



REF: APRUEBA ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN PROGRAMAS DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADA EN REINSERCIÓN EDUCATIVA-PROGRAMA 24 HORAS DE LA LÍNEA DE ACCIÓN INTERVENCIONES AMBULATORIAS DE REPARACIÓN, DEL SERVICIO NACIONAL DE PROTECCION ESPECIALIZADA A LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.

RESOLUCIÓN EXENTA-Nº 489

SANTIAGO, 27 JUL 2022

VISTO: Lo dispuesto en los artículos 1, 2, 2 bis, 6 letras a) y e), 7 letras a), b) y d) y 58 de la Ley N°21.302; en la Ley N° 20.032; en el Decreto con Fuerza de Ley N°1/19.653, de 2000, del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.575, Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado; en la Ley N° 19.880; en el Decreto Supremo N° 19, de 2021, del Ministerio de Desarrollo Social y familia y del Ministerio de Hacienda; en la resolución exenta RA 215067/196/2021, de 2021, del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia; en el decreto exento N°03, de 2022, del Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de la Niñez; en los artículos 79 y siguientes del D.F.L N° 29, de 2004, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.834, sobre Estatuto Administrativo; y en las Resoluciones N°s 7, de 2019 y 16, de 2020, ambas de la Contraloría General de la República.

CONSIDERANDO:

1. Que, el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia es un servicio público descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propios, sometido a la supervigilancia del Presidente de la República a través del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, cuyo objeto es garantizar la protección especializada de niños, niñas y adolescentes gravemente amenazados o vulnerados en sus derechos, entendida como el diagnóstico especializado, la restitución de los derechos, la reparación del daño producido y la prevención de nuevas vulneraciones. Lo anterior, se realizará asegurando la provisión y ejecución de programas especializados para abordar casos de mediana y alta complejidad.
2. Será responsabilidad del Servicio asegurar el desarrollo de las líneas de acción y la disponibilidad de los programas diversificados y de calidad que deberán satisfacer las diferentes necesidades de intervención de cada niño, niña y adolescente, tales como el diagnóstico clínico especializado y seguimiento de su situación vital y condiciones de su entorno, el fortalecimiento familiar, la restitución del ejercicio de los derechos vulnerados y la reparación de las consecuencias provocadas por dichas vulneraciones, junto con la preparación para la vida independiente, según corresponda. La oferta de programas deberá proveerse a requerimiento del órgano administrativo o judicial competente de manera oportuna y suficiente, resguardando la dignidad humana de todo niño, niña y adolescente, y se prestará de modo sistémico e integral, considerando el contexto de su entorno familiar y comunitario, cualquiera que sea el tipo de familia en que se desenvuelva.
3. Que, el artículo 18 de la Ley N° 21.302, establece que el Servicio desarrollará su objeto a través de las líneas de acción que indica entre ellas, la de intervenciones ambulatorias de



reparación. Que, dentro de dicha línea se contempla el modelo de intervención programa de protección especializada en Reinserción Educativa- Programa 24 Horas.

4. Que, el Decreto Supremo N° 19, de 2021, del Ministerio de Desarrollo Social y familia y del Ministerio de Hacienda, que aprueba el reglamento de la Ley N°20.032, en su artículo 13 contempla el método de cálculo de la línea de acción de intervenciones ambulatorias de reparación, señalando la forma de cálculo del valor de los aportes financieros del Estado a transferir a los colaboradores acreditados que desarrollen dicha línea de acción.
5. Que, es función del Servicio, conforme al artículo 6 letra e) de la Ley N°21.302, “Elaborar la normativa técnica y administrativa respecto de cada programa de protección especializada, la que deberá ajustarse a los principios y estándares del Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia; a los contenidos en la ley N° 20.032, en especial, a los contemplados en su artículo 2 y en las letras a), b) y c) de su artículo 25, y a las estimaciones periódicas de la demanda de oferta programática en cada territorio. Dicha normativa registrará respecto de todos los programas de protección especializada, ya sean ejecutados directamente por el Servicio o por colaboradores acreditados”.
6. Que, esta autoridad se encuentra facultada conforme a lo dispuesto en el artículo 7 letra d) de la ley N°21.302, para dictar las resoluciones e instrucciones, tanto generales como específicas, necesarias para el cumplimiento de los objetivos y el buen funcionamiento del Servicio y de los programas de protección especializada, ya sean ejecutados directamente por el Servicio o por colaboradores acreditados.
7. Que, resulta procedente aprobar mediante el presente acto administrativo las Orientaciones Técnicas para el funcionamiento del modelo de intervención programa de protección especializada en Reinserción Educativa- Programa 24 Horas de la línea de acción intervenciones ambulatorias de reparación del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia.

RESUELVO:

- 1°. **APRUÉBENSE** las Orientaciones Técnicas para el funcionamiento del modelo de intervención programa de protección especializada en Reinserción Educativa- Programa 24 Horas de la línea de acción intervenciones ambulatorias de reparación del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia.

ORIENTACIONES TÉCNICAS

LÍNEA DE ACCIÓN INTERVENCIONES AMBULATORIAS DE REPARACIÓN

MODELO DE INTERVENCIÓN PROGRAMA DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADA EN REINSERCIÓN EDUCATIVA- PROGRAMA 24 HORAS

JULIO 2022



INDICE

I. PRESENTACIÓN 4

II. ANTECEDENTES. 6

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... 8

IV OBJETIVOS Y MATRIZ LÓGICA 13

V. ORIENTACIONES TÉCNICAS ESPECÍFICAS 20

VI. RECURSOS HUMANOS 49

VII. RECURSOS MATERIALES 56

VIII. MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA 57

IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 58

X ANEXO 61



I. PRESENTACIÓN

El Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia es el continuador y sucesor legal del Servicio Nacional de Menores a contar del 01 de octubre de 2021, en las materias que resulten de su competencia de conformidad a la ley N° 21.302. En este contexto, y considerando las nuevas líneas de acción contempladas en las leyes N°s 21.302 y 20.032, es que se han adecuado las orientaciones técnicas a los respectivos programas asociados a estas líneas. No obstante, y considerando el período de transición que implica la ejecución de los distintos modelos de intervención, para efectos de una mejor comprensión, en el presente documento se han mantenido los nombres y siglas de las distintas modalidades que aún continúan en ejecución y que fueron licitadas en el SENAME, y que forman actualmente parte de la oferta de protección a cargo de este Servicio. En este sentido, cabe indicar que, los programas de protección especializada que actualmente ejecuta este Servicio se encuentran definidos en el D.S. N° 19, de 2021, del Ministerio de Desarrollo Social y Familia y del Ministerio de Hacienda.

El presente documento define los lineamientos y requerimientos técnicos para el funcionamiento del modelo de intervención **Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa**, en el marco del Programa 24 Horas, de la línea de acción intervenciones ambulatorias de reparación.

El Programa 24 Horas se diseña y comienza a implementar durante el primer Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2007-2010), como un programa intersectorial, entre la Subsecretaría de Carabineros, el Servicio Nacional de Menores dependiente del Ministerio de Justicia y la Subsecretaría de Prevención del Delito, del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, como respuesta a la falta de servicios de atención psicosocial para niños, niñas y adolescentes ingresados a unidades policiales, registrados en las bases de datos de Carabineros de Chile en el marco del Programa de Seguridad Integrada 24 horas de la Zona de Protección Policial a la Familia.

Su objetivo general es contribuir a la superación de las situaciones de vulneración y/o a la interrupción de conductas transgresoras en niños, niñas y adolescentes derivados del Programa de Seguridad Integrada PSI 24 Horas.

En la elaboración de las presentes Orientaciones Técnicas se ha sido incorporado diversos insumos recogidos en acciones ejecutadas, orientadas a integrar la voz de los distintos actores involucrados en la ejecución del Programa, estos son:

En primer lugar, realización de Jornadas de Mesas Técnicas llevadas a cabo durante el segundo semestre de 2016, en las que participaron equipos de las modalidades especializadas Programa Intervención Especializada -PIE, Programa de Protección especializada en Reinserción Educativa-PDE, Programa de Intervención Para Niños, Niñas y Adolescentes con consumo problemático de alcohol y/u otras drogas- PDC, de distintas comunas del país en donde se encuentra instalado el Programa.

En segundo lugar, entrevistas a actores vinculados a las organizaciones colaboradoras que ejecutan los proyectos en los territorios, quienes aportaron información relevante relacionada con la experiencia de la ejecución durante estos años.

En tercer lugar, se llevaron a cabo entrevistas a expertos del mundo de la academia, quienes aportaron con sus conocimientos tanto teóricos como desde la experiencia, al mejoramiento de estas orientaciones.



En cuarto lugar, se integra los resultados obtenidos en el Estudio “Evaluación de implementación y de resultados del Programa 24 Horas”, realizado por la Universidad Alberto Hurtado, resultados que recoge la experiencia de los 6 años de implementación del programa.

Finalmente mencionar que se recogen las experiencias y aprendizajes de 6 años de implementación del Programa; los aportes de los equipos ejecutores de las distintas regiones del país, como también, de los Gestores Territoriales del Programa 24 Horas y el aporte de supervisores/as técnicos.

La implementación y funcionamiento de estos programas se cumplirá de acuerdo con lo estipulado en la ley N° 21.302, que crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia y modifica normas legales que indica y la ley N°20.032, que regula el régimen de aportes financieros del Estado a los colaboradores acreditados, y sus respectivos reglamentos.

De conformidad a lo dispuesto en el artículo 2 de la ley N° 20.032, la acción del Servicio y sus colaboradores acreditados se sujetará a los siguientes principios:

“1) El respeto, la promoción, la reparación y la protección de los derechos humanos de las personas menores de dieciocho años contenidos en la Constitución Política de la República, la Convención sobre los Derechos del Niño, los demás tratados internacionales en la materia ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, y las leyes dictadas conforme a ellos, asegurando las condiciones que otorguen el necesario bienestar biopsicosocial, así como la efectividad de sus derechos y las condiciones ambientales y oportunidades que los niños, niñas y adolescentes requieren según su etapa de desarrollo, mediante una intervención oportuna y de calidad.

2) La promoción de la integración familiar, escolar y comunitaria del niño, niña o adolescente y su participación social.

3) La profundización de la alianza entre las organizaciones de la sociedad civil, gubernamentales, regionales y municipales, en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez y a la adolescencia.

4) La transparencia, eficiencia, eficacia e idónea administración de los recursos que conforman el régimen de aportes financieros del Estado, establecido en la presente ley, a los colaboradores acreditados por parte del Servicio, en su destinación a la atención de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, el Servicio deberá fiscalizar y supervigilar la ejecución de las diversas líneas de acción que desarrollen los colaboradores acreditados en los ámbitos técnicos y financieros y en otros que resulten relevantes para su adecuado desempeño. Las funciones de fiscalización y supervigilancia se encontrarán separadas.

5) La probidad en el ejercicio de las funciones que ejecutan. Todo directivo, profesional y persona que se desempeñe en organismos colaboradores deberá observar una conducta intachable y un desempeño honesto y leal de sus funciones con preeminencia del interés general sobre el particular.

Los recursos públicos que se reciban por concepto de subvención deberán ser depositados y administrados en la forma que determine el reglamento.

6) Responsabilidad en el ejercicio del rol público que desarrollan. Las personas jurídicas que se desempeñen como organismos colaboradores del Estado serán civilmente responsables por los daños, judicialmente determinados, que se hayan ocasionado a raíz de vulneraciones graves de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes causados tanto por hechos propios como de sus dependientes, salvo que pruebe haber empleado esmerada diligencia para evitarlas. Lo



anterior, sin perjuicio de la responsabilidad civil que por los mismos hechos pueda corresponderle a la persona natural que ejecutó los hechos.

Lo dispuesto en el párrafo anterior será igualmente aplicable a las personas naturales que se desempeñen como colaboradores acreditados.

Sin perjuicio de ello, el Estado velará por el acceso oportuno y preferente a los servicios sanitarios y de rehabilitación de la salud disponibles en el Estado, para los niños revictimizados dentro del sistema nacional de protección.

7) El trato digno evitando la discriminación y la estigmatización de los sujetos de atención y de su familia. Deberán recibir en todo momento y en todo medio el trato digno que corresponda a toda persona humana. Particular cuidado se deberá tener en las medidas, informes o resoluciones que produzcan efecto en las decisiones de separación familiar.

8) Objetividad, calidad, idoneidad y especialización del trabajo, que se realizará de acuerdo a las disciplinas que corresponda. Las orientaciones técnicas a las que se refiere el reglamento de esta ley establecerán, a lo menos, los requisitos, prestaciones mínimas y plazos que deberán cumplir tanto el Servicio como los colaboradores acreditados para asegurar el cumplimiento de este principio.

9) Participación e información en cada etapa de la intervención. Se informará y se tendrá en cuenta la opinión del niño, niña y adolescente respecto a los procesos de intervención que le atañen, en función de su edad y madurez.

II. ANTECEDENTES.

En el año 1990, el Estado de Chile ratifica la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), con lo que inicia una profunda reforma para adecuar su normativa interna y sus políticas públicas al espíritu de dicha Convención.

La CDN (1989) plantea una serie de articulados, dentro de los cuales se pueden distinguir algunos como los más atingentes a las modalidades que se enmarcan en el Programa 24 Horas. Es así como, el artículo 19, textualmente, plantea que “Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

Las medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él”. Asimismo, en su artículo 33, señala que “Los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícito de esas sustancias”. En el artículo 36, se hace mención de la protección contra otras formas de explotación que no están consideradas en los artículos 32 (trabajo infantil), 33 (Uso y tráfico de Estupefacientes), 34 (Explotación Infantil) y 35 (Venta, Tráfico y Trata).

En el año 2010 se comienza a instalar el Programa 24 Horas, un Modelo de Gestión Territorial que se mantiene hasta la actualidad, el cual implica, reforzar la oferta existente en los territorios en los cuales se implementa el Programa, contemplando 5 dispositivos de atención:



- Oficinas de Protección de Derechos-OPD
- Programas de Prevención Focalizada-PPF.
- Programas de Intervención Integral Especializada-PIE.
- Programas de Protección Especializada en Reinserción Educativa-PDE.
- Programas de Protección Especializada para el tratamiento de Consumo Problemático de Alcohol y/o Droga-PDC.

Junto con el fortalecimiento de la oferta, se implementan un soporte cuya finalidad es apoyar el desarrollo de un Modelo de Gestión Territorial, que implica superar las prácticas fragmentadas, para avanzar hacia la intervención coordinada, integrada y de trabajo en red:

▪ Mesa de Gestión de Casos

Entendida como una instancia de coordinación y colaboración efectiva entre los programas locales vinculados con niñez y adolescencia, especialmente relacionados con el Programa 24 Horas. Se define como un espacio colaborativo, de interacciones horizontales, que permite compartir experiencias, poner en común información, intercambio de saberes, reflexión sobre las prácticas, que permitan construir y articular en conjunto las intervenciones, entre otros. Como también, el análisis crítico de casos, especialmente de aquellos que requieren una mirada compartida o que han presentado mayores desafíos en su intervención. La coordinación de la Mesa de Gestión de Casos está a cargo de los equipos de la Oficina de Protección de Derechos (OPD), en conjunto con las duplas de los Equipos de Detección Temprana (EDT) de la Subsecretaría de Prevención del Delito (SPD).

Marco General para el Desarrollo del Proyecto.

Modelo Programa 24 Horas.

El programa 24 Horas desde sus inicios, se define como un modelo de gestión territorial intersectorial, lo que ha implicado una serie de desafíos que convoca a su vez a distintos actores en el desarrollo del programa. La propuesta de trabajo del modelo de trabajo, requieren una alta coordinación y un trabajo estructurado para el desempeño esperado del programa.

