, evaluación y análisis crítico post situacional. Centramiento en los criterios operativos del enfoque y dotación de aspectos diferenciales en torno a las necesidades de los jóvenes.
- ✓ Entrevista motivacional como herramienta de cambio.



REFLEXIONAR

CONSTRUYENDO LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Actuar implica desempeñar un papel, jugar un rol. Es la expresión que dinamiza y sintetiza por medio de hechos concretos, el diseño de estrategias que permitan alcanzar objetivos socioeducativos.

En este trayecto, ser capaz de visibilizar los escenarios futuros, es una manera de articular las necesidades con los recursos requeridos y de esta manera, mostrarse aptos para proponer y ejecutar buenas prácticas.

Este es un proceso de planificación, donde se relacionan propósitos, resultados esperados, estrategias y recursos, dentro de un contexto institucional y un ámbito de acción específico. Debido a tu rol de Educador/a de Trato Directo o Coordinador/a de Turno, es importante tener en cuenta que estas estrategias y herramientas, se enmarcan y relacionan con los planes de intervención formulados para cada adolescente o joven.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS SOCIOEDUCATIVAS

Los/as Educadores/as y Coordinadores/as cuentan con un repertorio amplio de herramientas (materiales, cognitivas y emocionales), que deben conocer, potenciar y poner a disposición en el trabajo socioeducativo.

Al pensar en las herramientas a utilizar en la intervención, es importante que el/la Educador/a o Coordinador/a reconozca su repertorio de recursos y estrategias a emplear. Y a partir de ahí, pueda escoger y utilizar dichas herramientas de manera pertinente y oportuna. De este modo, el repertorio de herramientas se constituye en un “saber hacer” y “saber responder frente a contingencias”.

ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS

Relación entre procedimientos, didácticas y fines para la construcción de estrategias de intervención. Permiten articular acciones de trabajo con base en recursos materiales, cognitivos y emocionales, así como en procesos relacionales y vinculares entre Educador/a o Coordinador/a con los/as jóvenes. Esto constituye su caja de herramientas de trabajo.

EJERCITA Y REGISTRA:

Realiza tu inventario de recursos. Te facilitamos un esquema para ordenarlos y empezar a potenciar tu caja de herramientas:

TABLA DE REGISTRO

TIPOS DE HERRAMIENTAS MATERIALES COGNITIVAS EMOCIONALES



TIPOS DE HERRAMIENTAS	
MATERIALES	
COGNITIVAS	
EMOCIONALES	



ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA

La estrategia refiere a un camino o forma para conducir una secuencia de actos que vinculados entre sí, arrojan como resultado un estado o situación esperada. En este escenario, se pueden legitimar tanto los objetivos, como los fundamentos del rol profesional. Se combinan habilidades con saberes y experiencias, las que además incorporan el pensamiento creativo, la flexibilidad, el ajuste y la ponderación constante de recursos de amplio espectro.

ARTICULACIÓN DINÁMICA - TÉCNICA - JUEGO EN LA FORMULACIÓN DE ESTRATEGIAS

DINÁMICA

Proceso que considera elementos materiales, humanos y cognitivos que persiguen un fin determinado de transformación social. Alude a aspectos relacionales o clima de un grupo. Es una acción social participante.

TÉCNICA

Es un conjunto de medios y procedimientos que responden a un propósito, a un espacio y tiempo determinado.

JUEGO

Herramienta pedagógica de tipo lúdica, que actúa como facilitador de procesos socioculturales, de creación y aprendizaje.



EJERCITA, PLANIFICA, REGISTRA.

Puedes formular una actividad socioeducativa articulando los tres conceptos. ¡Inténtalo! Es parte del repertorio de trabajo como Educador/a o Coordinador/a.

Identifica una actividad socioeducativa con precisión de tiempo, lugar y destinatario/a para realizar. Por ejemplo: evaluación grupal de visita familiar.		
Aplica conceptos guías para ajustarla a un estrategia socioeducativa.		
DINÁMICA	TÉCNICA	JUEGO
INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN	TRABAJO DE GRUPO EN ESPACIO CERRADO DURANTE LA TARDE	UNO PARA TODOS... TODOS PARA UNO
Compartir las buenas y malas noticias de las familias. Expresar sentimientos. Manifiestar apoyo grupal.	<p>Juntar en grupo a los/as jóvenes en la mesa antes de la comida para conversar.</p> <p>Previamente sondee el estado emotivo de cada uno y su disposición a conversar.</p> <p>Tiempo disponible: 30 minutos.</p>	Juego de conversación en pequeño grupo.

EVALÚA Y REGISTRA ASPECTO PROPIOS DE:	
LA DINÁMICA UTILIZADA	
LA TÉCNICA USADA	
EL JUEGO USADO	



ENFOQUES PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Los enfoques de intervención son un referente que el/la Educador/a o Coordinador/a interpreta conforme a sus recursos para orientar la intervención con los/as jóvenes.

PEDAGOGÍA	ANDRAGOGÍA
Es la ciencia que tiene por objeto el estudio de la educación, entendida como un fenómeno complejo y de referencias culturales diversas. Se asocia preferentemente con situaciones formales de transferencia de conocimientos y desarrollo de habilidades con niños/as y adolescentes en contextos escolares, donde el Educador/a es el/la guía del proceso.	Es la ciencia que tiene por objeto el estudio de los procesos de educación permanente o educación para la vida, indistintamente de la etapa de desarrollo de cada persona. Se vincula a contextos de formación no escolarizantes y el Educador/a es un facilitador en la construcción de aprendizajes mediados por la experiencia personal de cada sujeto, produciendo relaciones de enseñanza-aprendizaje.

En lo socioeducativo, Pedagogía y Andragogía se encuentran en un escenario social que denominamos de mediación compleja entre las necesidades y posibilidades de acción, que demandan a los actores intervinientes.

MEDIACIÓN COMPLEJA: Proceso activo de interpretación de significados y actuaciones presenciales consistentes entre ellas. Aplicadas en contextos formales e informales de relaciones educativas centradas en la resolución de conflictos a partir de oportunidades de enseñanza y aprendizaje (Mercado y Pastene, 2015).



DESCRIBIENDO MI PERSPECTIVA EDUCATIVA

A partir del audio compartido en el link a continuación, te pedimos que establezcas una lista de momentos en que tu actuación como Educador/a o Coordinador/a se aproxime a los objetivos tanto de una como de otra.



Escuchar el audio en que dialoga la Pedagogía con la Andragogía, disponible en el siguiente enlace: <https://youtu.be/qTYTZbNnq1o> y en la Plataforma Virtual.



Especifica las necesidades que desde la Andragogía y Pedagogía logras abordar en tu trabajo como Educador/ Coordinador/a. Desde tus pares y/o equipo revaloriza tu posición como profesional desde ambas perspectivas.

Acción concreta: Complete la siguiente oración: Soy Educador/a o Coordinador/a, porque hago.....

Ubícala en un lugar visible que te recuerde tu posición de trabajo.



MODELAMIENTO

¿Qué es el modelado?

El modelado es un tipo de aprendizaje que se basa en la imitación de la conducta ejecutada por un modelo, normalmente, otra persona. Este proceso sucede de forma cotidiana y puede utilizarse como técnica terapéutica para facilitar la adquisición y la modificación de comportamientos.

El término “modelado” tiene un significado similar a los de “imitación”, “aprendizaje social”, “aprendizaje observacional” y “aprendizaje vicario”. Cada uno de estos conceptos hace énfasis en una característica distinta de este tipo de aprendizaje.

Así, mientras que “modelado” destaca el hecho de que exista un modelo a imitar, “aprendizaje social”, es un concepto amplio que pone el acento en el papel de este proceso en la socialización mientras que “aprendizaje vicario”, quiere decir que las consecuencias de la conducta del modelo, son aprendidas por el observador.

El modelado tiene distintas funciones. Principalmente sirve para adquirir nuevos comportamientos, por ejemplo habilidades manuales, pero también puede inhibir o desinhibir conductas; esto depende de las expectativas de la persona en relación a las consecuencias.

Se considera que Albert Bandura es el autor más destacado en el campo del modelado y el aprendizaje social. Es muy conocido el experimento que realizó en 1963 junto a Richard Walters, que demostró que los niños imitaban o no las conductas de los adultos en función de si observaban que se les premiaba o se les castigaba.



**DATO
IMPORTANTE**

PROCESOS IMPLICADOS

El aprendizaje por modelado tiene lugar gracias a la mediación verbal e imaginativa: cuando aprendemos por imitación lo hacemos a través de representaciones simbólicas de las conductas observadas y de sus consecuencias.

Para este autor existen cuatro procesos que permiten que el comportamiento se adquiera y se ejecute. La atención y la retención son necesarias para la adquisición de la conducta objetivo, mientras que la reproducción y la motivación lo son para la ejecución.

ATENCIÓN

- ✓ Las personas solo aprendemos nuevas conductas por observación si somos capaces de prestar atención al comportamiento del modelo. Distintos tipos de variables facilitan o dificultan el proceso de atención.
- ✓ Por ejemplo, imitamos con más facilidad a los modelos que se parecen a nosotros en sus características físicas o sociales, así como a aquellos que percibimos como prestigiosos y a los que obtienen mayores recompensas.
- ✓ La probabilidad del aprendizaje por imitación también depende del propio sujeto; así, la ansiedad y los déficits sensoriales, como la ceguera, dificultan la atención al modelo. Por otra parte, tendemos a imitar a otras personas en mayor medida si la situación es incierta y la tarea tiene una dificultad media.

RETENCIÓN

- ✓ Para poder imitar una conducta es necesario que seamos capaces de representarla en forma de imágenes o verbalmente sin que el modelo esté presente. El repaso cognitivo del comportamiento del modelo es muy importante para la retención.
- ✓ Otra variable relevante para el mantenimiento del aprendizaje es su significatividad, es decir, que podamos asociarlo a otros aprendizajes previos. Por supuesto, las características físicas de la persona también influyen; para las personas con demencia es mucho más difícil adquirir una conducta, por ejemplo.

REPRODUCCIÓN

- ✓ La reproducción es el proceso por el cual el aprendizaje se transforma en conducta. En primer lugar se genera un esquema de actuación equivalente al observado; después se inicia la conducta y se compara el resultado con tal esquema mental. Finalmente se llevan a cabo ajustes correctivos para acercar la conducta real a la ideal.

MOTIVACIÓN

- ✓ El aprendizaje puede producirse sin que se ejecute una imitación; que esta se realice, depende en última instancia del valor funcional que la persona atribuya a la conducta adquirida. En este proceso interviene la expectativa de reforzamiento.

EL VÍNCULO SOCIOEDUCATIVO



DEFINICIONES

Mucho se ha hablado del vínculo, te invitamos a leer y reflexionar la siguiente definición como un aporte para tus relaciones con los/as adolescente y jóvenes en el trabajo.

El **vínculo socioeducativo** constituye una experiencia relacional que articula comportamientos y significados tanto instrumentales, afectivos y cognitivos desde las que se define el valor y sentido del encuentro con otro, en una experiencia que promueve autonomía, conexión e involucramiento.