Atendiendo a la diversa oferta desplegada en los territorios, nos hace ver la necesidad de establecer un trabajo integral y complementario entre las dimensiones biopsicosociales, que permitan relevar el modo en que estas se imbrican y realizar intervenciones integrales, interdisciplinarias y en red; asimismo surge la necesidad de contar con diagnósticos y planes de intervención integrales para toda la población a atender y la necesidad de una alianza estratégica con los servicios públicos de salud.

De esta manera, también se espera que los equipos que forman parte del Programa 24 Horas, activen las redes de derivación adecuada y suficiente, para lograr un abordaje integral tanto para el diagnóstico, como para el tratamiento oportuno de los usuarios del programa. En el marco del Programa 24 Horas de, la modalidad de tratamiento del consumo problemático de alcohol y/u otras drogas- PDC, debe ser desarrollada por organismos colaboradores acreditados del Servicio, que tengan experiencia en el trabajo terapéutico con niños, niñas y adolescentes que presenten esta problemática. Es así como, para la ejecución del proyecto, este debe ajustarse a lo siguiente:

1. Focalización: La focalización de cada modalidad será barrial o comunal, y se insertará en el territorio donde intervienen los Proyectos implementados en la comuna respectiva en el marco del Programa 24 Horas. El propósito de ellos es desarrollar



intervenciones contextualizadas a la realidad de los sujetos participantes y facilitar el acceso de la población atendida.

2. Complementariedad: El Programa 24 horas se plantea como un modelo de gestión territorial intersectorial, que implica entre otros aspectos que las intervenciones de los proyectos del circuito 24 Horas se encuentren en un entramado de prestaciones de servicios, que requieren coordinarse para evitar la sobre intervención. Se espera que los proyectos realicen acciones para trabajar en complementariedad, en los casos en donde participe más de una modalidad. Se espera que los proyectos comprendan que el foco es superar las vulneraciones de derechos que afectan a los niños, niñas, adolescentes y sus familias, por tanto, sus intervenciones deberán generar sinergia con las que desarrollen otros programas. También es clave desarrollar una actitud de colaboración y coordinación favorecedora del trabajo entre los equipos, para otorgar una atención integral y oportuna.

3. Articulación con otros proyectos y servicios implementados especialmente en el marco del programa. Este ámbito se orienta al desarrollo de estrategias que favorezcan la colaboración y articulación sistemática entre las modalidades y los recursos locales, en torno a los requerimientos de los usuarios/as del programa, lo que deberá traducirse en la integralidad de la intervención, diseñando en conjunto los Planes de Intervención Unificados (PIU). Dicha articulación es esencial para favorecer procesos de derivación expeditos y atingentes al perfil del proyecto, del mismo modo que acciones complementarias y colaborativas en aquellos casos que corresponda, tanto con el Municipio como con otras organizaciones de la comunidad local y otros dispositivos del circuito 24 Horas presentes en el territorio.

4. Planes de Intervención Unificados (PIU): El PIU es el instrumento a través del cual los equipos especializados del Programa 24 Horas (PIE, PDE, PDC, PPF), generan acuerdos respecto de estructurar el proceso interventivo. Es la carta de navegación colectiva en donde cada disciplina aporta desde su experticia en pro de generar objetivos comunes co-construidos por el equipo de trabajo, conformado a propósito de la particularidad de cada caso, elaborado en el desarrollo periódico de reuniones con la finalidad de evitar la sobreintervención.

5. Articulación con programas ambulatorios de Salud Mental. Corresponde a una modalidad de atención dispuesta desde el Ministerio de Salud para la atención preferente de niños, niñas y adolescentes derivados desde los proyectos implementados como parte del Programa 24 Horas, con los cuales se podrá establecer coordinación en la medida que el equipo del proyecto interventor estime pertinente su derivación a dichos equipos, procurando la adecuada coordinación para la implementación de objetivos de planes de intervención. En las comunas en las que no se encuentra presente el equipo de atención de salud mental desde el Ministerio de Salud, para la atención preferente de niños, niñas y adolescentes provenientes del PSI 24 Horas, se deberán establecer las coordinaciones con el área de salud comunal, que permita establecer coordinación con las redes sanitarias, para facilitar la atención de salud de acuerdo con las necesidades de los niños/as y adolescentes.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

3.1 La educación como derecho; la desescolarización como vulneración.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por Chile en el año 1990, se instala como un marco normativo que define los derechos como el eje central para la acción de los Estados en materia de niñez y adolescencia. En su artículo N°28 establece el derecho de todo niño y niña a



la educación, así como la obligatoriedad para los Estados de desarrollar acciones tendientes a lograr la igualdad de oportunidades en el ejercicio de dicho derecho. Asimismo, el artículo N° 29, hace referencia a que los objetivos de la educación deberían estar orientados a desarrollar las capacidades y la personalidad del niño o niña, en un marco de derechos humanos. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación es un derecho habilitador para ejercer otros derechos, pues promueve la libertad, la autonomía personal, permite adquirir conocimientos y favorece la integración social. La educación es clave para el desarrollo económico, social y cultural de los países.

Si bien la CDN hace hincapié en la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Básica, en el caso de nuestro país, la Ley N° 19.876 del 22 de mayo de 2003 hace extensiva esta condición a la Educación Media.

Desde un enfoque de derechos y, en consideración al marco jurídico vigente, el acceso a la educación tanto básica como media, constituye un derecho formalmente garantizado por el Estado de Chile. No obstante, el adecuado ejercicio de dicho derecho muestra disparidades significativas entre distintos segmentos de la población infantoadolescente. Así, la marginación de niños, niñas y especialmente adolescentes del sistema escolar tiende a aparecer públicamente como una decisión personal, a lo sumo familiar

En otras palabras, como niños y niñas que abandonan o desertan de la escuela por cuenta propia. Desde un enfoque de derechos, en cambio, la marginación del sistema escolar aparece, como un proceso de origen bastante anterior al distanciamiento efectivo de la escuela y, en segundo término, como un proceso que implica directamente a la escuela como garante de los derechos de los niños y niñas. En este sentido, más que hablar de “niños/as o adolescentes que abandonan escuelas”, resulta apropiado hablar de procesos de desencuentro de expectativas, sentidos y prácticas entre la escuela como institución y los niños, niñas y adolescentes (así como sus familias), como sujetos hacia quienes ésta se orienta.

Por otro lado, la desvinculación escolar además de impedir el ejercicio del derecho a la educación tiene otras implicancias, como obstaculizar ámbitos de integración y desarrollo social (por ejemplo, en términos de relaciones de pares, relaciones familiares y proyecciones laborales), acentuando procesos de exclusión social y vulneración de derechos.

Es así que los establecimientos educacionales deben desarrollar estrategias que favorezcan la mantención de los niños, niñas y adolescentes, siendo esta una misión no exclusiva de los equipos psicosociales, sino que, de los equipos docentes, abordando los diversos factores de riesgo que pudieran estar impactando en los procesos de desescolarización y que se ubican en el entorno socio comunitario y familiar. También se tendrían que abordar aspectos de la relación niño/a escuela que pudieran estar impactando en la desvinculación escolar. Se requiere entonces que los establecimientos educacionales acojan las necesidades de sus estudiantes y generen procesos de aprendizaje que resulten motivadores y significativos para los niños, niñas y adolescentes.

3.2 Desescolarización

El fenómeno de la desescolarización ha sido tratado desde diversos enfoques. Por un lado, desde la lógica de la deserción escolar, que sitúa el problema en el sujeto y comprende la desvinculación escolar como una dificultad del individuo, quien es el que no posee las habilidades o apoyo familiar suficiente para responder a las exigencias de las instituciones escolares. Por el otro lado, se encuentra el concepto de desescolarización o desvinculación escolar, que se posiciona desde una perspectiva relacional y estructural, donde el abandono escolar se ejecuta por un desajuste entre la persona (estudiante) y un sistema social (escolar) que no es capaz de manejar las diferencias



biográficas y condiciones sociales de los alumnos y alumnas (Sename y MIDE UC, 2016, p.20). Para Unicef (2000), la desescolarización debe entenderse como un proceso de alejamiento y abandono paulatino de un espacio cotidiano como es la escuela que implica también el abandono de ciertos ritos personales, familiares y escolares que inciden en el desarrollo de la identidad y proyección de un niño o joven” (p.13).

La comprensión de la desescolarización como un proceso permite entonces dar cuenta de la presencia de un entramado de etapas y acciones que no ocurren de un momento a otro y que debiesen levantar alertas sobre la experiencia del niño, niña o adolescente y las posibles consecuencias de éstas sobre la permanencia en el establecimiento educacional. Desde esta mirada entonces, no es sólo relevante observar a aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran ya en una situación de desescolarización, sino también a aquellos niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa, la que se asocia a problemáticas como: inasistencias reiteradas, bajo rendimiento escolar, rezago escolar, desmotivación permanente por el aprendizaje, interacción conflictiva con pares y profesores, bajo acompañamiento parental, entre otros, las que podrían constituirse en señales de alerta del inicio de dicho proceso de desescolarización. Lo anterior podría traducirse en una desvinculación permanente del proceso de educación formal, lo cual implica una grave vulneración de derechos y consecuencias en distintos aspectos de la trayectoria de vida de un niño o niña, así como la pérdida de posibilidades de articulación y de incidencia en la sociedad, quedando la sociabilidad restringida a los límites del entorno cercano. Esto puede tener como consecuencias a su vez, la transmisión intergeneracional, que disminuye las probabilidades de desarrollo de los descendientes en el sistema escolar.

Por otra parte, se observa una incidencia significativa de población desescolarizada o con importantes niveles de rezago escolar entre los adolescentes privados de libertad bajo el sistema de responsabilidad penal adolescente. Más allá de establecer relaciones causales, lo que resulta relevante es dar cuenta de la presencia simultánea de ambas situaciones: conductas transgresoras y desescolarización, en que la segunda es reconocida abiertamente como un factor de riesgo que debe necesariamente ser atendido. De hecho, existen modelos de reinserción con población que presenta conductas infractoras, que señalan que el encontrarse insertos en un espacio educativo es fundamental para que las personas desistan de cometer infracciones de ley. Es el caso, por ejemplo, del modelo Good Lives (Vidas positivas), que desde un enfoque de derechos humanos aborda la reinserción de personas que cometen distintos tipos de delitos, planteando como su propuesta base el que si bien quienes infringen la ley tienen la obligación de respetar los derechos de otros, también ellos tienen derecho a las mismas consideraciones. Este modelo, se centra en que las personas abandonen las conductas transgresoras mediante la construcción de un proyecto de vida positivo, que les permita desarrollarse plenamente, siendo reconocido y ejerciendo sus derechos humanos (Good Lives Model, s.f); para la construcción de este proyecto de vida, se ha visto a través de la experiencia, que para niños, niñas y adolescentes los espacios más tradicionales de desarrollo, específicamente la familia y la escuela son los entornos clave y más significativos para desarrollar sus proyecciones (Morales, Welsch, Cárcamo, Aguilar y Sosa, 2015).

En el desarrollo de las mesas técnicas de la modalidad, cuyo objetivo fue recoger insumos para el rediseño de las orientaciones técnicas entre los ejecutores del programa, se releva la necesidad de dar cuenta de la presencia de características asociadas al inicio y/o profundización del proceso de desescolarización en niños, niñas y adolescentes que se encuentran insertos en el sistema escolar, con el objetivo de evitar la desvinculación

La presencia de un conjunto de estos indicadores por tanto se comprende como fragilidad educativa, que refiere a una mayor probabilidad de hacer efectiva la desescolarización. Debido a que, el éxito o fracaso de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar está asociado a una multiplicidad de factores de índole familiar, individual, material y cultural que se refuerzan



mutuamente y afectan; deben por tanto ser considerados como un conjunto en donde la presencia de todos implica mayores probabilidades de dicho éxito o fracaso, pues desarrolla actitudes, expectativas, acciones y comportamientos en las y los estudiantes.

Como bien es señalado por SENAME y MIDE UC (2016) y Espíndola y León (2002), la desescolarización debe ser comprendida como un proceso que se ve afectado por factores intraescolares y extraescolares. Los primeros son definidos como “las condiciones del sistema educativo que pueden hacer conflictiva la permanencia de los alumnos en la escuela” (CPCE, 2016, p.7). Entre estos factores, el Centro de Políticas Comparadas-CPCE, de la Universidad Diego Portales (2016), destaca “la estructura del sistema escolar y la conducta y/o capacidades de los responsables y funcionarios de las escuelas” (p.7); mientras que los factores extraescolares hacen referencia a “la situación socioeconómica y del contexto familiar del alumno desertor, siendo fundamentales las condiciones de pobreza, marginalidad, adscripción laboral temprana, disfunción familiar, entre otras. Por ello, a estos factores no está vinculada solo la familia, sino también otros agentes, como el mercado, las comunidades y el Estado” (CPCE, 2016, p.7). En este sentido, se comprende la fragilidad educativa como la presencia en la vida del niño, niña o adolescente de los factores ya mencionados, en el entendido que, una mayor presencia de éstos se asocia a una mayor probabilidad de hacer efectiva la desescolarización.

Tabla 1. Factores asociados al fracaso escolar por dimensión y procedencia

DIMENSIÓN	FACTORES EXÓGENOS	FACTORES ENDÓGENOS
Material/ Estructural	<ul style="list-style-type: none">• Nivel socioeconómico de la familia• Escolaridad de los padres y de adultos en el hogar• Composición familiar• Características de la Vivienda• Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc)• Origen étnico• Situación nutricional de los niños• Trabajo Infantil y de los adolescentes	<ul style="list-style-type: none">• Equipamiento: infraestructura escolar• Planta docente• Material educativo• Programa de alimentación y salud escolar• Becas
Política / Organizativa	<ul style="list-style-type: none">• La estructura del gasto público• Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela.• Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil. Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y	<ul style="list-style-type: none">• Grado de descentralización del sistema escolar.• Modalidad de financiamiento para la educación.• Estructura del sistema educativo.• Articulación entre los diferentes niveles de gobierno.• Propuesta curricular y metodológica.• Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos.



	<p>laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables.</p> <ul style="list-style-type: none">• Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	<ul style="list-style-type: none">• Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales.• Articulación con otros actores extra educativos.
Cultural	<ul style="list-style-type: none">• Actitud, valorización hacia la educación.• Pautas de crianza y socialización.• Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar.• Expectativas y aspiraciones.• Capital cultural de las familias.• Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	<ul style="list-style-type: none">• Capital cultural de los docentes.• Estilo y prácticas pedagógicas.• Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos.• Clima y ambiente escolar.• Liderazgo y conducción.

Fuente: CPCE (2016).

En consideración a lo expuesto en este apartado es que, en el marco de las presentes Orientaciones Técnicas, se entenderá a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar como “desescolarizados”, evitando el concepto de “desertor escolar”, pues esta denominación sitúa la responsabilidad de la desvinculación en el sujeto y no comprende la desescolarización como experiencia y proceso. Como experiencia, en la medida que refiere a vivencias que les ocurren a niños, niñas y adolescentes y que son sentidas y significadas de modos particulares. Como proceso, en cuanto no pueden ser entendidas como situaciones aisladas, sino como modos de interacción particular y muchas veces recurrente entre un sujeto y una institución representada en sus múltiples actores (profesores/as, auxiliares, inspectores/as, directivos/as, pares, apoderados/as), que favorecen la construcción de ciertos sentidos y significaciones. Además, entenderla como un proceso permite reconocer ciertos indicadores de alerta que podrían abordarse para evitar la desvinculación. Si se atiende oportunamente las señales de alerta o de fragilidad educativa, como rezago escolar, repitencia reiterada, baja motivación escolar, interacción conflictiva, baja participación de la familia en la escuela entre otros indicadores. Si son atendidos oportunamente estos factores, es probable que se evite la desvinculación y se logre la mantención en el sistema escolar formal.

3.3 Datos sobre desescolarización en Chile

Según datos reportados por la UNESCO (2015), a escala mundial, el número de niños, niñas y preadolescentes no escolarizados está aumentando. Lo anterior se evidencia en los datos encontrados sobre el año escolar finalizado en 2013, donde 124 millones de niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 15 años de edad aproximadamente nunca comenzaron la escuela o la abandonaron, mientras que en 2011 la cifra equivalente ascendía a 122 millones (UNESCO, 2014). Este número es posible dividirlo en dos rangos etarios, el primero se compone por aproximadamente 58 millones de niños y niñas entre 6 y 11 años que se encontraban fuera del sistema escolar en el año 2012, lo que corresponde a un 8,8% de la población; en comparación con la tasa de adolescentes fuera del sistema escolar en el primer ciclo de secundaria (a contar de los 11/12 y 14/15 años) durante ese mismo año, que era de un 16,8%, equivalente a 63 millones de niños/as y adolescentes.

En cuanto a América Latina y el Caribe, según los datos reportados por UNICEF (2012a), existen aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación



inicial, primaria y secundaria básica. De ellos, 6.5 millones no asisten a la escuela y 15.6 millones asisten arrastrando fracasos y señales de desigualdad (dos o más años de desfase grado-edad o rezago escolar). Específicamente en Latinoamérica, aproximadamente 3 millones de la población infantil se encuentran fuera del sistema escolar, lo que equivale al 6,1% (UNICEF, 2012b) y en la educación secundaria, en su fase temprana (entre los 11 y 15 años), un 7,6% de adolescentes, es decir 3 millones, están desescolarizados (UNESCO, 2014).

En Chile, las estadísticas de educación han revelado una alta tasa de cobertura tanto en educación básica como en educación media. Sin embargo, la encuesta CASEN (2017) indica que, a pesar de la gran cobertura alcanzada, aún existen niños, niñas y adolescentes que abandonan el colegio sin poder completar los 12 años de educación obligatoria. Más aun, entre los países que componen la OCDE, Chile se encuentra en los primeros lugares en desescolarización en enseñanza media.

El problema se ha agudizado con la pandemia, ya que hasta el año pasado en Chile existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar, y las cifras entregadas este año por el Ministerio de Educación reflejan que otros 39.498 niños y niñas no se matricularon en ningún establecimiento este año. De estos 40 mil niños, un 53% (21.260) de ellos son hombres y un 46,17% (18.238) mujeres. En tanto, el nivel educativo con mayor índice de abandono escolar es 1° medio (7.048). (mineduc.cl)

Es así como se hace necesario el diseño y ejecución de proyectos que ofrezcan una alternativa educativa orientada al fortalecimiento del vínculo entre los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa con las escuelas o liceos; así como a la reinserción de los niños, niñas y adolescentes en establecimientos educacionales o, en su defecto, que acorten brecha educativa o nivelen estudios, con el objetivo de completar el ciclo de educación formal. Es por esto que este programa abordará de manera preferente a niños, niñas y adolescentes usuarios/as del circuito 24 horas, que se encuentren en situación de desescolarización y, en segundo lugar, aquellos que aún permanecen en la escuela, no obstante, presentan situaciones de alerta o indicadores de fragilidad educativa en su proceso escolar.

IV. OBJETIVOS Y MATRIZ LÓGICA

4.1 Objetivo General

Favorecer las condiciones para el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes del programa 24 horas.

4.2 Objetivos Específicos

- Desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales¹
- Reducir brecha de rezago escolar de los niños, niñas o adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo.
- Vincular a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo a un establecimiento educacional.
- Favorecer la permanencia en un establecimiento educacional de los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa.

¹ Las Habilidades conceptuales refieren a la capacidad de adquisición sistemática de conocimientos, la construcción de clasificación, capacidad reflexiva sobre diferentes temáticas, capacidad de argumentación, desarrollo de teorías y capacidad de abstracción. Morales Morgado, E.M., et al. (2013). Las Habilidades procedimentales refieren al "saber hacer", es decir, a las habilidades necesarias para el desarrollo de conocimientos conceptuales, tales como habilidades de lecto-escritura y razonamiento matemático, estilos y estrategias de aprendizaje, capacidad de realizar secuencias de pasos y/o secuencias de acciones. Morales Morgado, E.M., et al. (2013) Las Habilidades actitudinales refieren a las características que hacen que el comportamiento y desempeño sea el óptimo para el fortalecimiento de la trayectoria educativa, lo que se visualiza través de rutinas y hábitos de estudio, uso del tiempo libre, adaptación a las normas, resolución adecuada de conflicto, entre otras. Morales Morgado, E.M., et al. (2013)



- Fortalecer en las familias o adultos significativos en su rol de acompañante y facilitador del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes.
- Fortalecer la complementariedad de la intervención con los proyectos del circuito territorial 24 Horas.
- Favorecer la sensibilización de instituciones locales y miembros de la comunidad respecto a la relevancia del derecho a la educación

4.3. Matriz Lógica

Objetivo General	Indicadores	Fórmula de cálculo	Metas	Resultados Esperados	Medios de verificación
Favorecer las condiciones para el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes del programa 24horas	<u>Indicador de Eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes, egresados de PDE, con Plan de Intervención Individual (PII) o Plan de Intervención Unificado (PIU) –según corresponda– logrado, que no reingresan en un periodo de 12 meses a programas PDE de la oferta de Protección de Derechos del Servicio.	$\frac{(\text{Nº de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE con PII o PIU logrado, que no reingresan en un periodo de 12 meses a programas PDE de la oferta de Protección de Derechos del Servicio}}{\text{Nº de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado en el periodo t}}$	80%	80% de los niños, niñas y adolescentes egresados no reingresan a programas PDE en un año	Base de datos Sistema informático del Servicio
	<u>Indicador de Eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE por cumplimiento de los objetivos del PII o PIU, en el período t.	$\frac{(\text{Nº de niños, niñas y adolescentes egresados de PDE por cumplimiento de los objetivos del PII o PIU, en el período t}}{\text{Nº de niños, niñas, y adolescentes egresados de PDE en el período t}} \times 100$	80%	El 80% de los niños, niñas y adolescentes son egresados por cumplimiento de PII en el año t	Base de datos Sistema informático del Servicio



Objetivos específicos	Indicadores	Fórmula de cálculo	Meta s	Resultados Esperados	Medios de verificación
Desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en el desarrollo de sus habilidades conceptuales respecto de la evaluación diagnóstica inicial en el período t	(N° de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en sus habilidades conceptuales respecto de la evaluación diagnóstica en el período t/N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, en el periodo t)*100	60%	60% de los niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado avanzan en sus habilidades conceptuales	Informe de evaluación de egreso en carpeta individual
	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que avanzan en el desarrollo de sus habilidades procedimentales que favorecen el aprendizaje respecto de la evaluación diagnóstica inicial en el período t	(N° de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado que avanzan en sus habilidades procedimentales respecto de la evaluación diagnóstica en el periodo t/N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, en el periodo t)*100	60%	60 % de los niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado avanzan en sus habilidades procedimentales	Informe de evaluación de egreso en carpeta individual
	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado,	N° de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado que avanzan en el	60%	60 % de los niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado avanzan en	Informe de evaluación de egreso en carpeta individual



	que avanzan en el desarrollo de sus habilidades actitudinales relacionadas con el aprendizaje respecto de la evaluación diagnóstica inicial en el período t	desarrollo de sus habilidades actitudinales relacionadas con el aprendizaje respecto de la evaluación diagnóstica inicial, en el periodo t/ N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, en el periodo t)*100		sus habilidades actitudinales	
Reducir brecha de rezago escolar de los niños, niñas o adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo.	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas o adolescentes, que se encuentran fuera del sistema educativo, que logra reducir brecha de rezago escolar, en el periodo t.	(N° de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que se encuentran fuera del sistema educativo que logran reducir su brecha escolar, en el periodo t/ N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado que se encuentran fuera del sistema escolar en el periodo t)* 100	60%	60% de los niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado logra reducir brecha de rezago escolar	Copia de certificado de aprobación de curso del niño, niña o adolescente en su carpeta individual.
Vincular a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo a un establecimiento educacional.	<u>Indicador de Eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema	(N° de niños, niñas y adolescentes que egresan con PII o PIU logrado, que se encuentran fuera del sistema educativo al	20%	20% de niños, niñas y adolescentes fuera del sistema escolar, egresados con PII o PIU logrado se vinculan a un	Copia de la matrícula escolar en carpeta individual.



	educativo al ingreso, que son vinculados a un establecimiento educacional, en el periodo t	ingreso, que son vinculados a un establecimiento educacional en el periodo t/N° total de niños, niñas y adolescentes egresados con PII o PIU logrado, que se encontraban fuera del sistema educativo al momento de ingreso, en el periodo t) *100		establecimiento educacional	
Favorecer la permanencia en un establecimiento educacional de los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa.	<u>Indicador de Eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa que se mantienen en el sistema escolar al momento del egreso, en el periodo t	(N° de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado que se mantienen en el sistema escolar, en el periodo t/N° total de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad	40%	40% de los niños, niñas y adolescentes ingresados con fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado, se mantienen en el sistema escolar	Copia del registro de asistencia escolar en la carpeta individual
	<u>Indicador de eficacia</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que disminuyen al menos un indicador de fragilidad educativa en relación al diagnóstico inicial, en el periodo t	N° de niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado, que disminuyen al menos un indicador de fragilidad educativa, en el periodo t/N° total de niños, niñas y	50%	50% de los niños, niñas y adolescentes ingresados con fragilidad educativa, que egresan con PII o PIU logrado, disminuyen al menos un indicador de fragilidad educativa	Registro en carpeta individual de evaluación conjunta, con equipo psicosocial o con quien corresponda del establecimiento educacional, sobre situación de



		adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, egresados con PII o PIU logrado, en el periodo t) *100			fragilidad educativa
Fortalecer a las familias o adulto significativo en su rol de acompañante y facilitador del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes	<u>Indicador de Proceso</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes cuyas familias o adultos significativos asumen rol de acompañante y facilitador del proceso educativo, en el periodo t	(N° de adultos significativos que asumen rol de acompañante y facilitador en el periodo t /N° total de niños, niñas y adolescentes cuyo adulto significativo participa de la intervención en el periodo t) *100	25%	25% de niños, niñas y adolescentes con familia o adulto responsable que asume rol de acompañante y facilitador del proceso educativo	Registro en carpeta individual de eventos de intervención con familia y/o adulto significativo
Fortalecer la complementariedad de la intervención con los proyectos del circuito territorial 24 Horas	<u>Indicador de Calidad</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes diagnosticados de forma complementaria (DIU), en los casos que corresponda, en el periodo t	(N° de niños, niñas y adolescentes diagnosticados de forma complementaria en el periodo t/ N° de niños, niñas y adolescentes que requieren de intervención complementaria, en el periodo t)*100	80%	80% de niños, niñas y adolescentes son diagnosticados de forma complementaria en los casos que corresponde	Carpeta Individual (Plan e informe Diagnóstico integral unificado)
	<u>Indicador de Calidad</u> Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que son intervenidos en complementariedad con PIE que cuentan con Planes de Intervención	(N° de niños, niñas y adolescentes que cuentan con Planes de Intervención Unificados (PIU) en el periodo t/ N° de niños, niñas y adolescentes que requieren atención complementaria	100%	100% de niños, niñas y adolescentes que son intervenidos de forma complementaria cuentan con Planes de Intervención Unificados (PIU)	Carpeta Individual (Plan de Intervención Unificado)



	Unificados (PIU), en el periodo t	ria en el periodo t) *100			
	<u>Indicador de Calidad</u> Porcentaje de asistencia a reuniones de Mesa de Gestión de Casos, en el periodo t	(N° de asistencias a reuniones de Mesa de gestión de Casos en el periodo t/ N° total de reuniones de la Mesa de Gestión de Casos realizadas en el periodo t)*100	90%	90% de asistencia a reuniones de Mesa de Gestión de Casos	Lista de Asistencia a Mesa de Gestión de Casos Acta de todas las Mesas de Gestión de Casos realizadas durante el año
Favorecer la sensibilización de instituciones locales y miembros de la comunidad respecto a la relevancia del derecho a la educación	<u>Indicador de eficiencia</u> Número de acciones de sensibilización a la comunidad de promoción del derecho a la educación	(N° total de acciones de sensibilización a la comunidad de promoción sobre el derecho a la educación realizadas a instituciones locales y miembros de la comunidad en 12 meses/N° total de jornadas planificadas (1) para instituciones locales y miembros de la comunidad, en 12 meses)*100	100%	100% de acciones de sensibilización a la comunidad realizadas	Lista de Asistencia de los participantes Registro Fotográfico
	<u>Indicador de calidad</u> Número de acciones de sensibilización a establecimientos educativos para favorecer la vinculación con los niños, niñas y adolescentes.	(N° total de acciones de sensibilización a establecimientos educativos para favorecer la vinculación con los niños, niñas y adolescentes	100%	100% de acciones de sensibilización a los establecimientos educativos para favorecer la vinculación realizadas	Lista de Asistencia Registro Fotográfico



		en 12 meses /N° total de acciones planificadas (1) para los establecimientos educacionales donde se encuentran vinculados los niños, niñas y adolescentes, en 12 meses)*100			
--	--	---	--	--	--

V. ORIENTACIONES TÉCNICAS ESPECÍFICAS

5.1 Sujeto de atención participante del programa

El sujeto de atención del Programa de Reinserción Educativa, serán los niños, niñas y adolescentes, que tengan preferentemente entre 10 y 17 años, usuarios del circuito 24 Horas, y que se encuentren en una de estas situaciones:

- Están desescolarizados. Es decir, con ausencia de matrícula en el año actual o en el momento de ingreso a intervención al programa derivante.
- Presentan fragilidad educativa durante el año escolar en curso. Para definir ello se debe considerar la presencia de al menos un año de rezago escolar sumado a la presencia de, por lo menos, otros tres indicadores de alerta de desvinculación escolar de los señalados en la siguiente tabla.

Tabla 2 Indicadores de fragilidad educativa

Ausentismo escolar que podría ser causal de repitencia escolar ²
Bajo rendimiento causal de repitencia escolar
Adulto responsable que no favorece la asistencia escolar
Atraso escolar frecuente
No adherencia a la totalidad de la jornada escolar
Deserción escolar de un familiar en edad similar
Relación conflictiva con pares
Relación conflictiva con docentes
No adherencia a intervenciones de equipo psicosocial de la escuela

² O que el ausentismo escolar sea tan prolongado que la escuela pudiera cancelar matrícula, solicitar cambio de ambiente educativo u otras prácticas del establecimiento educacional que pudieran terminar en una desvinculación



Por circuito 24 Horas se entiende: Oficinas de Protección de Derechos del Niño, Niña o Adolescente (OPD³), Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) 24 Horas, Programas de Prevención Focalizada (PPF) que son parte del circuito 24 Horas, Terapia Multisistémica (MST) o equipo de salud mental 24 Horas.

El sujeto de atención del Programa entonces son todos los niños, niñas y adolescentes derivados por programas del circuito 24 Horas, específicamente OPD, PIE 24 horas, PPF 24 Horas, Terapia Multisistémica (MST) o salud mental 24 Horas, que se encuentren fuera del sistema escolar y aquellos niños, niñas y adolescentes que presenten fragilidad educativa en el año escolar en curso, lo que implica tener un rezago escolar de al menos un año, más 3 indicadores de alerta -como mínimo-.

5.2 Características del sujeto de atención

El estudio realizado entre Sename y MIDE UC (2016) arroja interesantes resultados que aportan a la caracterización de los niños, niñas, adolescentes sujetos de atención del modelo y sus adultos responsables⁴.

Caracterización de los niños/as o adolescentes participantes

Tabla 3 Características de niños, niñas y adolescentes participantes en el Programa

PARTICIPANTES	
Participantes de sexo masculino	65,0%
Edad promedio de los participantes	16,0
Participantes que son madres o padres	10,8%
Participantes en situación laboral activa	20,6%
Años de rezago escolar promedio	4,1
Número de cursos repetidos promedio	1,5
Presencia de Dificultades de aprendizaje	38,6%
Discapacidad (física o intelectual)	17,5%
Participantes con experiencias previas vulneración de derechos	80,7%
-Maltrato psicológico	46,6%
-Violencia intrafamiliar	51,6%
-Maltrato físico	34,1%

³ O bien las instancias que despejen el listado de vulnerados proveniente del PSI 24 Horas que se determine en cada comuna

⁴ El detalle de la investigación se puede encontrar en la publicación “Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales. Sename y MIDE UC, 2016.