El vínculo es una vivencia con significado y a la vez un lazo que le otorga un valor especial a una relación. Puede operar entre individuos o incluso entre grupos. Se basa en intercambios comunicacionales y experiencias de aprendizaje recíproco.

Cuando existe y tenemos conciencia de este, lo podemos direccionar en pos de objetivos de desarrollo psicosocial y socioeducativos con los sujetos adolescentes y jóvenes.

Que exista, no basta; ya que pueden manifestarse en un campo social que algunos teóricos definen como un vínculo insano o enfermizo, y que, a la postre deteriora a los sujetos y las relaciones sociales, promoviendo sentimientos de indefensión y desamparo reproduciendo el circuito de violencia y abandono. Esto ocurre cuando nos vinculamos desde actitudes, paranoicas, depresivas, obsesivas o hipocondríacas.

De tal forma se busca una relación vincular sana sustentada en trayectorias vitales y conscientes de los problemas que los mitigan y superan, como también en la generación de un repertorio de respuestas conductuales y roles sociales que permiten contingentemente, manejar situaciones de stress y ajuste vincular.

Finalmente es socioeducativo debido al carácter formativo que adquieren las transacciones involucradas en que el intercambio retroalimenta un aprendizaje recíproco entre los actores participantes.



EMPATÍA

DEFINICIONES

Para ejemplificar algunas de las barreras existentes en un proceso comunicativo y que inciden en la empatía, ocuparemos un diálogo entre un hombre y una mujer, basándonos en el video “Es más que un clavo” (Is not about the nail).

En el video se observa la conversación de una pareja. Uno explica lo que es tener (cómo se siente) un clavo en la cabeza, mientras la otra literalmente lo ve. Cada uno pone énfasis en lo que quiere remarcar (una cómo se siente y el otro en la solución que sería sacar el clavo).



A PARTIR DE ESTO REFLEXIONA:

REFLEXIONAR

¿Qué sucede si de antemano creemos saber lo que le sucede al otro y no escuchamos cómo se siente?



EJERCITAR

¿Qué sucede cuando uno se pone en el lugar del otro para entender su problemática?

Cuando trabajamos con adolescentes y en particular, cuando creemos tener la solución para un conflicto, es necesario entender que si antepone nuestra opinión, la comunicación se ve interrumpida y recibimos el bloqueo y enojo de nuestro interlocutor.



EMPATÍA V/S SIMPATÍA EN LOS PROCESOS DE VINCULACIÓN

REFLEXIONAR

Una cualidad del quehacer socioeducativo, es el contacto y relación directa con los/as adolescentes y las jóvenes. Es importante hacer distinciones al momento de establecer objetivos conforme al grado de complejidad que impliquen, resolviendo dilemas como el acercamiento desde la simpatía con los/as otros/as y desde la empatía, ya que implicarán alcances y posibilidades diferentes en el actuar profesional.



EJERCITAR

SIMPATÍA	EMPATÍA

¿Cómo me desplazo entre empatía y simpatía al momento de construir vínculos o relaciones vinculares con los jóvenes?



ALGUNAS IDEAS-FUERZA, PARA AVANZAR EN UN CATÁLOGO DE PRINCIPIOS DEL QUEHACER DEL EDUCADOR/A Y COORDINADOR/A.

DESDE "EL SER" SE ESPERA	DESDE "EL HACER" SE ESPERA	DESDE "EL QUERER" SE ESPERA
Un Educador/a es una persona veraz y auténtica, de quien no hay dobles interpretaciones posibles, siempre se sabe quién es.	Sabe hacer trabajo en equipo, cumpliendo roles principales y secundarios con igual entrega y diligencia.	Que a pesar de las adversidades es necesario que las cosas funcionen.
Es una persona creativa, siempre disponible a proponer, incluso en contextos de precariedad.	Comunicándose de forma eficiente, preocupado de entender a los otros y de ser entendido por ellos.	Que a pesar de las adversidades es necesario que las cosas funcionen.
Es una persona sensible, no por eso menos frontal. Siempre atento a los sentimientos de los otros y los propios.	Comunicándose de forma eficiente, preocupado de entender a los otros y de ser entendido por ellos.	El cambio y la superación de los déficits de los/as jóvenes.
Entiende dónde está situado y la relevancia de su rol hacia otras personas.	Se informa de las leyes, normativas y procedimientos, propios de su rol. Planifica, registra y evalúa su quehacer.	Se interesa efectivamente en desarrollarse personal y profesionalmente.

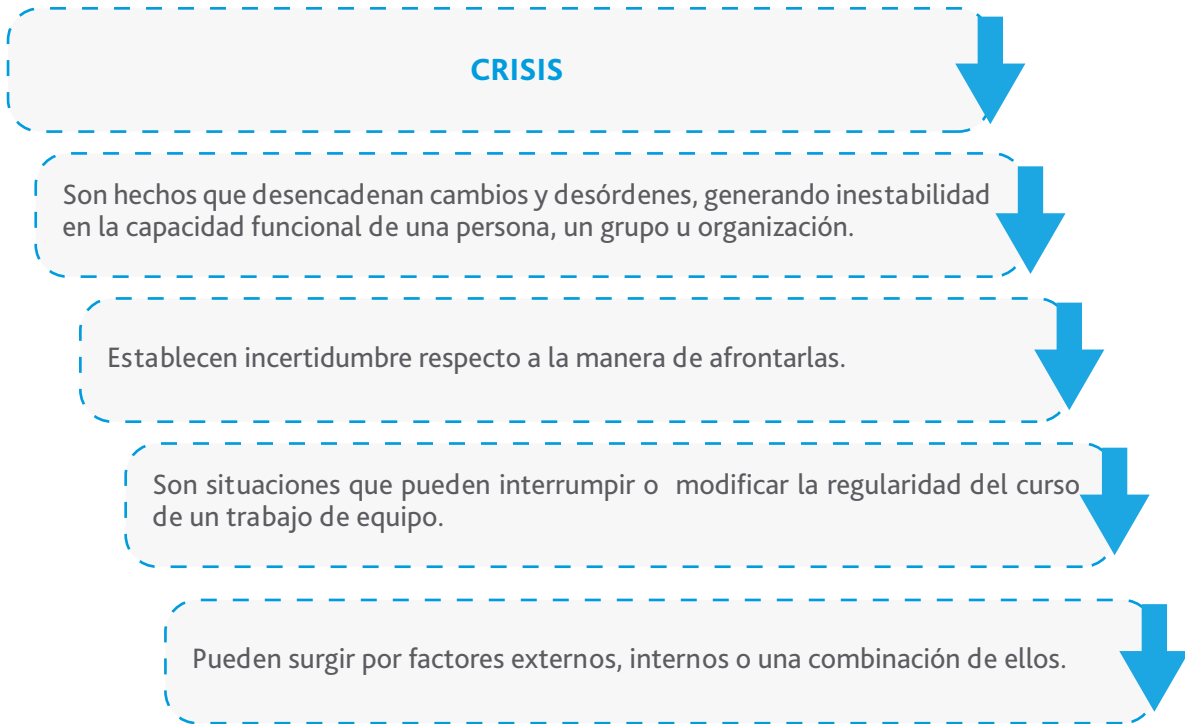
Poner estas ideas fuerzas en común y avanzar en la construcción de principios ordenadores del quehacer profesional de educadores/as debe considerarse una tarea constante que desafía el rol y su ejercicio práctico.



LAS CRISIS EN EL QUEHACER

DEFINICIONES

Las crisis son problemas y a la vez oportunidades para desplegar nuestro repertorio de habilidades y competencias técnicas. Con estas herramientas podemos intervenir individual o colectivamente situaciones complicadas y muchas veces, tú eres el responsable final para el abordaje profesional de estas crisis.



RECONOCER ESCENARIOS Y RELACIONES

La variable crítica contempla todo hecho o situación no prevista y/o planificada, la cual se puede determinar. Altera u obstaculiza los procesos de intervención y/o trabajo socioeducativo, requiriendo un análisis y reacción para afrontarla de manera especial.

GESTIÓN DE CRISIS

Consiste en la preparación y utilización de capacidades para movilizar medios de respuesta frente a una situación de este tipo. Es un intento de controlar los acontecimientos durante una crisis para evitar que se llegue al uso de la violencia. Incluye una serie de actividades tales como:

- La observación anticipada, reconociendo señales de alerta.
- El estudio de los modos e instrumentos para hacer frente a la crisis.
- El establecimiento de protocolos para evitar, mitigar o resolver la crisis.
- El tener preparado un repertorio de posibles actuaciones socioeducativas para afrontarla.
- Coordinar acciones de equipo que signifiquen complementariedad y apoyo previo, durante y posterior a su desarrollo.

PARA PODER ANTICIPARSE A UNA CRISIS ES IMPORTANTE CONOCER SUS PAUTAS DE APARICIÓN

CRISIS EN EL MARCO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

DEFINICIONES

- La crisis se manifiesta en la oportunidad individual y colectiva de alcanzar un nuevo ajuste normativo al marco institucional, en un plano comunicacional y relacional.
- La clave está en la capacidad de anticipar escenarios y planificar acciones en equipo, complementando roles y asumiendo estrategias educativas que posibiliten el ordenamiento, manejo y conducción del conflicto, conteniendo crisis individuales, y evitando la reacción colectiva.

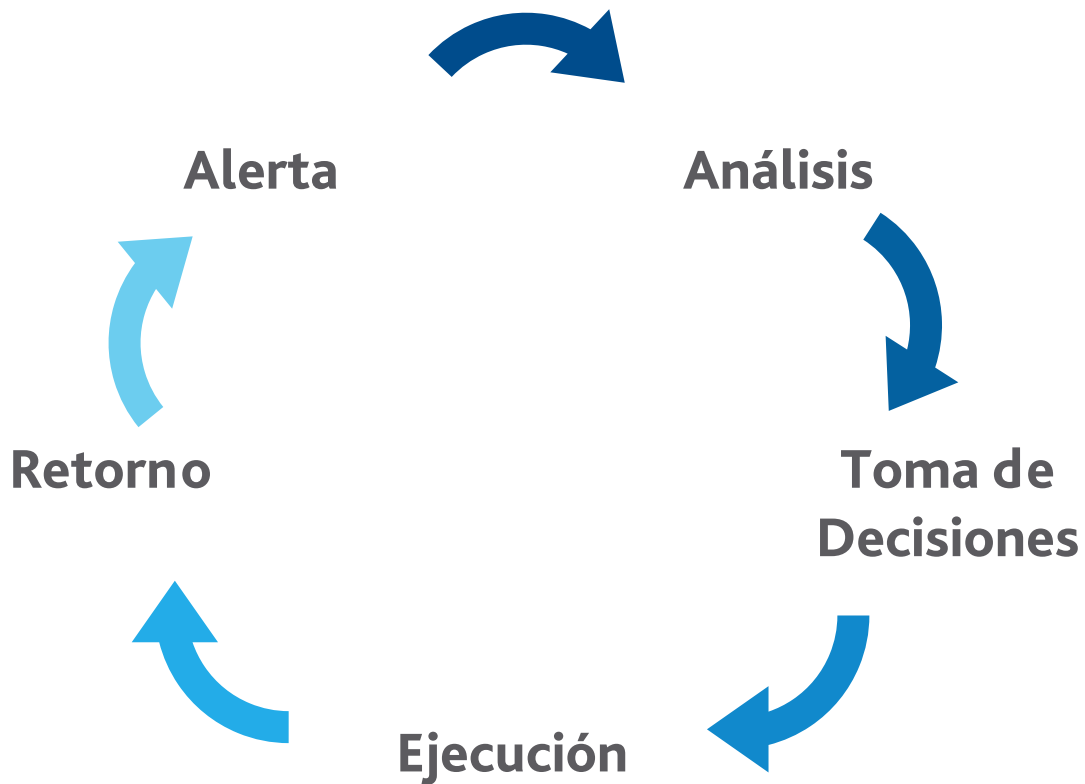


CICLO DEL MANEJO DE CRISIS

La crisis puede ser asumida como un proceso cíclico, del que podemos aprender ciertos comportamientos que nos posicionan en un lugar privilegiado para actuar. Puede ser la contención ante una urgencia o bien en su derivación adecuada.