-Trabajo infantil	12,1%
-Abuso sexual	3,2%
Participantes que han tenido conflictos con la justicia	47,1%
Participantes diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	45,7%
Participantes con consumo de drogas	68,3%

Fuente Sename y MIDE UC (2016)

De este modo, es posible decir que los niños, niñas y adolescentes participantes del Programa del Servicio se caracterizan por ser en su mayoría de sexo masculino y tienen en promedio 16 años. Respecto de su situación escolar, presentan en promedio 4,1 años de rezago escolar, con una media de 1,5 cursos repetidos y el 38,6% tiene dificultades de aprendizaje. Asimismo, un 80% ha sufrido situaciones de vulneración de derechos, el 47,1% ha tenido conflictos con la justicia, el 45,7% presenta algún trastorno de salud mental y el 68,3% presenta consumo de drogas. Esto muestra las diversas complejidades que presentan los sujetos de atención del programa y, por lo tanto, la necesidad de brindar una oferta especializada y en red para atender su atención.

Caracterización de los Adultos Responsables

Tabla 4 Características de adultos responsables de participantes del Programa

ADULTOS RESPONSABLES	
Edad Promedio	43
Escolaridad Ed. Media Completa o superior	26,6%
Participantes que vive con algún familiar	91,5%
Participante de quien el adulto responsable es por lo menos uno de los padres	80,3%
% de adultos responsables ocupados laboralmente	69,2%
% de adultos responsables con discapacidad (física o intelectual)	11,3%
% de adultos responsables diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	27,0%

Fuente Sename y MIDE UC (2016)

Revisando la información presentada, se puede señalar que, en general, los adultos responsables de los participantes tienen una edad promedio aproximada de 43 años, que 9 de cada 10 niños, niñas y adolescentes vive con algún familiar y que, en un 80,3 % el adulto responsable es por lo menos uno de los padres. Asimismo, el porcentaje de adultos responsables ocupados laboralmente es del 69,2% y el 27% de adultos se encuentran diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental. Lo anterior da cuenta de que, por una parte, existe una alta presencia de adultos de adultos del entorno más inmediato de los niños, niñas y adolescentes, pero que a la vez éstos presentan características que pudieran dificultar su participación en el proceso educativo en tanto la mayoría



de ellos trabaja y además presentan baja escolaridad, factores clave a considerar en la planificación de la intervención.

5.3 Vías de ingreso ⁵

Se consideran como vías de ingreso los programas del circuito 24 Horas, específicamente Programas de Intervención Especializada (PIE) 24 horas (80%), y luego por otros proyectos de la red 24 horas (20%), específicamente Oficinas de Protección de Derechos del Niño, Niña o Adolescente, (OPD)⁷, Programa de Prevención Focalizada (PPF) 24 Horas, Terapia multisistémica (MST), y Salud Mental del Programa 24 Horas de la comuna.

Entendiendo que, dadas las vías de ingreso de los otros programas del circuito, podrían ser derivados a PDE niños, niñas y adolescentes que no necesariamente presenten ingresos al PSI 24 Horas⁸, se espera que siempre el ingreso sea **preferente** de niños, niñas y adolescentes que provengan del PSI.

Se debe considerar como prioridad el ingreso de niños, niñas y adolescentes que se encuentran desescolarizados, y en segundo término con fragilidad educativa.

5.4 Cobertura y Focalización Territorial

El proyecto realizará atención especializada a niñas, niños o adolescentes que se ajusten al perfil del sujeto de atención y deberá instalarse en el territorio que se indicará en el anexo respectivo del proceso concursal que se elabore para estos efectos por el Servicio, donde se detallará la cobertura y focalización territorial requerida acorde a las necesidades de la oferta programática licitada.

No obstante, lo anterior, si existieren razones de caso fortuito o fuerza mayor debidamente acreditadas, dada la situación y/o dispersión geográfica en algunas regiones, podrían incluirse excepcionalmente atenciones para niños, niñas y adolescentes, debiendo informar a las autoridades del Servicio y a los Tribunales correspondientes, a fin de adoptar las acciones procedentes.

5.5 Modelos y enfoques específicos de la modalidad Programa de Protección Especializado en Reinserción Educativa (PDE)

El colaborador puede incorporar además en la propuesta otros modelos y enfoques que considere pertinentes según su experiencia y necesidades particulares del territorio. Lo importante es que fundamente su intervención desde un marco conceptual que organice su quehacer y le de sustento a las metodologías a emplear en consideración a las características de los sujetos participantes, de sus contextos y de los objetivos de la modalidad.

Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa

En la publicación realizada por Sename y MIDE UC (2016), se plantea que los Proyectos de Reinserción Educativa se enfrentan a un proceso complejo que persigue, mediante la resignificación de la experiencia de aprendizaje, la adquisición o fortalecimiento de conocimientos y el desarrollo

⁵ De acuerdo a lo establecido en el memorándum N° 128 de fecha 14 de diciembre de 2021, numeral quinto, de la Dirección Nacional del Servicio. Para mayor información revisar anexos.

⁶ Este porcentaje podrá ser modificado en función de un análisis de la situación del proyecto y, especialmente, de las necesidades de los usuarios del circuito 24 horas. No obstante, debe ser autorizado por el/la supervisor técnico.

⁷ O bien las instancias que despejen el listado de vulnerados proveniente del PSI 24 Horas que se determine en cada comuna.

⁸ Recordar que PSI 24 Horas es el listado de ingresos a comisarías generado por Carabineros de Chile.



de habilidades psicosociales, que los niños, niñas y adolescentes puedan concebirse como un sujeto con capacidad de aprendizaje; para desde allí promover la construcción de un proyecto educativo que lo habilite como una persona autónoma y un ciudadano poseedor de derechos. En este sentido, se propone que el abordaje en el ámbito educativo del modelo multidimensional implica abordar la construcción de un proyecto educativo, incorporando aspectos psicosociales-afectivos y conductuales, así como las dimensiones cognitivas y cultura contextual.

Dimensiones de la Reinserción Educativa

Aspectos culturales y contextuales: representaciones y valoraciones sociales

En esta primera dimensión se encuentran las valoraciones (Foley, Gallipoli, Green, 2009) y representaciones sociales (Chaib, Danermark y Selander, 2011), que poseen sobre la educación y la escuela el niño, niña o adolescente, su familia y los pares que constituyen su grupo de referencia. Entonces en esta dimensión surge la interrogante ¿es la educación concebida como un instrumento de desarrollo de valores y actitudes, formación ciudadana, movilidad social, o simplemente no existen las condiciones para que ella pueda ser aprehendida como un espacio institucional que es referente en algún sentido significativo para la vida personal o familiar?

Esta dimensión requiere una detenida capacidad de diagnóstico para detectar los recursos que se puedan activar para construir un significado de la educación como positiva, relevante y pertinente para el participante del Proyecto de Reinserción. En esta línea se deben diseñar estrategias y dinámicas de apoyo que complementen los recursos existentes o que busquen estos más allá del círculo familiar inmediato si no existiera la posibilidad de recurrir a su apoyo.

Esto apunta también a detectar cuales son los andamiajes sociales (Bruner, 1978), que pueden vehiculizar una visión de la educación como parte del proyecto biográfico. Es decir, esta dimensión supone identificar la valoración y las representaciones sociales que posee el niño, niña o adolescente y su familia, acerca de la escuela, con el propósito de activar las redes de apoyo que pudieran sostener, apoyar y orientar el esfuerzo educativo del niño o niña.

Aspectos psicosociales y afectivos: actitudes relacionadas con el logro educativo

En esta dimensión, como se ha levantado a partir de las prácticas de los equipos ejecutores, se pueden identificar algunas actitudes relacionadas con el logro educativo, entre ellas, la autoestima y la percepción de autoeficacia. La participación de niños, niñas y adolescentes en la tarea educativa se verá afectada además por la existencia de las expectativas que otros actores tengan sobre el logro escolar del estudiante, en la medida que las expectativas generan un tipo específico de conductas de refuerzo (positivo o negativo) que incide sobre el comportamiento del niño, niña o adolescente (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1968). Es así como las expectativas de las y los docentes tendrán un efecto en el largo plazo en el desempeño escolar de las y los estudiantes. Pero el aspecto psicosocial no se remite solo a los profesores o tutores, el apoyo de la familia aparece como significativo (Román, S., Cuestas, P.J. y Fenollar, P., 2008). Estas actitudes serán particularmente influyentes en los primeros años de educación, cuando la constitución de la identidad como sujeto de aprendizaje se encuentra en proceso y se nutre de un andamiaje de confianzas interpersonales y modelamientos de acuerdo con figuras referentes particularmente en la familia, pero que también podrían ser figuras extrafamiliares que se preocupan y apoyan los esfuerzos escolares de niños, niñas y adolescentes. Desde ahí la importancia de incorporar en la intervención, a co-garantes del entorno socio-comunitario que puedan apoyar a las familias y acompañar a los niños/as o adolescentes en sus procesos de aprendizaje y en la re-vinculación con la escuela.

Se ha denominado esta dimensión como psicosocial pues la autoestima y las expectativas de autoeficacia son dimensiones psicológicas que conllevan una valoración del sí mismo, de manera generalizada en el caso de la autoestima, y relacionada con el desempeño en tareas específicas, en el caso de la autoeficacia. Ambas dimensiones tienen implicancias motivacionales, como lo revela



la amplia literatura científica, en el ámbito del sí mismo (Baumeister & Finkel, 2010; Taylor & Brown, 1988, Caprara & Cervone, 2000), así como en el ámbito del desempeño (Bandura, 1997, 2001).

Aspectos cognitivos: habilidades y contenidos curriculares

La dimensión cognitiva refiere a las habilidades y los contenidos curriculares básicos que el niño, niña y adolescente debe manejar de acuerdo con el nivel educacional en que se encuentra. Junto con ello, en esta dimensión se consideran las metodologías de enseñanza que permitan superar las limitaciones de la clase lectiva y que efectivamente generen un clima de aprendizaje, así como la forma como se abordan los contenidos curriculares vinculándolos a las necesidades y situaciones de vida de los participantes, haciéndolos así relevantes y pertinentes.

En las Mesas Técnicas de la modalidad se mostró ampliamente como los equipos despliegan una diversidad de didácticas para conectar los contenidos curriculares con las experiencias vitales y contextuales de los sus sujetos participantes, lo cual es coincidente con lo planteado por la literatura, que consigna que en la medida que el tipo de prácticas educativas crean oportunidades de aprendizaje auténtico, generan una actitud más positiva hacia el proceso de enseñanza (Behrendt y Franklin, 2014), siendo esencial establecer conexiones claras entre los conceptos y la experiencia.

Finalmente, conectar aprendizaje y experiencia ha sido una exitosa estrategia que han implementado los equipos, para volver a situar a los niños/as y adolescentes como sujetos de aprendizaje, aportando a resignificar el vínculo dañado con la escuela.

Aspectos conductuales relacionados con la escolaridad

Finalmente, los aspectos conductuales tienen que ver con hábitos y la programación del tiempo de estudio, el uso del tiempo libre, y con las modalidades habitualizadas de relación con pares y otros actores (familiares o miembros de una comunidad escolar). Al diferenciar esta dimensión del aspecto actitudinal se sigue a Ronis, Yates y Kirscht (1989), quienes plantean que las conductas recurrentes pueden ser más determinadas por hábitos que por variables actitudinales. Las conductas que favorecen el aprendizaje escolar deben basarse en comportamientos consistentes y la forma como esto ocurre de manera más expedita es a través de la habitualización o rutinización de la conducta. Estos hábitos conductuales si no se han formado previamente o se han debilitado por el período de desescolarización que han experimentado los participantes en los Proyectos de Reinserción, se deben incorporar primero como dinámicas que requieren una atención explícita, y después conforme se internalizan, deben dar paso a rutinas que orientan la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes. Si estos hábitos se han formado previamente, se deben reforzar para la reinserción en el mundo escolar.

En esta dimensión han sido un gran aporte los Terapeutas Ocupacionales, quienes han promovido el establecimiento de rutinas de estudio, organización del tiempo libre y favoreciendo estilos de aprendizaje adecuados a las características de cada niño/a o adolescente.

Enfoques Éticos y conceptuales específicos para PDE.

En este apartado se presentan los principales enfoques éticos y conceptuales que orientarán la intervención de los Programas de Reinserción Educativa y que fueron de amplio consenso en las Mesas Técnicas de la modalidad. Estos enfoques deben ser considerados sin desmedro de que las organizaciones colaboradoras los adapten a su realidad particular y complementen con otras perspectivas que se constituyan en aportes para conseguir los propósitos del programa.

La educación como un derecho humano y consagrado en la Convención Internacional de Derechos del Niño.



Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco (2011), la educación es un derecho humano que, por definición, todas las personas, con independencia de su edad, podrían exigirlo. Es así que, además de ser “una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía; no se reduce a un periodo de la vida sino al curso completo de la existencia de hombres y mujeres” (p.3).

La Unesco plantea que la educación a lo largo de la vida tiene cuatro pilares:

Aprender a **conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, también, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a **hacer**, con el propósito de adquirir no sólo una calificación profesional sino, de manera más general, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los adolescentes y jóvenes.

Aprender a **convivir**, juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a **ser**, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

En esta perspectiva, Unesco cuestiona que los sistemas educativos formales otorguen prioridad a la adquisición de conocimientos, en desmedro de otros aprendizajes, cuando lo que importa es entender la educación como un todo. Más aún, propone que esta concepción debe inspirar y orientar las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 28, señala que “los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación”. “A fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”, los Estados deberán, entre otros, implantar un sistema de enseñanza primaria obligatoria y gratuita, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, asegurarse de que todos tengan acceso a ella y tomar medidas para permitir la asistencia regular a la escuela. Mientras que, en el artículo 29, define sus objetivos, indicando que debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, con el fin de prepararlo para una vida adulta activa, que incluya el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

En Chile, la Constitución Política (1980), en su artículo 10 señala que: “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”. Además, en su artículo 11, se asegura la libertad de enseñanza.



Es en este contexto ético político que se enmarca el quehacer de los Programas Especializados en Reinserción Educativa (PDE), contribuyendo en el marco del Programa 24 Horas a restituir y/o asegurar el ejercicio del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que son sujeto de atención del programa. Así, los organismos y equipos ejecutores reconocen en las Mesas Técnicas de la modalidad, que el enfoque de derechos guía su quehacer, y desde ahí contribuyen a volver a situar a sus usuarios/as como sujetos de aprendizaje, con ejercicio pleno del derecho a la educación. Plantean que, desde este enfoque, se posibilita que los niños, niñas y adolescentes tengan la posibilidad de resignificar sus trayectorias educativas, como también, favorecer el que sus familias apoyen sus procesos de aprendizaje y vinculación con la escuela.

Sumado a lo anteriormente señalado, los PDE contribuyen a que los niño/as y adolescentes desarrollen un proyecto educativo, concebido como un ejercicio democrático, que amplía posibilidades de inclusión social y de aportar, en tanto ciudadanos, al desarrollo de sus comunidades y de su país.

Educación para la Paz

El enfoque de Educación para la Paz es un marco institucional que utiliza la Corporación Servicio Paz y Justicia (Serpaj) Chile, no obstante, al ser presentado en las mesas técnicas de la modalidad tuvo amplio consenso en el conjunto de los participantes respecto de considerar esta perspectiva en la intervención de los programas de Reinserción Educativa.