No olvidar que muchas veces somos el primer canal de reacción o bien el último, antes de que se desencadene un proceso que torne la crisis en violenta y/o autodestructiva.

“No olvidar que si bien las crisis pueden ser externas a mí, igual afectan mi trabajo y habitualmente pueden ser predecibles y evitables o al menos enfrentadas con un impacto positivo”.





EJERCITA, REGISTRA:

REFLEXIONAR

SI HAS PARTICIPADO EN UNA SITUACIÓN DE MANEJO DE CRISIS, DESCRIBE LA SECUENCIA:



EJERCITAR

Alerta	¿Cómo se detectaron las alertas?
Análisis	Luego de activar la alerta ¿Se detuvieron a determinar la magnitud de la crisis?
Toma de Decisiones	¿Se analizaron cursos posibles de acción, medios, pros y contras de cada uno? ¿Qué aspectos fueron considerados relevantes para la toma de decisión?
Ejecución	¿Qué dispositivos se crean para manejar la crisis?
Retorno	Después de la crisis ¿Desinstalamos el dispositivo de manejo de crisis o seguimos en alerta constante? ¿Se tomaron medidas para que la situación no se reitere?

MAPEANDO Y OCUPANDO EL ESPACIO PARA INTERVENIR

En los centros es importante reconocer riesgos en distintos ámbitos y con distintas probabilidades de ocurrencia e impacto. Lo peor que se puede hacer, es ignorar un riesgo, es importante identificarlo y conocerlo, para poder anticiparse y en la eventualidad de que ocurra, poder darle la respuesta adecuada.

¿QUÉ GENERA EL RIESGO?

El riesgo es generado por una situación real y posible a la vez, que trae consigo consecuencias negativas o daños, las que a su vez, pueden ser percibidas por un sujeto o bien por terceras personas.

La vulnerabilidad es una condición de cada sujeto o bien del entorno, que lo lleva a sucumbir o bien, a no ser capaz de controlar la amenaza y por ende, a tener que asumir decisiones estratégicas al respecto; como lo son superar su propia vulnerabilidad o aceptarla de manera invariable.

Esta situación contingente que combina amenazas y vulnerabilidades, da forma al riesgo que es la graduación perceptiva del impacto que puede alcanzar una amenaza junto a una vulnerabilidad en un sistema determinado.

Te invitamos a contestar y reflexionar las siguientes preguntas:

¿Qué amenazas y vulnerabilidades identificas en el contexto donde trabajas?

¿Qué situaciones de riesgo existen ?





EL MAPA DE RIESGO

REFLEXIONAR



EJERCITAR

Corresponde a una técnica prospectiva y gráfica que con fines diagnósticos y de intervención, permite narrar eventos, personajes y trayectorias pasadas, presentes y futuras; con la finalidad de estructurar nodos de redes desde los que se identifican recursos significativos para una persona y a la vez **puntos de riesgo**, resignificando así, el sentido de estos y su posible transformación para reducir su impacto negativo.

Para trabajar se propone el mapa de riesgo, y de esta manera realices un **recorrido** por tu centro (territorio o espacio de trabajo), o al menos, por los espacios habituales donde desempeñas tu rol, combinando espacios públicos y privados. Durante este trayecto identifica situaciones habituales y recuerda experiencias de trabajo desarrolladas en ese lugar. Así mismo, piensa en los entornos sociales donde los jóvenes construyen su vida cotidiana y proyéctate en aquellos escenarios que pueden constituir riesgos para él mismo, el educador/a o coordinador/a y el Equipo. Recuerda que las relaciones sociales se reproducen en contextos similares.

Luego analiza cuáles de ellos se configuran como espacios de riesgo. Para esto puedes apoyarte en la Lista de Cotejo de Situaciones de Riesgo que se presenta a continuación.

¿Dónde se producen?

¿A quiénes involucran?

¿Quiénes son los afectos directos o indirectos?



EJERCITAR

EL LISTA DE COTEJO DE ESPACIOS-SITUACIONES DE RIESGOS DE RIESGO

Luego de completar esta lista discute con tu equipo de trabajo o coordinador/a los contextos riesgosos y el tipo de acción a realizar con el cuadro que te proponemos.

Existencia de focos de inseguridad situacional (relacionada con la infraestructura).	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Existencia de lugares "trampa" o espacios-recovecos con escasa visibilidad.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Presencia de vulnerabilidades específicas en ciertos sujetos (por razones individuales/contextuales).	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Adolescentes o jóvenes expuestos a situaciones de agresión (física o sexual).	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Existencia de problemas no tratados de salud mental.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Conductas autolesivas y tentativas de suicidio.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Existencia de problemas de salud física, incluyendo enfermedades de transmisión sexual y VIH.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Disponibilidad de sustancias para el consumo.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Clima grupal de tensión u hostilidad.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Existencia de recurrentes situaciones de conflictos, violencia o riñas difíciles de controlar.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Disponibilidad de armas o artefactos usados como tales.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Motines recientes y violentos.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
Otro riesgo identificado por usted.	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

ENTREVISTA MOTIVACIONAL⁷³

ANTECEDENTES

La Entrevista Motivacional (EM) deriva de investigaciones articuladas desde la práctica clínica para generar estrategias motivacionales que contribuyam al proceso de interrupción o reducción de conductas-problemas tales como el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

Fue descrita por primera vez por Miller (1983) en un artículo publicado en Behavioural Psychotherapy. Esos conceptos y acercamientos fundamentales fueron elaborados posteriormente por Miller y Rollnick (1991/1995) en una descripción más detallada de los procedimientos clínicos⁷⁴.

La entrevista motivacional, desarrollada como un método alternativo para fomentar la disposición al cambio fue entendida inicialmente por Miller y Rollnick (1999) como: "Un estilo de consejería directiva, centrada en el cliente, para extraer cambio de comportamiento al ayudar a los clientes a explorar y resolver su ambivalencia. Comparada con la consejería no directiva, es más centrada y orientada a metas. Su propósito central es el examen y la resolución de la ambivalencia, y el consejero es intencionalmente directivo en la búsqueda de esa meta"⁷⁵.

En la última edición del libro de Miller y Rollnick (2013), depuran la definición anterior, siendo presentada como un enfoque para ser usado con cualquier cliente -con independencia del problema presentado y del contexto de la entrevista- que se muestra renuente a participar en un proceso psicoterapéutico, o que ha buscado tratamiento en forma voluntaria pero no tiene claridad acerca de lo que espera lograr, o se muestra ambivalente respecto a sus metas terapéuticas⁷⁶.

Es un enfoque congruente con el Modelo Transteórico de Prochaska y DiClemente que se centra en las competencias del sujeto⁷⁷. Su práctica se basa en las fortalezas o competencias de los usuarios como "todo lo que hace el profesional de ayuda que está basado en la facilitación del descubrimiento y el embellecimiento, la exploración y el uso de las fortalezas y recursos del cliente, para ayudarlo a alcanzar sus metas y hacer realidad sus sueños"⁷⁸.

La EM como la llamaremos también, es por tanto, una técnica en la que el profesional que la aplica se convierte en un colaborador en el proceso de cambio de la persona. Esta técnica representa toda una filosofía particular y un estilo de relacionarse con los sujetos, de quien está encaminado a promover cambios que convengan a su salud y calidad de vida, en un clima de empatía y cordialidad⁷⁹.

⁷³ Puede acceder al material completo en: <http://ciclosconsultores.cl/descarga-documentos/entrevista-motivacional.pdf>

⁷⁴ Rollnick y Miller, 1995. p. 325.

⁷⁵ Rollnick y Miller, 1995. p. 326.

⁷⁶ Miller y Rollnick. 2013, p. 5.

⁷⁷ Mantey et al., 2011 en Miller y Rollnick, S. 2013, pág. 5. Traducción no autorizada.

⁷⁸ Saleebey, 2010; en Mantey et al., 2011, p. 127.

⁷⁹ Arkowitz, Westra, Miller, Rollnick, 2008, en Miller y Rollnick, 2013.



¿QUÉ ES LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL?⁸⁰

DATO
IMPORTANTE

“Es un estilo de comunicación en colaboración, orientado a metas, que presta atención particular al discurso de cambio. Está diseñada para fortalecer la motivación personal y el compromiso con una meta específica, por medio de la exploración de las propias razones para el cambio de la persona, dentro de una atmósfera de aceptación y compasión”.

La Entrevista Motivacional **NO ES UNA TÉCNICA**; sino **UN ENFOQUE** que guía o informa el estilo de conversación con una persona que presenta comportamientos de riesgo o que ya presenta un problema y que no está dispuesta a iniciar el cambio de comportamiento, o no sabe, qué es lo que espera lograr para sí misma. Es un enfoque que requiere de la práctica continua del profesional para desarrollar competencia en el estilo y en el uso de las estrategias sugeridas⁸¹.

CINCO PRINCIPIOS GENERALES

DEFINICIONES

Así mismo, Miller (1983) Introduce **5 principios nucleares** para entender la Entrevista Motivacional. Estos principios dan cuenta de la filosofía más general que está detrás, en la cual cada persona posee un potencial poderoso para el cambio. La tarea del profesional será hacer salir dicho potencial y facilitar procesos naturales de cambio que existen de forma inherente en todo ser humano.

PRINCIPIO 1	<p>EXPRESAR LA EMPATÍA</p> <p>La aceptación facilita el cambio. Una escucha reflexiva adecuada es fundamental. La ambivalencia es normal.</p>
PRINCIPIO 2	<p>CREAR LA DISCREPANCIA</p> <p>Tomar conciencia de las consecuencias es importante. Una discrepancia entre la conducta actual y los objetivos más importantes que se quieran conseguir motivará el cambio. La persona debe presentar sus propias razones para cambiar.</p>

⁸⁰ Miller y Rollnick, 2013. Traducción no autorizada. Pág. 6.

⁸¹ Miller y Rollnick, 2013.

<p>PRINCIPIO 3</p>	<p>EVITAR LA DISCUSIÓN</p> <p>Las discusiones son contraproducentes. Defender un argumento provoca defensividad.</p> <p>La resistencia es una señal que indica que se deben cambiar las estrategias utilizadas hasta el momento.</p> <p>No es necesario usar etiquetas.</p>
<p>PRINCIPIO 4</p>	<p>DARLE UN GIRO A LA RESISTENCIA</p> <p>Se debe aprovechar el momento actual con el fin de obtener el mayor beneficio posible.</p> <p>Las percepciones se pueden cambiar. Los nuevos puntos de vista se sugieren, no se imponen.</p> <p>El paciente es una fuente valiosa a la hora de encontrar soluciones a los problemas.</p>
<p>PRINCIPIO 5</p>	<p>FOMENTAR LA AUTOEFICACIA</p> <p>La creencia en la posibilidad de cambiar es un factor motivacional importante.</p> <p>El sujeto es responsable de escoger y llevar a cabo un cambio personal.</p> <p>Existe un cierto grado de esperanza en la amplia variedad de tratamientos disponibles.</p>

PROCESOS DE LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL

Inicialmente Miller y Rollnick (1999) describieron dos fases que comprendían el proceso de la Entrevista Motivacional: 1) construyendo la motivación y 2) fortaleciendo el compromiso para el cambio. Sin embargo, estas fases hacían ver a la EM como un proceso de tipo lineal por el que las personas pasaban para tomar la decisión de un cambio, cuando en verdad, esa decisión es más bien un proceso circular.

PROCESOS DE LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL

Actualmente Miller y Rollnick (2013) proponen que el cómo y el por qué las personas cambian, sucede en un proceso recursivo en el que se superponen y confluyen cuatro tipos de procesos⁸²:

- **Comprometer:** el primer proceso de la Entrevista Motivacional es enganchar al sujeto en una relación de trabajo colaborativo. Es un proceso por el cual ambas partes establecen una conexión útil y una relación de trabajo.
- **Focalizar:** es el proceso mediante el cual, el profesional desarrolla y mantiene un curso específico en la conversación acerca del cambio. Se trata de ayudar a las personas a clarificar sus objetivos.
- **Evocar:** mediante este proceso el profesional induce la motivación del sujeto hacia el cambio.
- **Planificar:** el profesional ayuda al sujeto a formular planes de acción específicos para alcanzar el cambio deseado.

⁸² León y Ortiz, 2013. Pág. 10.

MÓDULO III

PLANIFICACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO DE ACUERDO AL ROL

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

5. Organizar las acciones del quehacer educativo en base a una planificación que brinde estructuración al funcionamiento cotidiano, considerando todos los actores que interactúan en la intervención.

CONTENIDOS A DESARROLLAR

- ✓ Herramientas y conceptos de planificación educativa acorde a las características del rol, distinguiendo niveles (de coordinación o de educador de trato directo).
- ✓ Importancia de la participación de los jóvenes en los ciclos de planificación o programación de rutinas. La participación como ejercicio de derechos y su impacto en la adhesión.
- ✓ Rendición de cuenta del rol, reportabilidad y generación de evidencia para demostración de avances. Planificación como base de la rendición de cuentas de las acciones y resultados.
- ✓ Trabajo en equipo y comunicación efectiva.



PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

DEFINICIONES

La planificación puede partir de un problema dado o simplemente de la previsión de necesidades y soluciones de la institución. Generalmente la planeación considera qué hacer, cómo hacer, para qué, con qué, quién y cuándo se debe hacer algo.

Hay quienes afirman que de esta función dependen todas las demás funciones administrativas, puesto que el administrador dirige, organiza, evalúa y controla todo aquello que se encuentra contemplado en la planeación con un fin determinado.

Planear es elegir una alternativa. El proceso administrativo es complejo y repleto de incertidumbres, problemas de tipo económico, dificultades a nivel humano, factores intangibles, entre otros. Debido a esto, las alteraciones de acción son numerosas, cada plan exige la adopción de objetivos y la elección de formas razonables para su logro. Planear es decidir por adelantado lo que se debe hacer.

Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. La planificación en la educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones.

Se entiende por planeación educativa la previa selección y organización de todas las actividades curriculares de la institución, en función de objetivos con base en los recursos humanos, económicos y materiales, el interés y las necesidades de la comunidad educativa, el tiempo disponible y la correlación de fallas de años anteriores.

En este sentido la planeación es un instrumento, no un objetivo, ni un fin en sí mismo. Es un instrumento de trabajo que facilita la organización, la ejecución y el control de la tarea administrativa por lo que consecuentemente, debe estar en función de los objetivos y recursos para una mejor realización.

Para que la planeación pueda considerarse como integral, debe realizarse sobre todos los aspectos, que de una u otra forma, participan en las actividades a desarrollar.

La planificación y evaluación en la intervención socioeducativa, deben abordarse desde un enfoque de participación implicativa.

"Si formamos parte de la realidad, nosotros y nuestros conocimientos, si la realidad es como es porque nosotros; incluidos nuestros conocimientos; somos como somos, entonces cuando añadimos elementos a nuestro conocimiento y lo cambiamos, también estamos cambiando la realidad (...) conocer no es, por lo tanto, acotar la realidad tal y como es, es construirla de forma distinta, es decir modificarla" (Ibañez, T. 2000).

ENFOQUE PROSPECTIVO

Plantear escenarios futuros con el objetivo de **establecer en el presente**, cuáles son las mejores acciones o medidas a tomar en cualquier caso.

Esta herramienta permite tomar en cuenta información relevante para plantear y establecer diversas acciones o respuestas en los tiempos por venir.

SENTIPENSAR MI PRAXIS

Poner el “universo afectivo” sin olvidar las relaciones complejas e intrincadas con los pensamientos y acciones, en donde el corazón y cabeza juntos, encuentran su expresión: una mixtura. Permite expresar la experiencia en el discurso al nombrarla.

Sentir al otro, reconociendo la igualdad sin distinción y la dignidad intrínseca que cada persona posee, permite escuchar lo que las personas solicitan emocionalmente hablando en una práctica que tenga un equilibrio entre saber teórico y el sentir sumado a la intuición.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE Y CON LOS SUJETOS

Los sujetos deben tomar parte en la solución de sus problemas. Los temas a trabajar se definen en el seno de un trabajo conjunto: tanto el conocimiento científico (agentes externos) como el conocimiento popular (grupos o colectivos con los que se trabaja), deben ser igualmente relevantes en los procesos de acción social realizados.

Este *diálogo* entre diferentes conocimientos permite comprender las formas de vida de las personas con las que se trabaja y también, producir procesos de concientización: que los sujetos se den cuenta de las relaciones de opresión que sostienen las situaciones problemáticas y logren cada vez mayores grados de control y poder sobre sus vidas y el medioambiente que los rodea.

En el marco de la intervención socioeducativa, resulta esencial avanzar en el principio de participación de los/as adolescente, principio consagrado por la Convención de los Derechos del Niño, que define participación de la siguiente manera:

“La participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) no solo es un derecho, sino también un principio general de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) para la realización de todos los demás derechos. Ello implica que es un componente necesario para garantizar la autonomía progresiva, la protección, el interés superior del niño y todos los otros derechos consagrados en la CDN, y que no puede lograrse a menos que efectivamente los niños, niñas y adolescentes se involucren directamente en las materias que les afectan”.



**DATO
IMPORTANTE**

A partir del artículo 12 de la CDN, podemos extraer los siguientes componentes fundamentales de la participación:

SER INFORMADO: niños, niñas y adolescentes participantes reciben información sobre los temas que les interesan, esta es adaptada a sus capacidades y adecuada en cantidad y calidad.

EMITIR OPINIÓN: oportunidad que tienen niños, niñas y adolescentes de contar con un espacio que les permita exponer ideas y propuestas sobre temas que los involucran directamente o que les interesan, dándoles la posibilidad de formarse una opinión propia a nivel individual y/o colectivo.

SER ESCUCHADO: derecho que tienen niñas, niños y adolescentes a que sus opiniones sobre distintos temas que les interesan o involucran directamente, sean recibidas y respetadas por los adultos.

INCIDIR EN LAS DECISIONES: derecho que tienen niños, niñas y adolescentes de que sus opiniones sean tenidas en cuenta en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran directamente o que les interesan.

EMPODERAMIENTO	PARTICIPACIÓN	INVOLUCRAMIENTO
El resultado que se obtiene cuando los individuos adquieren habilidades que les permiten impactar sus propias vidas y en las vidas de personas, organizaciones y comunidades, permitiéndoles realizar o exigir el cumplimiento de sus derechos.	Derecho humano fundamental que contribuye a la construcción de ciudadanía, al fortalecimiento de capacidades y confianza, a la promoción del compromiso democrático y Estado de Derecho, así como al mejoramiento de la formulación de políticas públicas.	Inclusión de los individuos en todas las áreas que afectan sus vidas y comunidades (tales como diálogos, decisiones, mecanismos, procesos, eventos, campañas, acciones y programas), en todas las etapas (desde la identificación, análisis y diseño hasta la implementación, monitoreo y evaluación).



TRABAJO EN EQUIPO

REFLEXIONAR

El ser humano no puede concebirse sin un grupo, es social por naturaleza, existe porque pertenece a varios grupos sociales a la vez.

DEFINICIONES

En la sociedad cambiante, plural y multicultural en la que vivimos es básico el desarrollo de una competencia a la vez personal, profesional y social como es el trabajo en equipo.

En el contexto del trabajo que se realiza en los centros privativos de libertad, este componente debe ser una constante, tanto para favorecer procesos de cambio en los y las jóvenes, como para la construcción de lógicas de trabajo colaborativa entre pares y en los distintos roles y estamentos que co-participan del proceso.

El trabajo en equipo es una labor que se lleva a cabo a través de un conjunto de integrantes que tienen un objetivo común, aunque cada uno desarrolle sus tareas de forma individual para conseguirlo.

Los equipos se crean para aportar conocimiento, compartir información, criterios, y para conseguir un objetivo común gracias a las tareas que desarrolla cada miembro.

Lo que se intenta conseguir al trabajar en equipo, es unir esfuerzos y aptitudes, maximizar estos, y disminuir el tiempo de ejecución de tareas.

Cuanto mayor sea el entendimiento y la cohesión entre todos los miembros del equipo, mejores resultados se obtendrán con la puesta en práctica de sus trabajos.



DATO IMPORTANTE

Un grupo/equipo podría definirse como un microsistema social, formado por miembros independientes que persiguen un objetivo común y que comparten una misma estrategia, que denominaremos como normas y/o pautas de actuación/roles.



REFLEXIONAR

CAMPO RELACIONAL PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS EDUCADORES/AS DE TRATO DIRECTO Y COORDINADORES/AS

Revisado el marco jurídico institucional, propio del rol profesional y las proyecciones que esta relación implica, la idea es enfocar la mirada en las relaciones entre pares de trabajo y el potencial que implica para el desarrollo de las tareas del equipo.