El origen del enfoque de Educación para la Paz se remonta a los tiempos de post 1ª Guerra Mundial, surgiendo el movimiento mundial de Escuela Nueva, que amplía el concepto de no violencia, al establecimiento de principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales.

Es así como las Naciones Unidas proclamó del 2001 al 2010 como la Década Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños y las Niñas del Mundo, con el objetivo de llamar a la reflexión de la opinión pública e impulsar la realización de acciones que promuevan una cultura de paz, convivencia armónica y respeto por los derechos humanos, con especial preocupación en los niños, niñas y jóvenes, quienes sufren con mayor intensidad la violencia, la intolerancia y la discriminación. Proclamando, además, el año 2000 como el *Año Internacional de la Cultura de la Paz*.

Para Unesco, un objetivo prioritario de su quehacer es aportar a la construcción de una cultura de paz, postulando que este concepto no se restringe a la ausencia de conflictos, como tampoco, es de responsabilidad exclusiva de los Estados. Así, un funcionario de Unesco, Francoise Riviere, en Labrador (2000), plantea que ante todo es “una cuestión de valores, de actitudes, de comportamientos individuales y colectivos que fundamentan y encarnan el espíritu de paz” (p.59).

La Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac), realizada en Buenos Aires en el año 2007, planteó que una educación de calidad para todos implica transitar hacia un enfoque que reconozca la diversidad de las personas, favorezca un clima escolar que propicie la convivencia sustentada en el respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos. En definitiva, la educación es esencial para construir la paz en la mente de las personas, principal misión de Unesco.

Las oficinas de Unesco en la Región incorporan las metas de la Década (2001-2010) de las Naciones Unidas mencionadas anteriormente, propiciando políticas educacionales que favorezcan el diálogo, promuevan el respeto al otro, fortalezcan conocimientos que se requieran para fundar y mantener una cultura de paz. Asimismo, se proponen líneas de acción en torno al aprender a vivir juntos. De este modo se busca apoyar políticas educativas que desarrollen la comprensión y valoración del otro desde diferentes ámbitos y reconozcan la interdependencia humana, como también el respeto a los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz.



Méndez y Llandares (2017), plantean que es esperable que en las relaciones humanas se presenten conflictos, lo importante es que se superen de manera pacífica y positiva. Reconociendo que la convivencia entre distintas culturas, pueblos religiosos, sexos, etnias, entre otros, debe ser armónica y basada en la igualdad y libertad. Los autores proponen que la educación para la paz es “un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a aprender a vivir en la no violencia, y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de tolerancia y felicidad gradualmente más amplios” (p.2). Desde esta mirada, se plantea que el proceso enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz, implica una ética personal y social sustentada en la convivencia en libertad, igualdad y plenamente democrática.

Es así, que se espera que los proyectos consideren este enfoque de manera transversal en su intervención pedagógica, fomentando espacios de reflexión acerca de los derechos humanos y derechos de la niñez y adolescencia. También se espera que lo hagan favoreciendo espacios de diálogo y de convivencia entre los participantes del proyecto, así como entre estos y los educadores, basados en el respeto, la solidaridad, la autonomía, la resolución adecuada de conflictos, la aceptación de la diversidad y no discriminación, entre otros aspectos relevantes de considerar.

Por otra parte, la Corporación Serpaj Chile (2013), plantea la Educación para la Paz desde una perspectiva de derechos humanos y la conceptualiza como “un proceso socioafectivo y participativo, desde el diálogo y la acción problematizadora, en que los y las personas hacen reconocimiento de lo positivo, de la valoración del otro, y desde donde despliegan su autonomía e identidad y capacidad de vincularse con afectividad. La Educación para la Paz, responde a la necesidad de integrarse como ciudadanos en una sociedad justa, por lo que se requiere que la No Violencia Activa-NOVA, de una visión de género igualitaria y de un sentido de democracia basada en el respeto de los valores y estilos de vida que expresan los más vulnerados” (p.9).

Esta Corporación plantea el siguiente decálogo de la Educación para la Paz:

1. La libertad como potencial educador. El educando tiene que sentirse motivado por el desafío de aprender en libertad, lo que le abre los horizontes de la creatividad festiva. Asimismo, la libertad valoriza la diferencia como algo que nos potencia y nos complementa en el camino hacia la paz.
2. Los derechos humanos y la paz en relación de causa y efecto. La educación liberadora plantea la exigencia de hacer realidad una acción educativa continua, permanente y práctica por construir la paz, sustentada en el establecimiento de espacios humanos donde se respeten, se defiendan y promuevan los derechos humanos.
3. La toma de conciencia: una tarea educativa. Uno de los propósitos de la acción educativa es promover personas más conscientes de la dignidad humana y del valor de la fraternidad.
4. Aceptar la legitimidad cultural del otro. Este tipo de educación se tiene que realizar necesariamente en un clima de aceptación del pluralismo cultural, étnico, sexual, político y religioso. Educar para la paz es educar en el respeto hacia los demás.
5. Educar en la identidad. Se refiere a la aceptación de sí mismo, vinculado a la valoración de la propia cultura, a la historia personal, a sus raíces y valores familiares, para desde ahí desarrollar un proyecto de vida personal.
6. Educar en la interacción. Educar para la Paz es aprender a comunicarse, a interactuar y trabajar en grupo.
7. Educar en la resolución no violenta de conflictos. Se reconoce que la paz no existe, sino se construye, en la medida que los seres humanos son capaces de resolver sus conflictos en justicia y verdad.
8. Educar para la paz es crecer en humanidad y solidaridad. La educación para la paz está intrínsecamente vinculada con la educación en derechos humanos. El crecimiento personal se mide en grados de humanidad y de solidaridad.



9. Educar para la paz es insertarse en nuestro planeta con una vocación ecológica. El aprendizaje de cuidar la vida es parte de la cultura de la paz, esto es, del aprender a cultivar la vida y, a su vez, cultivarnos como seres humanos en armonía con el medio ambiente.
10. Educar para la paz es acompañar al sujeto para que adquiera una escuela de valores. Se propone un caminar juntos, el/la educador/la y el/la educando en una gran aventura, que significa descubrir el sentido de la vida. Se reconoce la igualdad en la dimensión de género, etnia y de posición socio- económica.

Finalmente, si bien este enfoque es reconocido en sus bases conceptuales por una institución en particular, es muy coherente con las prácticas del conjunto de proyectos PDE. niños, niñas y adolescentes encuentran en los proyectos un espacio donde se sienten acogidos, respetados, contenidos, motivados, valorados como sujetos de aprendizaje, resignificando el vínculo estudiante-profesor/a; también tienen la posibilidad de fortalecer y ensayar nuevas formas de relacionamiento con pares, así como la auto-regulación en espacios colectivos.

Enfoque de Educación Popular.

En las Mesas Técnicas de la modalidad, existió consenso entre los participantes en la utilidad de este enfoque, pues es coherente con las apuestas de los propios equipos, como también resulta pertinente con los sujetos de atención del programa.

Paulo Freire (1986), principal referente de este enfoque plantea una fuerte crítica a lo que él denomina la educación bancaria, pues considera a las y los educandos como seres pasivos y a los/as profesores como los únicos poseedores de conocimientos. Así, “el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educados serán” (p.51). En contraposición, el autor propone una educación problematizadora, crítica, concebida como una práctica para la libertad, en la cual “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p.61). En definitiva, “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1986, p.61).

Los equipos PDE valoran que la educación popular reconoce que el proceso de aprendizaje tiene como sustento las prácticas, experiencias, conocimientos y el contexto social del niño, niña o adolescente, pues “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1996, p.16). En esta misma línea, este enfoque plantea que el conocimiento se construye con el otro, en procesos colectivos. Trabajar desde esta perspectiva permite a los equipos reconocer los saberes de los niños/as y adolescentes, validarlos como un legítimo otro, facilitar espacios colectivos de aprendizaje, promover conocimientos situados y pertinentes a sus contextos culturales. También les permite romper la lógica jerárquica entre “educador y educando”, para establecer un vínculo más horizontal y democrático.

En esta misma línea, desde los participantes de las mesas técnicas surge la noción de pedagogía territorial. Con esto buscan relevar la importancia de pensar las intervenciones vinculadas al espacio físico y social-cultural en que está inserto el o la estudiante para luego, desde ese lugar, definir los componentes pedagógicos que deben ser trabajados. Es decir, los procesos pedagógicos con los niños, niñas y adolescentes con los que trabaja este programa, deben ser situados territorialmente, favoreciendo aprendizajes significativos, que conecten los conocimientos curriculares con sus experiencias vitales. Así, los equipos despliegan una diversidad de didácticas para responder a las características de los sujetos de atención y de las particularidades territoriales. De manera complementaria, los equipos ejecutores hacen referencia a la noción de modelo



comunitario. Éste propone que la intervención debe no solo comprender y tomar en cuenta las variables específicas del territorio en el que se está inserto, sino que primordialmente se debe involucrar al contexto. Se entiende por “involucrar al contexto” hacer parte a la comunidad en el proceso de intervención y que no sean sólo observadores del proceso.

Los equipos PDE, plantean la pedagogía social comunitaria como un modelo de necesidades y recursos que pone énfasis en la priorización del vínculo entre los profesionales y los niños, niñas y adolescentes. Se plantea que los estudiantes aprenden a vincularse con un otro desde el respeto y así llevarlos al territorio para favorecer la reproducción de ese vínculo con el medio. Por otra parte, cuando se habla sobre el modelo de necesidades y recursos, señalan que el vínculo que se construye es para ayudar en el reconocimiento de los recursos y factores protectores que el niño, niña o adolescente presenta, de tal modo que él o ella se puedan visualizar como un sujeto de derecho, que cuenta con habilidades y talentos que le permiten tomar decisiones y emprender acciones confiando en sus propias capacidades. Se señala que la distinción de los factores protectores es la base de la intervención, no sólo para que quien intervenga tenga una noción del lugar en el que está situado el niño, niña o adolescente, sino para que también él/ella pueda reconocerse en dichos factores protectores.

Educación desde la Matriz Biológica de la Existencia Humana.

Un enfoque que no fue mencionado en las mesas técnicas de la modalidad, no obstante, pudiera ser un aporte para iluminar la intervención pedagógica de los Programas de Reinserción Educativa, es la Matriz Biológica-Cultural de la Existencia Humana, basada en la Biología del Conocer y Biología del Amar, propuesta por Humberto Maturana y Ximena Dávila.

Para los autores, la tarea educativa es responsabilidad de todos, comprendiendo el educar como “un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados, y si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respecto por sí mismos y con conciencia social, nosotros los adultos tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos” (2005, p3). En definitiva, la educación es una transformación en la convivencia.

Los niños, niñas y adolescentes, en tanto educandos, se transforman en la convivencia según el convivir que ellos viven con los adultos, con quienes conviven. Y estos espacios de convivencia son la familia, la comunidad y la escuela. Así, el aprendizaje es una transformación en la convivencia, “Y los educandos se transforman en adultos de una clase u otra, según hayan vivido esa transformación” (2005, p.4). Los niños y las niñas no sólo aprenden en la escuela matemáticas, lenguaje, historia y otras materias, sino que también una forma de convivir, a través de la manera de relacionarse con los profesores. Más aún, la vinculación que establezcan con ese maestro va a ser determinante en la generación de los diversos aprendizajes. A modo de ilustración se plantea, “si un educando convive con un profesor de biología y este profesor de biología disfruta de su biologizar, en el respeto y atención a las dificultades que en algún momento puedan tener sus alumnos, ese educando incorporará en su vivir de manera espontánea la manera biológica va a ser, por así decirlo, el instrumento de convivencia a través del cual ese educando se va a transformar en un adulto socialmente integrado con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su consciencia social, y por tanto, la ética”. (2005, p.5).

Esta forma de comprender el educar y la forma de relacionarse entre profesores y estudiantes, es muy coherente con las prácticas que desarrollan los Programas de Reinserción Educativa, puesto que los equipos reconocen que justamente uno de los vínculos que se encuentra dañado en sus participantes es el del alumno-profesor. Así, los pedagogos de los proyectos se plantean desde una posición de acompañante, tutor que guía a los niños y niñas en sus aprendizajes, re-encantándolos con la posibilidad de conocer y aprender; para ello han desplegado una diversidad de metodologías para generar aprendizajes significativos, logrando que los niños, niñas y adolescentes puedan volver



a significar a los profesores como adultos que, desde un vínculo democrático, pueden aportar en su formación y proceso de aprendizaje.

Cristina Julio, experta en inclusión y académica de la Universidad de Playa Ancha, también releva que es clave la relación entre los estudiantes y los profesores. Plantea que los niños, niñas y adolescentes desescolarizados tienen quebrada su identidad como aprendiz, por lo tanto, es clave reparar el vínculo con los profesores, estableciendo una relación afectiva y de acompañamiento en los procesos aprendizaje. Asimismo, se requiere que los equipos construyan una propuesta pedagógica que sea pertinente para los niños, niñas y adolescentes (C. Julio, comunicación personal, 10 de enero, 2017⁹).

Por otro lado, los autores cambian el concepto de autoestima por el de aceptación y respeto por sí mismo, puesto que, desde esta mirada, la autoestima es una opinión evaluativa sobre sí mismo, en cambio se postula que lo central es la colaboración que surge en la convivencia desde la legitimidad de ser, que refiere al respeto por sí mismo y por los otros. Asimismo, la autonomía surge en la colaboración, puesto que el ser individual no se desarrolla en oposición a los otros, sino que, desde sí, en tanto está centrado en el respeto por sí mismo y desde ese lugar puede opinar y discrepar. Maturana y Dávila (2005), plantean que la democracia es el único modo de convivencia que efectivamente otorga la oportunidad de realización de lo humano, como un ser autónomo y capaz de ser social, en la colaboración en un proyecto común. Y esta sería la gran tarea de la educación, “que maestros, maestras y actores sociales como seres adultos guíen a los educandos en el proceso de transformarse en personas adultas que se respetan a sí mismas sin temor a desaparecer en la colaboración, en un proyecto común de convivencia en el mutuo respeto” (p.7).

Otro concepto interesante que introducen es el bienestar, que es la sensación de estar en coherencia con las circunstancias. “El buen vivir no es otra cosa que el estar bien” (Maturana y Dávila, 2005, p.10). Y el bienestar se entiende como “un estar en armonía con las circunstancias donde lo humano como un mundo de bienestar creativo, estético y acogedor es posible, y donde lo natural es parte del bienestar humano” (p.11). Para conservar ese bienestar se requiere el respeto a sí mismo y asumir la responsabilidad en la generación y conservación del bienestar, “como un espacio de ecología humana en armonía con todos los seres vivos (ídem).

Para los participantes de los Programas de Reinserción Educativa, estos proyectos son significados como espacios de bienestar, en los cuales se sienten respetados, legitimados, contenidos, aceptados, todos elementos claves para re-encantarse con desarrollar procesos pedagógicos y resignificar su experiencia educativa.

5.6 Modelo de Intervención y metodologías sugeridas

En consideración al Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa propuesto en apartados anteriores, es que se propone una serie de acciones transversales en distintos ámbitos vinculados con el quehacer pedagógico, las cuales tendrán que ser adaptadas en función de la ruta educativa definida para el niño, niña o adolescente.

Diseño e implementación de rutas de aprendizaje. Implica la planificación del proceso pedagógico por parte del equipo interventor, en términos de objetivos, secuencia de contenidos y actividades a realizar para el desarrollo de las competencias educativas, lo que debe reflejarse en su plan de intervención. El diseño será discutido y acordado con el niño, niña o adolescente y su familia, tomando en consideración, la información que arroje su diagnóstico, su perfil, sus vivencias, habilidades, temores y frustraciones, como también, sus recursos/fortalezas, motivaciones e intereses.

⁹ Entrevista personal con Cristina Julio, Educadora Especial, integrante Cooperativa DI-Versos y académica Universidad de Playa Ancha.



Tal como se discutió en las Mesas Técnicas, es fundamental realizar una distinción precisa respecto de la ruta que cada niño, niña o adolescente tomará respecto de trayectoria educativa, lo anterior debido a que definir rutas poco apropiadas puede resultar infructuoso e incluso contraproducente respecto de la restitución de su derecho a la educación.

Integración de metodologías pedagógicas. Implica la articulación de distintos tipos de acciones que se pueden orientar desde una estructura individual como grupal. Estas acciones en su conjunto deben tener como propósito el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales respecto del proceso educativo.

Desarrollo de estrategias pedagógicas en torno a saberes previos y necesidades de aprendizaje. Ello significa poner en el centro al sujeto de atención, lo que debe traducirse en su participación en el diseño de los procesos de intervención educativa, así como la articulación entre el sujeto y sus necesidades y expectativas. El desarrollo de estas estrategias debe considerar un trabajo individualizado e idealmente en grupos pequeños y diferenciados de acuerdo con el diagnóstico realizado a cada uno/a respecto de sus niveles de aprendizaje (grupos nivel), centrado en competencias educativas, principalmente lenguaje y matemáticas.

Diseño de material didáctico. Resulta fundamental la elaboración o adaptación de material didáctico que responda a los diagnósticos pedagógicos realizados y a las estrategias establecidas en los planes de intervención. Dicho material, a su vez, deberá considerar aspectos referidos a desarrollo evolutivo, género, así como factores sociales y culturales presentes en la población a atender.

En el desarrollo de las Mesas Técnicas los equipos señalaron que, resulta fundamental en la construcción de material didáctico no subestimar el potencial de los niños, niñas y adolescentes con los que se está trabajando, ya que la construcción de un material que no dé cuenta del nivel real en el que se encuentra, situándolo por debajo de sus capacidades, puede desincentivar su utilización. Lo mismo puede ocurrir con un material que es muy exigente y genera frustración en el/la niño, niña o adolescente.

5.7 Niveles de Intervención

Desde la perspectiva del enfoque ecológico planteado en acápite anteriores, para generar cualquier cambio en los sujetos, se requiere intervenir en los sistemas en los cuales se encuentran insertos, es decir, al menos en su entorno familiar y socio-comunitario. De este modo, la intervención con los niños, niñas y adolescentes se ubicará en el nivel personal, con los adultos responsables en el nivel familiar y con los diversos actores o co-garantes del entorno, en el nivel socio-comunitario.

La intervención de todos los niños, niñas y adolescentes que ingresan al proyecto de reinserción escolar debe, por tanto, considerar los tres niveles mencionados; sin embargo, velando que los objetivos y acciones a realizar reconozcan las características, historias y necesidades de ellos/as y sean pertinentes a su situación y contexto. Así, para que la intervención sea exitosa, cada participante requiere de un Plan de Intervención que dé cuenta de un proceso de evaluación diagnóstica en cada uno de los niveles mencionados; este plan de intervención se llamará Plan de Intervención Individual (PII) cuando –excepcionalmente– PDE sea el único programa que se encuentre interviniendo y Plan de Intervención Unificado (PIU) cuando se encuentre interviniendo en conjunto con otros proyectos, y deberá ser elaborado de manera coordinada entre quienes intervienen. En síntesis, se espera que el proyecto diseñe una intervención o “un traje a la medida” para cada niño/a o adolescente y no una intervención estándar a todos los sujetos, sin considerar sus características.



Por otro lado, es importante considerar al diseñar la intervención, el o los programas y proyectos del Servicio o red intersectorial, en los cuales se encuentra participando el niño, niña o adolescente con su familia, con la finalidad de evitar la sobre-intervención, así como fomentar la sinergia. Esto es muy importante, pues la intervención educativa se inserta en el marco de una intervención integral que tiene como propósito la restitución, resignificación y el ejercicio pleno de los derechos de la población infanto- juvenil usuaria del Programa 24 Horas.

Nivel Personal: con el niño, niña o adolescente.

Este nivel tiene como propósito la resignificación de su trayectoria educativa, el re- encantamiento con la posibilidad de aprender y con los espacios educativos, así como también con retomar o mantener su trayectoria educativa, ejerciendo el derecho a la educación.

Cada niño, niña y adolescente recorrerá una ruta, cuya arquitectura dependerá, por una parte, de su situación al ingreso (fragilidad educativa o desescolarización) y por otra los factores protectores y de riesgo que se observaron durante la evaluación diagnóstica.

En la primera situación (fragilidad educativa), el objetivo es la mantención en el sistema escolar, para lo cual se requiere identificar los indicadores que determinaron el ingreso al programa y abordar los factores de riesgo u obstaculizadores, que están a la base y que de no ser abordados pudiera desembocar en una desvinculación. En el ámbito personal, habrá que reforzar aspectos que en cada sujeto en particular están afectando, por ejemplo, baja motivación por el proceso de aprendizaje, entradas y salidas del sistema, bajo rendimiento escolar, desajustes en la relación con la escuela o pares, escaso apoyo parental, entre otros. Así, el plan deberá contemplar estos aspectos y determinar si, además de profesor/a, requiere el involucramiento de terapeuta ocupacional y/o psicopedagogo o educador/a diferencial/especial. Como también, la intensidad de las intervenciones de cada uno/a. Asimismo, es importante incorporar los factores protectores como un recurso en la intervención pedagógica, por ejemplo, interés por completar estudio por parte de los niño/as y/o familia, integración positiva a grupos de pares, interés por actividades extra-programáticas que ofrece la escuela, entre otros. Para este grupo de usuarios/as, pareciera lo más adecuado desarrollar la intervención en los espacios escolares y domicilio, y en menor medida en las dependencias de PDE, puesto que la apuesta es fortalecer su mantención y vinculación actual con su escuela.

Por otra parte, si el sujeto participante se encuentra en situación de desescolarización habrá que indagar qué aspectos o serie de hitos en su trayectoria escolar incidieron en dicha desescolarización, y por tanto, qué aspectos se requiere abordar para favorecer la re-escolarización. Si bien, este objetivo es transversal para todos los niños, niñas o adolescentes, los caminos que se recorran pudieran tener matices, dependiendo del nivel de rezago escolar, la edad, las motivaciones del sujeto, los años fuera del sistema escolar, la oferta educativa disponible, entre otros aspectos. Es así que se espera que los niños/as o adolescentes puedan nivelar estudios o, al menos, acortar brecha educativa, reforzar sus competencias educativas, resignificar su lugar de sujeto de aprendizaje, entre otros aspectos; para luego reincorporarse al sistema escolar formal. No obstante, como se señalara en las mesas técnicas de la modalidad, también participan en el programa, adolescentes en una edad cercana a los 18 años, con responsabilidad parental/marental que se encuentran más interesados por desarrollar una ocupación laboral, luego de avanzar en su proceso educativo. En este caso, se requiere que el equipo executor, contribuya a ampliar el horizonte de posibilidades, favorezca la orientación vocacional, fortalezca habilidades blandas, entre otros aspectos. Asimismo, es importante, que, de igual manera, motive para que el/la adolescente, incorpore en su proyecto de vida, el terminar su educación completa, conectándolo con oferta educacional de su comuna.

Respecto de las metodologías, pudiera desarrollarse espacios de tutorías pedagógicas individuales, sesiones personalizadas de terapia ocupacional y/o psicopedagógicas o de educación diferencial o



especial, entre otras acciones. También es positivo ofrecer espacios grupales, que apunten a reforzar contenidos curriculares, habilidades sociales u/o procedimentales, entre otras, necesarias para retomar un proyecto educativo. También es importante que el proyecto ofrezca actividades de difusión o extensión, que puedan ayudar a conectar los contenidos curriculares con experiencias significativas, ampliar horizontes de posibilidades o vocacionales; como también, aportar a la organización del tiempo libre y el acceso a la cultura y recreación. En esta materia, existe una diversidad de buenas prácticas, que fueron evidenciadas por los equipos en las mesas técnicas de la modalidad y que son muy bien recibidas por los niños, niñas y adolescentes. Entre estas actividades se encuentran salidas pedagógicas, visitas a museos, participación en instancias culturales o recreacionales, realización de huertos, talleres de mandalas, talleres temáticos (enfoque de género, interculturalidad, etc), entre otros. Asimismo, estas actividades pueden aportar a organizar el tiempo libre, especialmente en períodos estivales. Lo importante, es que estas acciones tengan un propósito claro, sean un aporte al cumplimiento del plan de intervención, respondan a los intereses de los niños, niñas o adolescentes, sean concordadas con los otros proyectos en los cuales participan los usuarios/as e idealmente sean co-organizadas con los sujetos de atención, fomentando de este modo su autonomía y el ejercicio al derecho a la participación.

Es necesario considerar ciertos resguardos respecto de las actividades grupales recién mencionadas. Por una parte, recalcar que éstas deben ser diseñadas en coordinación con los otros proyectos en los cuales participa el niño/a o adolescente (o incluso podrían ser planificadas u organizadas en conjunto), con la finalidad de generar sinergia en las intervenciones. Por otra parte, es fundamental considerar las características de los sujetos, de manera que la programación ofrecida se ajuste a sus motivaciones y perfil; considerando que, para algunos niños o niñas pudiera ser contraproducente su participación en espacios colectivos, si no se tienen consideraciones como el perfil para su conformación. Otro resguardo importante de considerar es con los niños, niñas y adolescentes que ingresan por fragilidad educativa, puesto que el foco de la intervención es fortalecer su vinculación con su escuela, con el propósito de evitar la desvinculación. Por tanto, se requiere evitar que este grupo de niños/as se “encanten” con otras alternativas académicas y opten por abandonar la escuela para culminar su trayectoria educativa, por ejemplo, a través de la validación de estudios vía exámenes libres, lo cual sería contraproducente con los objetivos de la modalidad. Es por ello que, como ya fue señalado, se tendrá que privilegiar en dichos casos intervenciones en el espacio escolar y domicilio, promoviendo espacios grupales principalmente con otros usuarios/as que se encuentren en situación de fragilidad educativa, es decir asistiendo a una escuela tradicional.

Independiente de la ruta de egreso que presenten los usuarios/as, la experiencia de los equipos interventores, indica que es muy valorado por los niños, niñas y adolescentes y su familia, los hitos o ceremonias de dicho egreso o finalización de proceso escolar. Se sugiere que estas instancias sean co-organizadas con los propios niños/as o adolescentes y sus familias, como una manera muy tangible de involucrarlos y valorar los logros alcanzados.

Finalmente, como el conjunto de los usuarios del programa se encuentran participando en otros programas de intervención, se requerirá que cada niño, niña y adolescente cuente con un PIU, es decir con un Plan de Intervención Unificado, el cual es evaluado de manera recurrente.

Nivel familiar

El trabajo con el sistema familiar o adultos responsables es fundamental para el éxito de la intervención, puesto que son co-garantes respecto del ejercicio de los derechos de sus niños, niñas o adolescentes. En este sentido, la intervención a nivel familiar tiene como objetivo promover la participación e involucramiento de los adultos responsables en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo su rol como agentes capaces de aportar en dicho aprendizaje y construcción de un proyecto vital que incluya lo educativo. Es así, que se espera que en el proceso de intervención se



desarrollen habilidades que favorezcan el proceso pedagógico de los niños, niñas y adolescentes y promuevan una trayectoria educativa pertinente a sus necesidades.

La trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes correlaciona de manera significativa con la historia escolar de sus padres o adultos responsables. A partir de dicha idea es que se requiere que las estrategias para promover la participación de la familia o adultos responsables se generen desde la fase de ingreso, donde se deben generar acciones tendientes a fortalecer el involucramiento activo y permanente de los adultos responsables con el proceso de los niños, niñas y adolescentes. Mediante la intervención con la familia, es posible indagar respecto a cuáles son los factores que desde su perspectiva influyeron o influyen en el proceso de desescolarización. En la misma línea, es importante explorar respecto de la valoración que ellos otorgan a la educación de sus hijos e hijas, el rol que han asumido en dicho proceso, que tan cerca o periféricos se ubican respecto del sistema escolar, así como también las estrategias que han implementado y sus resultados en el acompañamiento escolar.

Cabe señalar que para lograr la adhesión de los padres o adultos responsables al proceso educativo que están viviendo sus hijos e hijas, es fundamental proveerles de orientación y acompañamiento para el ejercicio de esta tarea.

Es importante la coordinación con los equipos derivantes y la construcción de un Plan de Intervención Unificado, en el cual se indique el o los adultos a involucrar y el rol que asumirá cada equipo interventor, siendo fundamental para la ejecución de un plan que respete la singularidad de cada niño, niña o adolescente. Por ejemplo, si el Programa de Intervención Integral Especializada (PIE), está trabajando en fortalecer a la madre en su rol parental, no es posible que PDE, fortalezca a la abuela en el rol de apoderado, a menos que esto sea concordado con los equipos intervinientes, la familia y el propio niño/a o adolescente, y que este involucramiento esté relacionado con apoyar en el ejercicio de la parentalidad/parentalidad del cuidador principal, de manera de no sobrecargarlo (parentalidad social).

Es importante considerar de manera activa a las familias durante todo el proceso de intervención, para de esta manera fortalecer su rol de apoderado y de acompañante del proceso educativo, como también su vinculación con la escuela, para favorecer dicha mantención. Asimismo, habrá que promover la resignificación de su rol de apoderado, y que puedan volver a concebir a los niños, niñas o adolescentes como sujetos de aprendizaje; asumiendo un rol de co-garante en el ejercicio al derecho a la educación.

Con los adultos, se podrán implementar espacios de intervención individual o grupal, dependiendo de las necesidades particulares asociadas a las diferentes rutas de aprendizaje que recorran los niños/as o adolescentes, como los propósitos de la intervención y las características de los adultos. No obstante, es importante que el equipo despliegue una diversidad de estrategias para involucrar a las familias en el proceso de intervención que lleva a cabo el Programa de Reinserción, como sesiones de retroalimentación del proceso pedagógico, entrega de herramientas acerca de hábitos y organización de rutinas escolares, reuniones o talleres familiares, (que pudieran realizarse en conjunto con los Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) y/o Programas de Tratamiento de Alcohol y/u otras drogas (PDC) y otras actividades que pudieran ser propuestas por el proyecto.

Nivel Socio-Comunitario

Desde un enfoque ecológico, la intervención debe ser contextualizada respecto de la comunidad en la que la persona está inserta y por tanto la intervención no puede darse únicamente en los niveles personal y familiar. Desde la intervención del Programa entonces, la incorporación de agentes de la comunidad a la intervención se entiende como el involucramiento de co-garantes, como también acciones de difusión y sensibilización que puedan contribuir al ejercicio del derecho a la educación de la población infanto- adolescente. Es así que se requiere que el proyecto



identifique actores de la comunidad y de la institucionalidad educativa que pudieran sensibilizarse y contribuir en los procesos educativos de los usuarios/as.

Se espera que el proyecto identifique co-garantes en el espacio socio-comunitario, en coordinación con los otros proyectos intervinientes, con la finalidad de que apoyen a la familia en el ejercicio de su parentalidad/marentalidad respecto de procesos educativos, tanto durante el proceso de intervención, como luego del egreso, apoyando la sustentabilidad de los cambios. También es importante que se vincule a los usuarios/as con oferta deportiva/recreativa/cultural que favorezca el uso adecuado del tiempo libre (en coordinación con los otros dispositivos).

Para los niños/as y adolescentes que presentan fragilidad educativa, es clave involucrar activamente a la escuela, hacerlos responsables de la mantención en el sistema escolar. Así, se espera que sea un trabajo consensuado y coordinado con el establecimiento, involucrando a profesores, directivos, dupla psicosocial y otros que puedan aportar al proceso pedagógico. El proyecto de reinserción educativa tendrá que realizar una sensibilización, compartir herramientas y retroalimentar a los profesores/as y otros respecto de los avances y nudos del proceso. Por otra parte, es necesario recoger las opiniones, resistencias y evaluaciones de la escuela respecto de los cambios producidos. Se debe trabajar con la escuela la incorporación del niño/a o adolescentes en actividades extracurriculares que pudieran favorecer su integración y motivación escolar. Finalmente, será necesario, en los casos en que el usuario/a tenga una interacción conflictiva con los adultos o pares, que el proyecto entregue herramientas a la escuela para que maneje adecuadamente este desencuentro, con la finalidad de evitar una expulsión. Se recomienda la utilización de los espacios escolares para trabajar con los niños/as o adolescentes que presentan fragilidad educativa.