El **trabajo en equipo** es la acción conjunta y coordinada de personas que comparten objetivos, metas y responsabilidades, y que se organizan para realizar diferentes actividades. Cuando se trabaja en equipo se influye significativamente en la calidad e integralidad del servicio entregado. Los equipos de trabajo se caracterizan por:



Pertenecer a un equipo de trabajo, como a todo grupo humano, implica potencialmente satisfacer diversas necesidades. Entre algunas de las necesidades individuales que se satisfacen a través de la participación en el equipo, encontramos:

Las de **LOGRO**, el sentido de consecución de metas u objetivos en conjunto o mediados por el equipo.

Las de **AFILIACIÓN**, expresadas en el sentido de pertenencia o ser parte de algo, es decir, estar incluido/a, en este caso en el grupo, lo que también es conocido como la membresía.

Las de **PODER**, entendidas como la capacidad de influir en otras personas, decisiones u otros ámbitos del quehacer del equipo.



Reflexiona y analiza ¿Cuáles de estas necesidades puede satisfacerse en el equipo de trabajo? Comparte tus reflexiones en tu espacio de trabajo.

EJERCITAR

A large, empty, rounded rectangular box with a dashed purple border, intended for the user to write their reflections.



DATO
IMPORTANTE

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DE EQUIPO

- **Compartir los objetivos:** tener la claridad de lo que se pretende conseguir con el trabajo en equipo.
- **Ganas de cooperar:** si un miembro no tiene claro cómo cooperar –lo que es indispensable para llevar a buen puerto el trabajo en equipo– entonces, pueden haber problemas. Cada miembro debe sacar adelante su trabajo y potenciar al máximo sus tareas, pero también debe estar pendiente del resto y mostrar interés por ayudarles y recibir ayuda si fuese necesario.
- **Visualización positiva de los objetivos:** hay que tener una mente positiva, visualizar el éxito y tratar de conseguirlo. Las opiniones diferentes y variadas son bienvenidas, pero lo ideal es concretar un camino a seguir por parte de todos los miembros del equipo con vistas a conseguir el logro que se pretende.
- **Comunicación fluida:** es importante destacar este concepto ya que la capacidad de comunicarse abiertamente será indispensable para el buen funcionamiento. Manifestar opiniones, valoraciones, preguntas, dudas y cualquier tipo de cuestión será bienvenido por el bienestar general.
- **Compartir destrezas:** esto dará valor al trabajo que se lleva a cabo. Si alguien es bueno/a en algo en concreto y otro miembro necesita ayuda sobre ello, compartir información y ayuda al respecto, potenciará el valor del equipo.
- **Reconocimiento entre los miembros participantes:** apreciar el trabajo de los/as compañeros/as es muy motivador, y una recompensa para seguir llevando a cabo las tareas de forma exitosa.
- **El ejemplo del quienes lideran:** un equipo de trabajo debe ser conducido desde la motivación y en coherencia con los propósitos institucionales, debe ser alguien que estimule, motive y ayude en todo momento.
- **Potenciar las ideas y la creatividad:** fomentar la creación de ideas y la puesta en práctica de técnicas creativas, es indispensable, lo que también permitirá resolver problemas que vayan surgiendo durante el desarrollo.



IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO

Debemos saber que el trabajo en equipo aporta beneficios a la empresa en muchos aspectos. Así, cuando se trabaja en equipo de forma eficiente, muchas variables que afectan a la empresa se ven afectadas muy positivamente.

Entre estas, podemos destacar las siguientes:

- Mejora el clima laboral.
- Mejora la motivación de los empleados y su compromiso.
- Mejora la eficacia de los propósitos institucionales.
- Menores conflictos de interés, al perseguir un mismo objetivo en conjunto.
- Mayor aceptación de las decisiones adoptadas, al existir un consenso.
- Se fortalecen las relaciones entre los miembros de la organización.
- Crea sinergias entre sus miembros.
- Refuerza a las instituciones ante los cambios que se dan a nivel operativo o en el área.
- Hay una mayor transferencia de conocimientos entre los miembros.
- Los equipos multidisciplinarios hacen que sus miembros se retroalimenten de un conocimiento muy extenso y diverso.
- Despierta el liderazgo y las habilidades blandas de los miembros del equipo.
- Hay más puntos de vista, por lo que se reducen los riesgos.
- Fomenta la responsabilidad individual de los sujetos.

Un buen trabajo de equipo modela conductas, comportamientos y estilos relacionales positivos hacia los/as jóvenes y sus entornos familiares a quienes se dirige la acción socioeducativa.



FALLOS QUE IMPIDEN EL BUEN DESARROLLO DEL TRABAJO EN EQUIPO

Estos son los más habituales:

- **Pensar a nivel individual y no grupal:** está claro que cada miembro lleva a cabo sus tareas, pero es necesario tener un pensamiento colectivo e interés por el objetivo común entre todos los participantes del equipo. Si esto no sucede, se puede perder la visión original, y fomentar la individualidad.
- **Un liderazgo erróneo:** el/la líder debe ser un buen ejemplo, si por el contrario tiene una actitud arrogante, dominante y poco motivadora será un problema para el equipo.
- **Metas poco claras:** Tener claridad en los objetivos, y el plan de acción es indiscutible. Si esto no está resuelto desde el principio puede dar lugar a numerosos problemas.

CONSIDERAR

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
Interacción recíproca	Los miembros del grupo mantienen entre sí relaciones regulares, en las que cada uno de sus miembros percibe a los demás de forma individual y en la que existe una relación recíproca entre ellos.
Objetivos, valores y actividades compartidas	Los miembros de un grupo comparten un conjunto de objetivos, valores y creencias comunes. La cohesión del grupo depende del grado de aceptación de estos objetivos y valores.
Estabilidad y duración relativa	La interacción entre los miembros del grupo exige cierta duración en el tiempo. Esto distingue al grupo de una mera reunión accidental de personas.
Conciencia de grupo	La existencia del grupo exige que sus miembros se identifiquen a sí mismos como tales. Es necesario que entre sus miembros exista conciencia de grupo y, en virtud de ella, se vean a sí mismos como una unidad discernible.
Reconocimiento como tal	Esta característica es la complementaria a la de conciencia del grupo. La identidad de los grupos sociales nace de la interrelación entre la conciencia de grupo y el reconocimiento exterior.
Distribución de roles	Los roles de las personas están bien definidos y diferenciados.
Estrategias de acción	El grupo posee su propio código y lenguaje así como sus propias normas y creencias.. Existe solidaridad e interdependencia entre las personas, tanto dentro como fuera del grupo. La intensidad y efectividad de las relaciones puede dar lugar a la formación de subgrupos por su afinidad.

COMUNICACIÓN EFECTIVA EN LOS EQUIPOS DE TRABAJO

- La **comunicación** es el proceso de intercambio de ideas, pensamientos o sentimientos entre dos o más personas, en la cual interactúan y se interrelacionan a través de un conjunto de signos y símbolos conocidos por ambos.
- La comunicación es efectiva cuando se logra el propósito de lo que se quiere transmitir o recibir, es decir, cuando los interlocutores entienden el mensaje de la misma forma.
- Cuando hay relación entre lo que se dice y lo que se hace, la credibilidad y confianza aumentan y son el escenario perfecto para la comunicación efectiva.

¿CÓMO LOGRO ESTA FORMA DE COMUNICARME?



REFLEXIONAR

- Mira con atención a la persona que está hablando.
- Haz preguntas, mostrando interés.
- No interrumpas el diálogo de otro, reconoce el momento que sea adecuado para hablar.
- No cambies el tema de manera imprevista.
- Muestra respeto por la persona que habla.
- No manejes la conversación, permite que todos den su opinión.
- Asegúrate de que tus respuestas no tengan solo palabras, también gestos que te ayuden a ser comprendido mejor.
- Es importante que juzgues el contenido y no a las personas que los emiten.
- Comunica con claridad tus emociones y opiniones.

Con las comunicaciones en el trabajo, nos referimos a cualquier tipo de comunicación utilizada y relacionada con los propósitos del trabajo. Por ejemplo, hablar acerca de las tareas individuales, compartir actualizaciones sobre los proyectos o brindar comentarios a tus pares, jefaturas, entre otras. Saber cómo comunicarse en el trabajo es clave para lograr una colaboración efectiva, porque si no te puedes comunicar con claridad, te arriesgas a cometer errores que pueden crear confusión o incluso, puedes herir los sentimientos de alguien sin haber tenido esa intención.

Las comunicaciones en el trabajo se pueden producir cara a cara, por escrito, a través de una plataforma de videoconferencia o en una reunión grupal. También se pueden dar en tiempo real o de manera asincrónica, algo que sucede cuando te comunicas por trabajo con un video grabado, por email o en una plataforma como una herramienta de gestión. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de comunicaciones en el trabajo:

- Reuniones de equipo.
- Sesiones individuales de evaluación.
- Recepción de información entre turnos.
- Comunicaciones acerca del estado o progreso de alguna tarea.
- Colaboración con tareas de otros departamentos.
- Comunicaciones no verbales.

CONSIDERACIONES



**DATO
IMPORTANTE**

- **APUNTA A LA CLARIDAD.** Más allá de que se trate de un mensaje verbal o escrito, la redacción de un email o de entregar una respuesta sobre la marcha, apunta a comunicar tu mensaje con claridad.
- **PROCURA RESOLVER CONFLICTOS, NO CREARLOS.** El motivo por el que te comuniques será para resolver un problema o incentivar la colaboración efectiva en un proyecto o tarea. La buena comunicación en el trabajo, puede resolver obstáculos o puede tratarse de dar una opinión. Asegúrate de que el objetivo siempre sea mejorar la situación actual.
- **SE PRODUCE EN AMBAS DIRECCIONES.** Cada situación comunicativa en el trabajo es un intercambio de información, incluso aunque la persona se comunique solamente de manera no verbal.
- **ELEGIR EL INSTRUMENTO Y LA VÍA PERMITENTE.** Ante la variedad de vías (canales) de comunicación, siempre es bueno conocer las alternativas de las que dispongo para cada caso y el nivel de formalidad que ella requiere.

- **COMUNICA/COLABORA.** Con el fin de desarrollar habilidades sólidas para la colaboración en equipo, debes poner en práctica las comunicaciones abiertas y honestas. Esto no quiere decir necesariamente que siempre debes estar de acuerdo con todo. Saber cómo disentir y trabajar para resolver esas diferencias, también son parte central de la colaboración. Las habilidades para la comunicación y la colaboración plantean un dilema: "¿Qué fue primero, el huevo o la gallina?" Puedes generar buena colaboración si te comunicas de manera efectiva, pero saber cómo colaborar es un componente clave de las comunicaciones sólidas y eficaces.
- **HABLA CARA A CARA SIEMPRE QUE PUEDAS.** Tal vez una de las formas más usadas y efectivas para evitar los malentendidos en las comunicaciones sea hablar cara a cara. Si tu equipo trabaja de forma virtual, hablar por videoconferencia también funciona. Las comunicaciones cara a cara son particularmente importantes si sabes que una conversación va a ser dura. Puede ser muy difícil comunicar el tono por medio de la escritura. Lo ideal sería que la otra persona viera tus expresiones faciales y el lenguaje corporal.
- **PRESTA ATENCIÓN A TU LENGUAJE CORPORAL Y AL TONO DE VOZ.** Las comunicaciones no se tratan solamente de lo que dices, sino también, de cómo lo dices. Fíjate de no estar con los brazos cruzados o de no mostrar desinterés. Muchas veces, el lenguaje corporal no tiene nada que ver con la situación actual; puedes estar cansado o estresado por algo que sucede en tu vida personal. Pero los miembros de tu equipo, quienes tal vez no conozcan el contexto, podrían ver tus reacciones y suponer que estás enojado o molesto por algo. Particularmente en el caso de las conversaciones más duras, intenta relajar el lenguaje corporal y las expresiones faciales para evitar transmitir cualquier señal no intencionada.
- **PRIORIZA LAS COMUNICACIONES DE IDA Y VUELTA.** Escuchar es tan importante como hablar en el caso de las comunicaciones en el trabajo. Parte de ser un miembro colaborativo tratar de imponer tu parecer.