En el caso de los participantes que se encuentran desescolarizados, se debe trabajar en la identificación de escuelas que pudieran tener una comunidad educativa más amable y acogedora de la diversidad de sus alumnos/as. De esta manera, poder vincular desde el inicio de la intervención a los niños/as o adolescentes con estos establecimientos educacionales, favoreciendo una cercanía, de manera que cuando se reinserten puedan sentirse contenidos e integrados.

Los Programas de Reinserción Educativa deben constituirse como un referente del derecho a la educación en sus comunas, aportando a la sensibilización, información y promoción de este derecho, en espacios comunitarios e institucionales. Para ello, es necesario que se vincule con actores claves de la comuna, juntas de vecinos, organizaciones juveniles, establecimientos educacionales y autoridades comunales de educación, con la finalidad de posicionar la desescolarización como la vulneración a un derecho consagrado por el Estado de Chile y contribuir al ejercicio pleno de los derechos de la niñez y adolescencia.

En la misma línea, se espera que el equipo PDE establezca vinculaciones y coordinaciones amplias con las redes locales, oficinas, programas y servicios del territorio que pertenezcan al ámbito educativo. Lo anterior, con el objetivo de facilitar el proceso de re-construcción de la historia educativa de los/las niños, niñas o adolescentes participantes del programa, como también, favorecer la mantención o revinculación, según corresponda. Para ello, será necesario generar acuerdos y construir un propósito común a partir del cual organizar los esfuerzos que cada uno debe realizar en pro de alcanzar objetivos comunes. Este proceso requiere de un espacio de escucha y colaboración dentro de un clima de confianza que posibilite mantener el sentido compartido.

De manera transversal a su quehacer, como también, a nivel socio-comunitario la modalidad incorpora el enfoque de participación y ciudadanía con el propósito de favorecer el proceso de restitución como sujetos de derechos. Esa sí que, es posible, dependiendo de las características de los grupos de participantes, generar espacios de encuentro, promover la organización entre los/as participantes del proyecto y su vinculación a otras redes y organizaciones comunitarias, integrar en las conversaciones y actividades temas de derechos humanos, derechos de infancia y adolescencia, género, interculturalidad, participación y ciudadanía, entre otros.



Finalmente, como parte del circuito 24 horas, el proyecto debe sostener una participación activa en las sesiones de la Mesa de Gestión de Casos de la comuna, aportando su especialización en educación y desarrollando actividades de difusión del circuito, como también acciones de sensibilización y promoción de los derechos mencionados en el párrafo anterior.

5.8 Proceso de Intervención: Fases y tiempos

El proceso de intervención está compuesto por cuatro momentos para los cuales se señalan tiempos, propósitos y acciones mínimas. Este proceso de intervención no es lineal, pues los momentos de intervención pueden ir superponiéndose de manera dinámica. Asimismo, es importante considerar que desde que el interventor toma contacto con el usuario/a está interviniendo, en el entendido que es un proceso dinámico, recursivo, flexible y a la vez estructurado, con focos claros de intervención.

La duración máxima del proceso de intervención es de 24 meses¹⁰, no obstante, se espera que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes se concentre en tiempos de intervención entre 12 y 18 meses. Es relevante mencionar que los tiempos señalados para cada fase son una referencia de máxima duración, en donde se entiende que las complejidades y factores protectores de cada caso definirán cómo se transita a lo largo del proceso.

Antes de iniciar un proceso de intervención, el equipo PDE debe reunirse con el equipo derivante y otros del circuito que vayan a participar de la intervención o ya estén interviniendo. Esta reunión es el primer acercamiento al caso y tiene dos objetivos principales: en primer lugar, iniciar el despeje respecto a la pertinencia de la intervención de PDE y, en segundo lugar, definir la estrategia más adecuada para dar inicio a la fase de ingreso.

Otro elemento importante de considerar es que al inicio o en el transcurso de la intervención, el Programa de Reinserción Educativa, podrá derivar a otros programas de la red 24 Horas si es que se requiere. Por ejemplo, en casos en que niños/as o adolescentes que fueron derivados de OPD o Terapia Multisistémica y culminaron su proceso en ese dispositivo, no obstante, persisten las vulneraciones de derecho u otras problemáticas.

Proceso de Ingreso

Esta etapa contempla la acogida, el encuadre, despeje de perfil para ingreso e invitación a participar del programa.

Tiempo estimado: Máximo 1 mes

Esta fase tiene como objetivo despejar si el perfil del niño, niña o adolescente derivado corresponde al sujeto de atención del proyecto y por otra, invitar/motivar la participación del niño, niña o adolescente y su familia en éste, para así apoyar y posibilitar su revinculación y adhesión a una experiencia educativa significativa. A su vez, se debe explicitar el marco en el cual se desarrollará la intervención.

Contempla el primer acercamiento que el equipo de PDE realiza con los niños, niñas y adolescentes y sus familias, derivados de proyectos del circuito 24 horas. Su propósito es, por tanto, la presentación del equipo con el/la niño, niña o adolescente y su familia o adulto responsable, plantear el encuadre en el cual se desarrolla el proyecto, revisar la causal de derivación al Programa de Reinserción Educativa, invitar y motivar a participar.

Respecto del trabajo complementario en esta fase, es necesario que la presentación de este nuevo equipo interventor se realice en conjunto con profesionales o técnicos que ya hayan comenzado un

¹⁰ Los 24 meses de intervención se relacionan con la necesidad de responder a los tiempos de funcionamiento de los establecimientos educacionales, para así favorecer el acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en proceso de revinculación escolar



proceso de vinculación con los niños, niñas o adolescentes y sus familias, para así reforzar la idea de un trabajo conjunto, es decir, un proceso coordinado en donde se busca incorporar todas las estrategias necesarias para ayudar a los niños, niñas o adolescentes y sus familias a superar las situaciones de vulneración que les afectan.

Durante esta etapa y en el transcurso de toda la intervención, los equipos deben favorecer el encuentro con los/las niños, niñas o adolescentes y sus familias; por tanto, mantener un enfoque territorial, que favorezca la intervención tanto dentro como fuera del proyecto, considerando que la población atendida (niños/a y familia) han presentado desencuentros y distanciamientos con el sistema y que, por tanto, forzar un encuentro tradicional formal de educación puede generar resistencias.

Tabla 5 Propósitos proceso de ingreso

Propósitos
Despejar que la derivación corresponda al perfil de atención del programa.
Explicitar al niño/a o adolescente y la familia que PDE forma parte del circuito de atención integral denominado 24 Horas.
Revisar con la familia y el niño, niña o adolescente el motivo de derivación a PDE.
Definir preliminarmente el/los adultos/as responsables a quienes se puede incorporar en la intervención (idealmente los mismos que PIE), así como otros co-garantes y redes de apoyo.
Presentar objetivos del programa, ajustar expectativas y explicar los aspectos generales del proceso de intervención.
Motivar a que el niño, niña o adolescente y su familia acepte la intervención, significando al programa como un espacio de ayuda.
Conocer la experiencia escolar o educativa y a partir de ello comenzar a co-construir la trayectoria educativa del niño, niña y adolescente y su familia.

Para el logro de un expedito proceso de derivación de casos, se solicitará en el marco del trabajo coordinado y complementario con los otros proyectos, la elaboración de protocolos de derivación, flujograma de derivación y atención, que establezca plazos y la atención que brinde cada equipo, con el fin de dar cuenta del trabajo coordinado que beneficie una intervención integral al niño/a y/o adolescente.

Acciones mínimas

1. Reunión de equipo PDE, para el análisis de caso y construcción de estrategias a implementar en la etapa de ingreso.
2. Sesión familiar de presentación del proyecto y sus objetivos en el marco de una intervención complementaria del circuito 24 horas. Esta sesión debiera realizarse idealmente con el equipo derivante.
3. Sesiones familiares e individuales para recoger información, los relatos y representación sobre la trayectoria educativa del niño, niña y adolescente y su vinculación actual con establecimientos educacionales.
4. Identificar, al menos de manera preliminar, adultos responsables con quienes se trabajará en la intervención, que idealmente coincidan con las figuras de cuidado con quienes esté trabajando el programa derivante, especialmente si se trata de PIE. De



- acuerdo con el enfoque de género se deben generar las acciones necesarias para promover que este rol sea asumido no sólo por figuras femeninas.
5. Una vez determinado que la situación corresponde a las temáticas que aborda el programa, se requiere indagar acerca de la motivación de ambos (niño/a y familia) por participar del programa, sus resistencias, sus inquietudes, su motivo de consulta, entre otros aspectos, en vistas de favorecer la adherencia a la intervención.
 6. Una vez aclarado este punto, es importante efectuar el rito/hito de ingreso al programa con el niño/a o adolescente y su familia, incorporando en él elementos surgidos de la conversación antes señalada; ello con el objetivo de cautelar la pertinencia del proceso y el reconocimiento del sujeto.
 7. Ingreso de niño, niña o adolescente a SIS Mejor Niñez, si la intervención de PDE es pertinente.
 8. En casos en que los niños y niñas o adolescentes ingresan por fragilidad educativa, reunirse con equipo psicosocial y/o pedagógico del establecimiento educacional.
 9. Realizar coordinaciones preliminares con programas derivantes, lo que debe incluir –por lo menos- una visita domiciliaria en conjunto al niño, niña o adolescente y su familia.

Es importante que desde el ingreso de los usuarios/as se plantee con todos los participantes del proceso, niños/as o adolescentes, familias y establecimientos educacionales, cuando corresponda, que PDE instala su actuar desde un enfoque de derechos humanos y de la niñez y adolescencia, aportando en la restitución y/o pleno ejercicio del derecho a la educación, involucrando activamente a los distintos actores en tanto co-garantes de este derecho.

Diagnóstico Pedagógico

Tiempo estimado: 2 meses (incluido el proceso de ingreso)

Esta fase tiene como objetivo la recopilación de antecedentes e información de la totalidad de los niños, niñas y adolescentes ingresados a PDE sobre su trayectoria educativa, datos/observaciones relevantes de advertir para iniciar el proceso de intervención educativa, las valoraciones y representaciones que poseen tanto los niños/as o adolescentes como los adultos respecto del sistema escolar, así también, realizar las evaluaciones ocupacionales y pedagógicas respectivas.

Tabla 6 Propósitos Profundización diagnóstica

Propósitos
Elaborar diagnóstico pedagógico integral de acuerdo con la vulneración del derecho a la educación.
Re-Construir la trayectoria educativa del niño/a o adolescente y de su familia o adulto responsable.
Conocer/evaluar la situación educativa actual del niño/a o adolescente.
Favorecer un clima de confianza y colaboración en el cual se rescate la voz de los niños/as o adolescentes y su familia.
Contar con una evaluación, realizada mediante instrumentos de medición propuestos por la organización colaboradora, que permitan establecer la línea base sobre la cual se sostendrá la intervención, contando con información relevante para la elaboración del plan de intervención y posteriormente evaluar sus resultados.



Desarrollar proceso de profundización diagnóstica en complementariedad con los dispositivos especializados (PIE y PDC) en los casos en que el niño, niña o adolescente se encuentra participando de alguno de esos programas.

Acciones mínimas:

1. Evaluación pedagógica: Tiene como objetivo diagnosticar las habilidades conceptuales académicas del niño, niña o adolescente, independiente del último curso aprobado, buscando identificar el nivel educativo real en que se encuentra. Las habilidades conceptuales refieren a la capacidad de adquisición sistemática de conocimientos, la construcción de clasificaciones, capacidad reflexiva sobre diferentes temáticas, capacidad de argumentación, desarrollo de teorías y capacidad de abstracción. Se espera levantar información respecto a los contenidos en los que presenta mayor facilidad y aquellos en donde se observan los mayores desafíos. El plan de desarrollo de contenidos se elabora en función de esta evaluación.
2. Evaluación psicopedagógica/diferencial/especial: El objetivo es diagnosticar las habilidades procedimentales asociadas al proceso de aprendizaje, que refieren al “*saber hacer*”. Es decir, la evaluación debe estar orientada a diagnosticar si el niño, niña o adolescente posee las habilidades necesarias para el desarrollo de conocimientos conceptuales. Entre los aspectos a evaluar se encuentran las capacidades de lecto-escritura y razonamiento matemático, estilos y estrategias de aprendizaje, capacidad de realizar secuencias de pasos y/o secuencias de acciones (Morales Morgado, E.M., et al. 2013). Es en función de este diagnóstico que se define la necesidad de intervenciones directas por parte de el/la profesional con el niño, niña o adolescente y la escuela, cuando corresponda. O bien, la entrega de pautas y/u orientaciones al equipo pedagógico.
3. Evaluación sociocupacional: Tiene como objetivo levantar información respecto a las habilidades actitudinales asociadas al ámbito educativo de la familia y el niño, niña o adolescente. Estas refieren a las características que poseen que hacen que su comportamiento y desempeño sea el óptimo para el fortalecimiento de la trayectoria educativa. Lo anterior se evalúa a través de rutinas y hábitos de estudio de los niños, niñas y adolescentes, uso del tiempo libre y las actividades significativas que realiza, adaptación a las normas, resolución adecuada de conflicto entre otras. En función de lo arrojado en esta evaluación se debe definir la necesidad de intervenciones directas por parte de el/la profesional con el niño, niña o adolescente y su familia. O bien, la entrega de pautas y/u orientaciones al equipo pedagógico.
4. Re-Construcción de trayectoria educativa: el objetivo es levantar antecedentes sobre la historia educativa tanto del niño, niña o adolescente como de su familia, reconociendo hitos relevantes asociados a la dificultad para continuar con la educación formal, así como para reconocer la aparición de los indicadores asociados a fragilidad educativa. También es importante que se favorezca la identificación de aspectos positivos de la trayectoria educativa, como profesores significativos, contenidos curriculares que han sido de su interés y que le otorgan percepción de auto-eficacia, actividades extra-programáticas que le han motivado, relaciones con los pares, entre otros aspectos.¹¹
5. Definición de adulto significativo: el objetivo es definir la figura adulta que acompañará el proceso de intervención en el área educativa del niño, niña o adolescente. La definición

¹¹ Existen buenas prácticas respecto de la utilidad de reconstruir con el niño/a o adolescente su trayectoria educativa a través de una línea de vida. Los proyectos de Serpaj utilizan esta metodología y el PDE de la Municipalidad de Peñalolén emplea el “electrocardiograma”, con el mismo objetivo. Esta última se encuentra documentada en la publicación “Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc”. Sename y MIDE UC, 20016



de esta persona debe ser consensuada con el participante y no impuesta por el equipo. Idealmente, el adulto con el que se trabajará debe ser alguien que esté siendo parte del proceso de la intervención de los otros proyectos y que éstos no hayan identificado posibles contraindicaciones para su incorporación en la intervención.