Hay dos tipos comunes de escucha: escuchar para responder y escuchar para entender. Cuando escuchas para responder te centras en lo que dirás a continuación, en lugar de escuchar lo que la otra persona dice. Con este tipo de escucha, corres el riesgo de pasar por alto información clave o incluso, de simplemente repetir lo que alguien más dijo.

En cambio, intenta entender; es decir, escuchar realmente lo que la otra persona tiene para decir sin pensar en lo que vas a responder. Si realmente piensas en algo que quieres decir, dilo de una vez para poder seguir escuchando para comprender, en lugar de tratar de recordar lo que quieres decir a continuación.

- **MANTENTE FIEL A LOS HECHOS, NO A LA FANTASÍA:** "Hechos v/s. Fantasía". En este caso, los "hechos" son eventos que realmente sucedieron, algo con lo que todos dentro de una misma habitación estarían de acuerdo sin conflicto alguno. Una "fantasía", por otra parte, es nuestra interpretación de una situación.

Por ejemplo, supongamos que tu gerente opina sobre tu trabajo durante una reunión de equipo pequeña delante de todos. Este es un hecho. No esperabas que hiciera ningún comentario al respecto y crees que habló en la reunión de equipo, en vez de reservarlo para la reunión individual de evaluación, porque mostraba cierta disconformidad con tu trabajo. Esto es “fantasía”, porque no tienes manera de saber si es cierto o no. Las fantasías son inevitables, todos las creamos a partir de los hechos. Pero hay que tratar de separar la fantasía de los hechos y evitar actuar basados en supuestos hasta que se puedan comprobar. Por ejemplo, en este caso, tal vez sea conveniente hablar con tu gerente y preguntarle, durante la siguiente reunión individual de evaluación, por qué hizo esos comentarios en la reunión de equipo.

- **ASEGÚRATE DE HABLARLE A LA PERSONA CORRECTA.** Las comunicaciones efectivas en el trabajo tienen mucho que ver tanto con el interlocutor como con lo que dices. Las comunicaciones deficientes se producen -en general- cuando no le hablas a la persona correcta o intentas compartir información en un contexto que no es el adecuado.

MÓDULO IV

GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y SISTEMAS DE REGISTROS

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

6. Desarrollar y mejorar sistemas de registros de información adecuados a las exigencias y características del rol, de manera que permitan brindar evidencia para la toma de decisiones técnicas, demostrar los avances e identificar los desafíos de la intervención con jóvenes.

CONTENIDOS A DESARROLLAR

- ✓ Gestión de información y su relevancia en la generación de evidencia de las acciones, monitoreo y evaluación del educador y/o coordinador.
- ✓ Uso, sentido y recurrencia de sistemas de registros institucionales. Organización del tiempo dedicado al registro. Desarrollo de propuestas de sistemas de registros útiles para el aporte a los objetivos de la intervención.
- ✓ Principales indicadores de resultado de las labores o funciones del trato directo, asociados a los procesos de intervención, registro de avances y desafíos de los jóvenes.
- ✓ Calidad de los registros educativos para aportar a procesos de intervención: dominio de casos, relevancia de conocimientos de las características individuales y grupales, comunicación de alertas, entre otros.



REFLEXIONAR



DATO
IMPORTANTE

LA RELEVANCIA DE LA OBSERVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

El proceso de cambios institucionales y la profesionalización del rol del/la educador/a, nos instala nuevos desafíos en el trabajo cotidiano. La necesidad de fortalecer conocimientos y ejercitar constantemente las habilidades y destrezas que implica el quehacer socioeducativo, requieren también de procesos sistemáticos y adecuados para traducir lo que se observa tanto en los sujetos como en las dinámicas relacionales que se experimentan en cada centro.

LA OBSERVACIÓN

Desde muy temprano en nuestras vidas, la capacidad de observar y descubrir el mundo a través de la observación ha sido una herramienta básica desarrollada paulatinamente, siempre que nuestro entorno así lo permita. Esta inquietud por lo que nos rodea, nos acompañará durante toda la vida, y es lo que llamamos curiosidad. A partir de ella, niños y niñas se mueven e interesan por los objetos, las personas y el medio que los rodea. Más tarde, como adultos, la observación es la puerta de entrada para recoger información y hacernos una opinión fundada de los fenómenos de nuestro interés.

Para efectos de este cuadernillo, distinguiremos dos tipos de observación:

1. Observación ordinaria

2. Observación científica

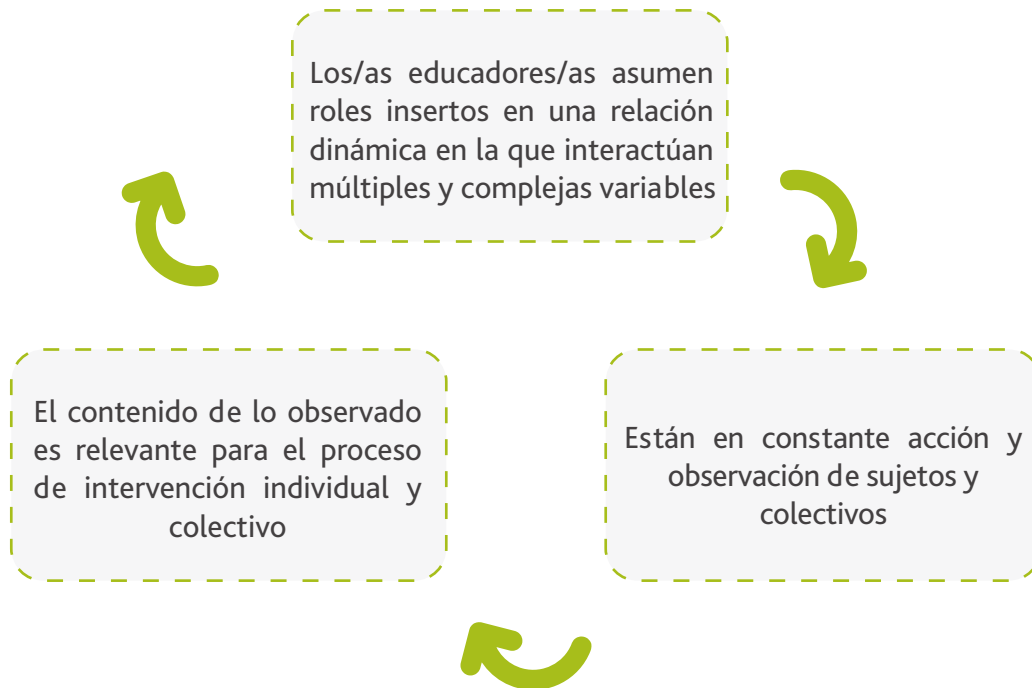
- **En la observación ordinaria;** no científica, se realizan percepciones casuales u ocasionales, comprobando los hechos tal y como se presentan espontáneamente, sin hipótesis previa, es decir, sin intencionalidad de buscar una relación entre dos o más variables.
- **La observación científica;** es aquella que utiliza hipótesis expresas y manifiestas, a pesar de que se puedan obtener observaciones científicas por azar o no conexas con objetivos de investigación y/o intervención.

Desde diversas disciplinas, sabemos también que la observación ha sido clave para el avance científico, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. De hecho, la observación es el primer paso del método científico y gracias a su utilización, el ser humano ha logrado comprender procesos fundamentales de la vida, tanto a nivel microscópico como macroscópico.

Las y los educadores/as tienen dinámicas relacionales privilegiadas a la hora de observar procesos individuales y colectivos que se generan en los centros; mucha de la información que emana y se levanta de dichas dinámicas no siempre es utilizada e incorporada a los sistemas formales de registro, desperdiciando en ello, aspectos centrales del trabajo socioeducativo.

El Servicio y de manera particular, cada Centro e incluso cada equipo, desarrollan distintos instrumentos, la idea es que estos sistemas sean ágiles, acordes a las particularidades desde donde se emplazan y que logren atender las especificidades propias de una intervención en contextos complejos.

Los sistemas de registro son parte del quehacer profesional de los/as educadores/as y también son una forma de comunicar y comunicarse con los distintos equipos que operan en el contexto.





OBSERVAR DESDE LA ÉTICA

REFLEXIONAR

Muchas veces utilizamos "etiquetas" para referirnos a los comportamientos de los demás y a su carácter. Son "rótulos lingüísticos" que resumen nuestras impresiones y valoraciones. Afirmamos que alguien es de X manera, y cuando decimos estas cosas nos estamos refiriendo a una serie de comportamientos que esa persona exhibe.

No se trata, de dejar de hacer esto, pero es muy importante que sepamos realmente a qué nos estamos refiriendo, que podamos ser capaces de observar bien y describir de manera objetiva lo que ocurre. Esto nos ayudará a aprender y a resolver cuestiones propias del quehacer profesional en el que interactuamos.

Si la capacidad de observar no se encuentra bien entrenada, el resto de nuestras habilidades sociales, se resentirán de manera importante, afectándonos y afectando a otros/as, más aún si nuestro rol se inscribe dentro del trabajo con personas y en este caso, con jóvenes en contextos privados de libertad bajo nuestra responsabilidad.

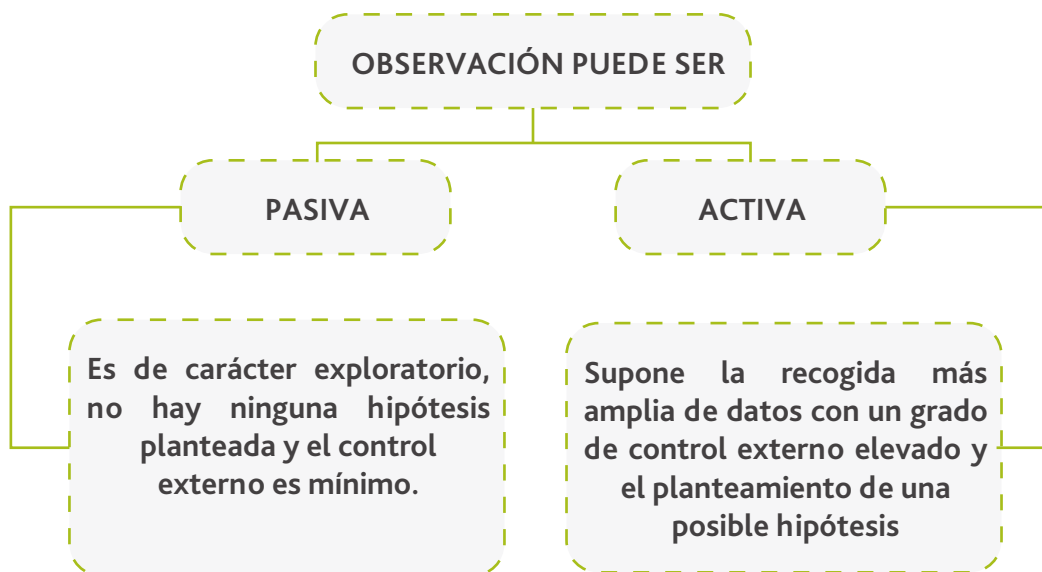
En este contexto la "objetividad" y la "subjetividad" están en constante tensión y no desafían, todo afecta e interfiere en la observación y en cómo lo registramos y en consecuencia, en cómo lo interpretan los distintos actores intervinientes.

Estas preguntas deben guiar siempre el proceso de observación y registro:

¿Cómo observamos?

¿Para qué observamos?

¿Qué hacemos con lo observado?



¿QUÉ OBSERVAMOS?

La conducta no verbal: expresiones faciales, conducta gestual, conducta postural.

La conducta espacial o próxemica: desplazamientos, ubicación, distancia.

Conducta vocal o extralingüística: los sonidos que emite el observado/a contienen información

Conducta verbal o extralingüística: los sonidos que emite el observado/a contienen información

La observación es la estrategia fundamental del método científico.

Observar supone una conducta deliberada (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular hipótesis.

La diferencia fundamental entre la observación como método científico y cualquier otro tipo de observación informal, es que se caracteriza por la sistematicidad. Esto hace referencia a: QUÉ, CÓMO, CUÁNDO, PARA QUÉ, DÓNDE OBSERVAMOS Y CÓMO LO REGISTRAMOS.

De acuerdo con esto, entendemos por observación sistemática el procedimiento encaminado a la percepción deliberada de una realidad conductual, de forma que mediante su registro, codificación y análisis nos proporcione resultados significativos de el/la o los/as sujetos a quienes se dirige la intervención, esto acorde al marco que regula nuestra acción socioeducativa.



REFLEXIONAR



DATO
IMPORTANTE

LA OBSERVACIÓN EN EL MARCO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Existen muchas situaciones en las cuales la metodología observacional es la más adecuada o la única posible:

1. Evaluación de programas.
2. Evaluación de interacciones diversas.
3. Evaluación de la competencia social.
4. Repertorio conductual.
5. Análisis del movimiento en diversas actividades.
6. Pautas de socialización.

De esta manera la observación:

- Tiene una intención.
- Es sistemática.
- Posee y es parte de una estructura.

ERRORES COMUNES:

- Teorizar sin tener datos.
- La intuición, si bien es una respuesta propia de nuestra percepción, debe sustentarse teóricamente y fundamentarse a partir de un método.
- Lo que no se escribe queda en "lo anecdótico".

LA OBSERVACIÓN Y SU REGISTRO TIENE IMPLICANCIAS



La actividad de observar, registrar, procesar la información; traspasarla, evaluarla y tomar cursos de acción, tiene un impacto directo en las distintas dinámicas relacionales que se dan en un centro.

De ahí la necesidad de asumir esta tarea de manera prolija, profesional y con sentido de responsabilidad, por mi propio quehacer y el de mis pares y equipo, pero fundamentalmente, por los/as jóvenes en conflicto con la ley.

Esta actividad implica impacto en lo técnico, en lo administrativo y también en lo legal.

- ✓ Los registros son relevantes para documentar y evidenciar el trabajo realizado. Contar con registros fidedignos y actualizados es un apoyo para el trabajo socioeducativo: "Lo que no está escrito, no existe" (o no se visibiliza).
- ✓ El relato ayuda a dar cuenta de las experiencias realizadas y socializarlas con otros, lo que revaloriza el quehacer profesional y socioeducativo.
- ✓ Además, permite construir descripciones e interpretaciones de las propias vivencias; incluyendo comentarios, impresiones o sensaciones, útiles a los fines de intervención propios y de otros integrantes de los diversos equipos que abordan a los/as jóvenes.
- ✓ Los registros son elementos claves que respaldan el quehacer profesional para efectos técnicos, administrativos y judiciales.



DATO
IMPORTANTE

OBSERVAR Y REGISTRAR PERMITE

- Recoger datos e información.
- Recordar.
- Aprender de otros.
- Hacer mejores hipótesis, diagnósticos, pronósticos y planes de intervención.
- Favorecer nuestro análisis.
- Transitar desde la suposición a la objetividad.
- Atender más al proceso que a eventos específicos.
- Mirar de manera transversal y longitudinal una situación, comportamiento o acción específica.
- Dialogar con otros saberes y roles acerca de lo observado.
- Construir códigos, lenguajes e instrumentos comunes.
- Resolver problemas.



REFLEXIONAR

EL REGISTRO: SU RELEVANCIA EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Para gestionar organizaciones o instituciones es necesario disponer de información. La toma de decisiones se basa en las evidencias que arrojan los métodos de investigación.

Si no somos capaces de observar y describir de manera objetiva qué pasa, estaremos fallando en la primera fase de la búsqueda de soluciones: no se puede resolver ningún problema si previamente no se ha definido bien cuál es el problema.

Entrenemos la observación, posponiendo la necesidad de "juzgar" lo que observamos.

Usemos los instrumentos de registro dispuestos para ello.

Para trabajar con datos fiables, utilicemos un lenguaje descriptivo, cercano al registro visual de lo que ha ocurrido.

Expliquemos en primer lugar *los hechos*, no lo que pensamos sobre ello.

Toma decisiones sin tener antecedentes ni recoger datos, sin analizar ni cotejar la información es un peligro, más aún cuando dichas decisiones afectan la vida de quienes están bajo nuestra responsabilidad.



**DATO
IMPORTANTE**

ESTO IMPLICA ALGUNAS CUESTIONES QUE SERÍA NECESARIO DETALLAR:

1. El usuario sabe que sus acciones serán registradas. Sabe que lo que exprese tendrá alguna inscripción. Sabe también que el resultado del registro depende en gran parte de lo que se registre. El registro implica una inscripción subjetiva en el contexto de la institución donde se lleva a cabo.
2. El registro implica una estructura, no acontece en el vacío.
3. La observación y otros medios de levantar evidencia van de la mano de un marco conceptual y referencias relacionadas con papel del educador y con la institución y sus metas.
4. Se registra para que "otros" vean y lean. Se requieren un lenguaje y códigos comunes.
5. También podemos registrar en relación a nuestras propias intervenciones y programas.
6. Para Intervenir (práctica).
7. Es preciso comprender (teoría): "qué teorías obran en mi práctica y qué prácticas son posibles o imposibles según la teoría con la que se está operando" (Karsz, 2006).
8. Comprender la vida social (extraer saber por medio del registro del comportamiento de los individuos).
9. Intervención supone una investigación que problematice y (re)construya dialécticamente un problema. (Travi, 2001: 96; Escalada, Soto y Fuentes 2001: 76).
10. Se "ubica estructuralmente en el espacio contradictorio que se construye entre las instituciones "dadoras de servicios" y necesidades sociales. (Cazzaniga 2009: 5).
11. Intervención: Es intentar adentrarnos en la compleja trama cultural y simbólica de los sujetos. Conlleva atravesar la construcción del registro/informe. El Informe / registro son instrumentos que integran la comprensión. Significa la recuperación del mundo simbólico del otro, a partir de su propia palabra, en su condición de sujeto de derechos (Cazzaniga, 2006).
12. Disciplinas que requieren metodologías que posibiliten la reconstrucción de sentidos y significados de la acción, de la cultura. La reconstrucción de las tramas de significación que el hombre ha tejido (Geertz, 1993: 20).

13. El registro como instrumento que integra la intervención en tanto documento constituido y atravesado por una mediación teórica que habilita el análisis y la comprensión del problema.

14. Consiste en una (re)construcción de una narración que (intenta) sostener –en su complejidad– las voces de los otros.

APARTADO III



TEXTO DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA:

Para efectos de la elaboración e implementación del curso: "**FORMACION EN ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN REGISTRO Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO PARA EDUCADORES DE TRATO DIRECTO**", se trabajó en base a la bibliografía que se presenta a continuación. En este Cuadernillo Digital adicionalmente se hace referencia a material bibliográfico o de referencia específica en notas al pie de página.

De manera complementaria se ha creado un acceso a un repertorio virtual con todas las presentaciones utilizadas por el equipo docente del curso y los materiales y documentos entregados por el Servicio que tienen relación directa con las materias expuestas. Se accede a través de:



CONTENIDO AUDIOVISUAL

<https://drive.google.com/drive/folders/11NRFr-ofO8g2KLGtVloBlVghdpe7CkgY>

Agra, M. (2003): El Portafolio como Herramienta de Análisis en Experiencias de Formación On Line y presenciales. En Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica, Nº 21. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Alarcón, M; Vargas, M. (2012): Evaluación de Competencias Psicoeducativas a partir de un Programa de Formación Especializada para Profesionales de Intervención Directa con Adolescentes Infractores y No Infractores. Universitas Psychologica. Vol. 11. No. 4. Universidad Javeriana. Bogotá.

Aliaga, K. et al. (2008): Guía para la Práctica Clínica en la Intervención en Crisis. Colegio de psicólogos del Perú. 2008.

Baena, G. (2007): Técnicas de Prospectiva Social. UNAM, México.

Bush, B y Folger J. (2006): La Promesa de la Mediación. Editorial Granica, Argentina.

Barudy, J. (2000): Los Buenos Tratos y la Resiliencia Infantil en la Prevención de los Trastornos del Comportamiento. Conferencia.

Birkenbihl, M. (2008) La Formación de formadores. Editorial Paraninfo, Madrid. España.

Bonilla-Molina, L. (2004): Educación, Niños en Situación Irregular y Paradigma de la Atención Integral. Notas para el impulso de un debate pedagógico libertario. Táchira. Venezuela.

Cabrera, L. y González, M. (s. f.): La Intervención Educativa y Social: Elaboración de Proyectos. Recuperado el 16 de octubre de 2009, de <http://www.redcanariarural.org/materiales/Eje%201/1.6/Lidia%20Cabrera.pdf>

Cave, G. (2005): Dónde Estamos Actualmente. Una Visión General de la Evolución de la Programación Basada en Derechos. Children Rights Information Network N° 18.

Cazzaniga, S. (1997): Metodología. El Abordaje desde la Singularidad. UNER.

Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana (2005). Análisis de los Programas de Prevención Dirigidos a Jóvenes Infractores de Ley. Universidad de Chile, Santiago.

CICLOS Capacitación y Consultores (2014): Informe Final Curso Especializado de Desarrollo de Competencias Transversales para la Intervención Socioeducativa Directa con Adolescentes Infractores de Ley. Santiago.

Cillero Bruñol, M. (1996): Infancia, Autonomía y Derecho: Una Cuestión de Principios. Santiago.

Cillero Bruñol, M. (2000): Adolescentes y jóvenes y Sistema Penal: Proposiciones desde la Convención sobre los Derechos del Niño. En: Justicia y Derechos del Niño. UNICEF. Buenos Aires.

Cillero, M; Madariaga, H. (1997): Derechos de los Niños y Responsabilidad del Estado y la Sociedad. UNICEF. Santiago.

Cillero, M; Espejo, N. (2008): Derechos de los Adolescentes Privados de Libertad en Chile: En Busca de la Tutela Judicial Efectiva. Revista General de Derecho Penal No. 9. Santiago.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2010): Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas. OEA.

Comisión de Expertos (2006): Primer Informe Responsabilidad Penal Adolescente. Santiago.

Comité de los Derechos del Niño (2007): Observación General N° 10. Los Derechos del Niño en la Justicia de Menores, CRC/C/GC/10.

De Barbieri, T. (1992): "Sobre la Categoría de Género. Una Introducción Teórica-Metodológica" en ISIS Internacional N° 17, Santiago de Chile.

Del Pozo, F, Añaños-Bedriñana, F (2012): La Educación Social Penitenciaria. Revista Complutense de Educación. Vol. 24. No. 1. Madrid.

De la Cruz, I. (2010): Comunicación efectiva y trabajo en equipo. Aulamentor. Ministerio de Educación, la Cultura y el Deporte. España.

Delors, J. (1996): Los Cuatro Pilares de la Educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO. Madrid, España.

Demers, B; Dionne, J. (2009): Los Esquemas Relacionales en la Intervención Psicoeducativa. En: El Desafío de la Intervención Psicosocial en Chile. Aportes desde la Psicoeducación. RIL Editores. Santiago.

Díaz, J. (2001): El Modelo de los Estadios del Cambio en la Recuperación de las Conductas Adictivas. Cuadernos de Psicología, Universidad de Málaga. España.

Dionne, J; Zambrano, A. (2009): Intervención con Adolescentes Infractores de Ley. El Observador. No. 5. Santiago.

DNI: Justicia Penal Juvenil: Experiencias desde el Enfoque Socioeducativo. Bolivia.

Duarte, C. (1996): Juventud Popular. El Rollo entre ser lo que queremos, o ser lo que nos imponen: Tensiones, Rechazos y Propuestas de Jóvenes Pobladores. Colectivo de Educación Popular Juvenil Newence. LOM, Santiago, Chile.

Duarte, C. (1999): Masculinidades Juveniles en Sectores Empobrecidos: Ni muy Cerca ni muy Lejos, entre lo Tradicional y lo Alternativo. Tesis de Grado Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.

Duarte, C. (2015): Violencias en Jóvenes, como Expresión de las Violencia Sociales. Material Diploma Prevención del Delito y la Violencia en Jóvenes, Universidad de Chile. Santiago.

Echeverría, R. (2005). La Ontología del Lenguaje. LOM Editores. Santiago. Chile.

Escaff S., E.; Estévez M., M. I.; Feliú V., M. & Torrealba H., C. A. (2013). Consecuencias psicosociales de la privación de libertad en imputados inocentes. Revista Criminalidad. No. 55. Policía de Investigaciones de Chile. Santiago.

Fantova, F. (2007): Repensando la Intervención Social. Revista Documentación Social. No 147.

Filley, A. (1980) Interpersonal Conflict Resolution (Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1975).

Fisas, V. (2006) Cultura de Paz y Gestión de Conflictos, Colección Antrazyt, Icaria Editorial, Ediciones Unesco. Barcelona.

Folger, J. (2008): La Mediación Transformativa. En: Revista de Mediación, Año N°1 N°2.

Frade, L. (2009). La Evaluación por Competencias. México.

Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. Motivation and Emotion. 24, 237-258.

Gaitán, L; Martínez, M. (2007): El Enfoque de Derechos de la Infancia en la Programación. Guía Para el Diseño, Desarrollo y Evaluación de Proyectos. UCM. Madrid.

García Jiménez, E. (2006): Metodologías de Enseñanza Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el Profesorado Universitario. Alianza Editorial. Madrid.

Gendreau, G. (2001). Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative [Jóvenes en dificultades e intervención psicoeducativa]. Montréal: Sciences et Culture.

Gil, F. (2013). Derechos Humanos y Reeducción en las Prisiones. El Derecho a la Educación en el Modelo Good Lives. Revista de Educación, 360.

González, E, (2001): Consecuencias de la Prisionización. Revista Cenipec. No. 20. Mérida. Venezuela.

Howe, D. (1997): La Teoría del Vínculo Afectivo para el Trabajo Social. Paidós, España.

Jiménez, R. (2012): La Investigación Sobre Coaching en Formación del Profesorado: Una Revisión de Estudios que Impactan en la Conciencia Sobre la Práctica Docente. Revista Profesorado. Vol. 16, No. 1. Málaga, España.

Krauskopf, D. (2000): La Inclusión de la Juventud Rural en Políticas y Estrategias. Santiago.

Lamas, M. (1999) Género: Los Conflictos y Desafíos del Nuevo Paradigma. Isis internacional. Ed. Mujeres Nº 28.

Lévinas, E. (2000): Ética e Infinito. Machado Libros. Madrid.

Llacuna, J, Puyol, L. (2008): La Comunicación en las Organizaciones. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo dependiente del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales de España. Madrid.

Llobet, V. (2006): Las Políticas Sociales para la Infancia Vulnerable. Algunas Reflexiones desde la Psicología. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4.

Manucci, M. (2006): La Estrategia de los Cuatro Círculos: Diseñar el Futuro en la Incertidumbre del Presente. Grupo Editorial Norma.

Maruna, S. (2001). Making Good. How ex-Convicts Reform and Rebuild their Lives. Washington: American Psychological Association

Margulis, M; Urresti, M. (1996): La Juventud es más que una Palabra. Ensayos sobre Cultura y Juventud. Biblos, Buenos Aires.

- Mercado, E. (2004): El Mapa de Riesgo. Cuadernos de Trabajo. Univeridad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Mesa, J. (2004): Tendencias Actuales en la Educación Moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol 2. No. 1.
- Mettifogo, D; Sepúlveda, R. (2005): Trayectorias de Vida de Jóvenes Infractores de Ley. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Instituto de Asuntos Públicos. Universidad de Chile, Santiago.
- Molina, L. y Romero, J. (2003): Trayectorias y Representaciones Sociales, Jóvenes Infractores de Ley, entre la Reincidencia y la Reinserción. Tesis para optar al Título de Asistente Social. Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago. Chile.
- Montes, C; Montoya, G. (2003): Guía para Adultos. Campaña del Buen Trato: Estrategias para Fomentar el Buen Trato en adultos, niños, niñas y adolescentes.
- Moñivas, L. (1996): La Conducta Pro-social. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad de La Rioja. Argentina.
- Muñoz, R. (2015): Propuestas Didácticas a la Luz del Coaching. Universidad de Córdoba, España.
- Navas, M. (1990): Metodología de la Acción Voluntaria. Madrid.
- O'Donnel, D. (1994): La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido. UNICEF.
- Ortega, J. (2004). Pedagogía Social, Realidades Actuales y Perspectivas de Futuro. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, Santiago de Chile.
- Otey, C. (2004): Conducción Grupal en Procesos Psicosociales. Cuadernos de Trabajo. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Pastor X. y Carrera. (2013), La gestió del conflicte public I la mediació comunitària a Catalunya. El cas del cost dels conflictes a les comunitats de propietaris i veïns. Institut de Ciències Polítiques i Socials, Universitat de Girona, Barcelona.
- Paz Ciudadana (2015): Reinserción Social y Laboral de Infractores de Ley: Estudio Comparado de la Evidencia. Santiago.
- Padrón, M. (2014): Expectativas de Reinserción y Desistimiento Delictivo en Personas que cumplen Penas de Prisión: Factores y Narrativas de Cambio de Vida. Máster en Criminología, Política Criminal y Seguridad, Universidad de Barcelona. España.
- Palma D. (1999): La Sistematización como Validación de la Intervención Social. Santiago.

- Pantoja, R. (2010): Revista Debates Penitenciarios. CESC Universidad de Chile. Santiago.
- Pino, M; Soto, J. (2010): Ventajas e Inconvenientes de la Tutoría Grupal Como Estrategia Docente. Estudio De Caso. Bordón. No. 62.
- Pizarro, A. (2010): Estrés en Funcionarios Penitenciarios. Revista de Estudios Crimonológicos. Gendarmería de Chile. Santiago.
- Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". Psychological Monographs, 80 (Whole N° 609).
- Ruiz, J. (2007): Sintomas Psicológicos, Clima Emocional, Cultura y Factores Psicosociales en el Medio Penitenciario. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 39. No. 3. Bogotá.
- Sánchez, B; Boronat, J. (2014): Coaching Educativo: Modelo para el Desarrollo de Competencias Intra e Interpersonales. Educación XX1, No, 17. Universidad de Valladolid. España.
- Sandoval, C. (2007): Relatos de Vida de Jóvenes Infractores de Ley: Una Aproximación a Sus Procesos de Reinserción Social y Comunitaria. Tesis para Optar a Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad de Chile, Santiago.
- Scott, J. (1990). El Género una Categoría Útil para el Análisis Histórico" en Nash y Amelang (eds) Historia y Género: Las Mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea. Valencia.
- Shamir, Y. (2003): Alternative Dispute Resolution Approaches and their Application, UNESCO-PHI.
- Tejos, B. (2005): Una Mirada al Concepto: Intervención Social, en el Marco de Construcción del Proyecto Educativo de Gesta. Documento de Trabajo Fundación Gesta. Santiago.
- Tobón, M. (2007): Planos para Construir un Refugio: Lineamientos de un Modelo de Intervención para Niños, Niñas y Adolescentes en Explotación Sexual Comercial. OIT, Bogotá.
- UNFPA (2005): La Promesa de la Igualdad: Equidad de Género, Salud Reproductiva y Objetivos de Desarrollo del Milenio. Naciones Unidas.
- Villagra, C. (2008): Debates Penitenciarios N° 6, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC), Área de Estudios Penitenciarios, Santiago.
- Wacquant, L. (2000): Las Cárceles de la Miseria. Manantial, Buenos Aires.
- Ward, T. (2011). The Good Lives Model in Practice: Offence Pathways and Case Management. European Journal of Probation, No. 3.
- Wolpold-Bosien, M. (2001): El Reto de los Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales, y la Cooperación al Desarrollo en Centroamérica. San Salvador.



CUADERNILLO DIGITAL

**CURSO "FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS DE
INTERVENCIÓN, REGISTRO Y ACOMPAÑAMIENTO
EDUCATIVO PARA EDUCADORES DE TRATO DIRECTO"**



CICLOSCONSULTORES.CL