6. Evaluación de la situación escolar de los niños, niñas y adolescentes que presentan fragilidad educativa: el objetivo es construir la situación escolar del niño, niña o adolescente con profesionales del establecimiento educacional al que el/la participante asiste, para así identificar nudos críticos en la relación establecimiento/participante, como factores protectores que es necesario fortalecer.
7. Elaboración de Diagnóstico Integral Unificado (DIU): En los casos en que los niños, niñas y adolescentes ingresen a los otros programas especializados del circuito (PIE y PDC) de manera más o menos sincrónica, se espera que la profundización diagnóstica sea desarrollada en conjunto, en un proceso de co- construcción, donde se conjuguen las especializaciones de cada uno. Para esto se debe desarrollar un plan de evaluación diagnóstica, en el cual se especifiquen los profesionales, técnicos y tutores que intervendrán, así como las acciones específicas que se realizarán. Este plan debe ser conversado con los niños, niñas, adolescentes y sus familias y debe incorporar temáticas que a ellos les parezcan relevantes. Los casos en que el ingreso de los niños, niñas y adolescentes al programa no se produzca en tiempos similares, es fundamental que el equipo derivante ofrezca toda la información requerida por PDE, que tenga implicancias en la definición de objetivos pedagógicos. Asimismo, PDE tendrá que ofrecer a dichos equipos derivantes e intervinientes en el caso, la información relevante para el proceso de intervención que surja durante el desarrollo del proceso de profundización diagnóstica.
8. Asegurar la participación protagónica del niño, niña o adolescente y su familia, con énfasis en los recursos: Es importante que el proceso diagnóstico involucre activamente al niño, niña o adolescente y su familia, superando la mera entrega de información y que permita rescatar sus historias, sus representaciones y valoraciones acerca de la escuela, las interpretaciones que otorgan a la interrupción de la trayectoria educativa, o las dificultades que presenta para concluir el ciclo escolar de manera exitosa, entre otros. Asimismo, se requiere identificar aquellos aspectos positivos o favorecedores, los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, personas significativas que pudieran apoyar el proceso pedagógico, entre otros aspectos que podrían ser claves de considerar. Interesa rescatar no sólo los hechos, sino la opinión y los significados que le otorgan los sujetos a sus vivencias.

En función de lo levantando por el equipo respecto de los distintos niveles de evaluación antes descritos, se debe construir un diagnóstico pedagógico integral en donde se incorpore todo lo observado y evaluado durante el proceso, documento que debe ser incorporado en la carpeta individual de cada niño, niña o adolescente. Una síntesis de este informe debería formar parte del Diagnóstico Integral Unificado -DIU. Se debe además realizar una devolución participativa con el niño, niña o adolescente y su familia.

En base a los resultados del diagnóstico se define la ruta educativa que se propondrá al niño, niña o adolescente y su familia abordar durante la intervención de PDE. Estas rutas serán principalmente dos: a) disminuir indicadores de fragilidad educativa que originaron el ingreso al programa, abordando sus factores causales/explicativos, con el propósito de fortalecer la vinculación con la escuela y evitar la desescolarización. b) Desarrollar diversas estrategias con la finalidad de favorecer la re-escolarización a la educación formal.



Co-Construcción y co-ejecución del Plan de Intervención Unificado (PIU)

Tiempo estimado: Entre 12 y 15 meses

La tercera fase del proceso de intervención está referida a la co-construcción y co- ejecución de los Planes de Intervención Unificado (PIU¹²). Este plan debe ser construido en conjunto por los/as profesionales y/o técnicos de los distintos proyectos involucrados, debiendo incorporar un eje personal, familiar y socio-comunitario, en coherencia con lo señalado en el apartado referido a los niveles y a la ruta educativa que recorrerá cada niño, niña o adolescente.

Es importante comprender que el Plan de Intervención Unificado tiene como propósito restituir el o los derechos vulnerados e interrumpir prácticas transgresoras de norma, cuando corresponda. Y es en este marco que el Programa, a través de una intervención pedagógica especializada, aporta al ejercicio pleno del derecho a la educación, lo cual podría facilitar la restitución de otros derechos vulnerados.

El plan deber recoger los hallazgos del diagnóstico, y establecer un diseño personalizado acorde al perfil de cada niño/a, su ruta de aprendizaje, sus factores de riesgo y fortalezas; estableciendo, al menos, objetivos, resultados alcanzables, acciones, responsables y la periodicidad de la evaluación. Se sugiere evaluarlo cada tres meses, y se recuerda que para aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran con medida de protección esta sugerencia pasa a ser una obligación dado que esta evaluación nutrirá el informe trimestral que debe entregarse a Tribunal de Familia.

Tanto la co-construcción, como la co-ejecución, tienen que incorporar activamente a los niños/as o adolescentes, sus familias y otros co-garantes de derechos. Asimismo, es importante que la motivación a mantenerse en la escuela, o bien, retomar una trayectoria educativa sea un eje transversal durante todo el proceso de intervención pedagógica. Otro elemento a considerar es la intensidad de la intervención, la cual tiene que estar acorde a los objetivos del plan, evitando prolongar innecesariamente la participación de los usuarios/as en el proyecto.

Respecto de las metodologías, como se señaló en la descripción de los niveles de intervención, los niños/as o adolescentes, sus familias y los co-garantes podrán participar de espacios individuales y/o grupales, dependiendo de las características, necesidades, intereses, causal de ingreso, ruta pedagógica por la cual se optó, así como de los objetivos que se requieran lograr y las características del territorio en el cual se interviene.

Es necesario identificar y reforzar a los actores que estarán en contacto permanente con el niño, niña y/o adolescente una vez egresado del proyecto, de manera de ir dejando capacidad protectora instalada y que puedan asumir un rol de co-garantes de derechos de la niñez y adolescencia. Para el caso de PDE, podría ser otros adultos del entorno familiar y/o comunitario, que pudieran apoyar al adulto principal (parentalidad social) en temáticas educativas. También es necesario involucrar a la escuela, ya sea para revincular al niño/a o adolescente con un espacio educativo formal, o bien, para fortalecer su inserción, evitando su desescolarización.

¹² Se entiende que cada niño/a o adolescente debe tener un Plan Integral Unificado, en el cual el Programa de Reinserción Educativa aporta con la intervención pedagógica.



Tabla 7 Propósitos co-construcción y co-ejecución del plan de intervención unificado

Propósitos
Co-construir un plan de intervención con objetivos y resultados esperados en el ámbito personal, familiar y socio-comunitario, considerando la etapa del desarrollo del niño, niña o adolescente, en coherencia con la causal de ingreso (fragilidad educativa o desescolarización), los hallazgos del diagnóstico y rutas de aprendizaje.
Co-Ejecutar el plan de intervención, involucrando activamente al niño, niña o adolescente, su familia y los co-garantes del entorno familiar y/o socio-comunitario.
Desarrollar procesos pedagógicos que aporten a la resignificación del niño, niña y adolescente como sujeto de aprendizaje, en un marco de confianza, colaboración y participación activa de ellos/as y sus familias, en coordinación con los otros proyectos intervinientes.

Acciones Mínimas

1. En base al perfil del usuario/a y los antecedentes diagnósticos, incluyendo la opinión de los usuarios/as, se desarrolla la Co-Construcción del Plan de Intervención Unificado.
2. Dicho plan deberá contener una síntesis de la profundización diagnóstica realizada en los distintos ámbitos (pedagógica, ocupacional, psicopedagógica o especial), incorporando hitos claves de la trayectoria educativa, como también, factores de riesgo y protectores.
3. Se espera que tanto en usuarios/as que ingresaron en situación de desescolarización, como por fragilidad educativa, se promueva o fortalezca la vinculación con el sistema educacional.
4. Promover que tanto el niño/a o adolescente como los adultos participen activamente. Esto es, comprometiéndose con ciertas acciones a desarrollar para superar las situaciones que les afectan, así como en la elección de metodologías que les son más pertinentes a sus características culturales, de género, necesidades especiales, como de la etapa de desarrollo evolutivo en el que se encuentren, entre otras consideraciones.
5. Es importante señalar que el Plan de Intervención es el instrumento en que espera verse reflejada la orientación hacia una intervención estructurada, intensiva, flexible y ajustada a las posibilidades de respuesta del usuario/a. Corresponde a la carta de navegación de la intervención, por lo que la rigurosidad y precisión en su diseño favorecerá su ejecución y evaluación, tanto desde el equipo de intervención como desde los propios sujetos participantes.
6. Mantener una permanente articulación entre la acción pedagógica desarrollada por PDE y la intervención que realiza PIE y/o los otros proyectos de la Red 24 Horas que intervienen de forma complementaria, según corresponda. Esto es de vital relevancia para generar una estrategia que potencie el trabajo en los focos de intervención acordados, poniendo la experticia de cada modelo al servicio de las necesidades particulares de cada niño, niña y adolescente. Dicha articulación permitiría, por ejemplo, considerar el contexto educativo de la intervención de PDE como uno de los escenarios para el desarrollo de habilidades sociales propiciado por el PIE. Por otra parte, una de las estrategias metodológicas de PIE en la intervención desde un sistema tutorial intensivo y estructurado, lo cual permite generar un proceso de acompañamiento permanente a cada niño, niña y adolescente atendido en los espacios cotidianos donde se desenvuelven (el barrio, la casa, la escuela), que podrían favorecer la participación de los niño/as o



adolescentes en el proyecto PDE o en las escuelas, según corresponda. Asimismo, es importante la coordinación permanente con PDC u otros equipos derivantes, con la finalidad de generar sinergia en la intervención y, por el contrario, evitar la sobreintervención.

En relación a la ejecución del plan, este tendrá que considerar distintos aspectos del quehacer pedagógico, que fueron mencionados, tanto en la propuesta de modelo de reinserción educativa, como en los enfoques. Es decir, contemplar aspectos vinculares, el contexto en el cual desarrollan sus vidas los niños/as o adolescentes y sus familias, como también sus saberes, competencias, aspectos emocionales vinculados con el aprendizaje, entre otros aspectos.

En el entendido que las OCAS en conjunto con sus equipos ejecutores desarrollarán sus apuestas metodológicas en coherencia con la etapa del desarrollo y de las características y necesidades de los niños, niñas o adolescentes. No obstante, se invita a incorporar metodologías innovadoras y/o terapias complementarias que puedan constituirse en un aporte para conseguir los objetivos del plan de intervención.

A continuación, se sugieren metodologías en los distintos niveles de intervención, las cuales podrán ser adaptadas dependiendo del perfil y rutas de aprendizajes definidas, a saber:

En el nivel personal: Este nivel debe dar cuenta de un proceso de resignificación de la experiencia escolar, así como de la oportunidad para el desarrollo de nuevos contenidos, habilidades procedimentales y actitudinales respecto del proceso educativo. Asimismo, se deberá resguardar la pertinencia de las metodologías en consideración a si el foco es disminuir indicadores de fragilidad educativa o la re-escolarización. También se comprende que en un tipo de actividad se pueden trabajar varios temas, por ejemplo, contenidos curriculares y habilidades sociales.

Se plantea que al menos se desarrollen las siguientes acciones:

Sesiones pedagógicas curriculares: En las cuales se abordarán contenidos de las distintas materias en las que se requiera refuerzo escolar por parte de aquellos niños/as o adolescentes que ingresaron por fragilidad educativa, o para aquellos que se encuentran desescolarizados y requieran nivelar estudios o acortar brecha educativa, a través de un proceso de validación de estudios (exámenes libres). Estas sesiones pueden ser individuales, a través del establecimiento de ambientes personalizados de aprendizajes, como también en modalidades grupales. Estas últimas pueden desarrollarse por nivel educativo, o bien, aulas multigrado o multinivel. Es clave la utilización de técnicas y material pedagógico que "encanten", motiven, sean contextualizados a los entornos en los cuales desarrollan sus vidas los niños y niñas¹³, así como también que evidencien los avances en los procesos de aprendizaje. Asimismo, es relevante que el equipo tenga capacidad de flexibilización para adecuar las metodologías a las características y expectativas de los participantes, considerando que tal vez la modalidad pedagógica definida en un inicio no sea la más pertinente y sea necesario, por tanto, cambiar de estrategia.

Actividades orientadas a la re significación de la experiencia de aprendizaje: Se entiende que la resignificación es un eje transversal en todo el quehacer de PDE, siendo clave el vínculo que establece el pedagogo con los participantes del proyecto, por tanto se debe tener presente en la diversidad de acciones en las cuales participa el niño/a o adolescente. Lo importante es que las acciones que se desarrollen apunten a que los sujetos aumenten su percepción de autoeficacia, su motivación por el aprendizaje, además del establecimiento de un vínculo positivo con el adulto/profesor, entre otros aspectos. Desde las prácticas de los PDE con niños/as o adolescentes en situación de desescolarización, surgen una serie de acciones que han sido favorecedoras de este proceso, como salidas pedagógicas a distintos lugares de interés educativo que sean atractivas para

¹³ Por ejemplo, el equipo de PDE de Recoleta que ejecuta Fundación Tierra Esperanza, ha elaborado textos escolares con contenidos atinentes a la realidad comunal



los niños/as o adolescentes; asimismo, el desarrollo de huertos que permiten abordar materias vinculadas con la biología de manera muy cercana ("aprender haciendo"), muestras itinerantes¹⁴, entre muchas otras. Para el caso de niños/as que ingresaron por fragilidad educativa puede ser una estrategia favorecer su incorporación en actividades extra-programáticas que ofrece su escuela. También pudiera requerirse desarrollar sesiones individuales con profesor/a y/o psicopedagogo o educador/a diferencial, en las cuales se aborde la trayectoria educativa, identificando eventos o hitos desafortunados, como también favorecedores, desde el punto de vista de los niños/as o adolescentes.

Sesiones psicopedagógicas o de educación diferencial: En estas sesiones participarán los niños, niñas o adolescentes que lo requieran, es decir, cuyo diagnóstico haya arrojado esta necesidad de apoyo. En estas sesiones se abordarán necesidades educativas especiales, el desarrollo de herramientas que facilitan el aprendizaje, como también, el fortalecimiento de habilidades procedimentales, entre otros aspectos. Estas sesiones podrán desarrollarse de manera individual y/o grupal, dependiendo de las necesidades de los usuarios/as.

Sesiones de terapia ocupacional: Estas sesiones estarán orientadas a aquellos niños, niñas y adolescentes cuyo diagnóstico arrojó esta necesidad de acompañamiento. En las sesiones se trabajarán temas como organización de rutinas escolares, el desarrollo de hábitos y espacios de estudios, como también el fortalecimiento de habilidades sociales, entre otras temáticas. Se podrán desarrollar metodologías individuales y/o grupales.

Actividades que promuevan el buen uso del tiempo libre: Estas actividades tienen como propósito aportar en la organización de rutinas positivas para los niños, niñas y adolescentes, como también, promover el ejercicio de otros derechos, como el acceso al deporte, a la recreación y/o a participar de actividades culturales. Es importante que estas actividades se promuevan en coordinación con los otros proyectos en los cuales participan los usuarios/as, como también que respondan a sus necesidades e intereses. Asimismo, las podrá ofrecer PDE directamente, o bien, conectar a los participantes con oferta socio-comunitaria del territorio. Estas actividades están especialmente propuestas para aquellos niños/as y adolescentes que se encuentran en situación de desescolarización, puesto que para los niños/as que asisten a los establecimientos educacionales, se promoverá la incorporación a diversas actividades extracurriculares.

Actividades temáticas: Estas actividades pueden vincularse con temáticas transversales que se trabajan en PDE, como derechos humanos, derechos de la niñez y adolescencia, género, interculturalidad, entre otras; se trata de ampliar los contenidos curriculares, e incluso se pueden vincular con estos. Permiten además ampliar las posibilidades de un ejercicio pleno de derechos, como también pueden brindar un espacio de encuentro con un otro/a, en el marco de una cultura de dichos derechos. Estas actividades están especialmente propuestas para los niños/as y adolescentes que se encuentren en situación de desescolarización, no obstante, si los niño/as que presentan fragilidad educativa o que están en etapa de reinserción escolar, no tienen estas actividades en sus colegios, se podrá diseñar acciones dirigidas a este grupo en las cuales se aborden las temáticas anteriormente mencionadas.

Orientación Vocacional: Estas acciones están referidas especialmente a aquellos usuarios/as que están en una edad cercana a los 18 años, por tanto, requieren explorar alternativas vocacionales que les permita desarrollar un proyecto de vida adulto, especialmente para aquellos adolescentes que tienen responsabilidad parental. Interesa que el proyecto pueda ampliar el horizonte de posibilidades a sus adolescentes, acompañándolos en la exploración de sus competencias, intereses y habilidades para desarrollar una carrera, oficio u otra labor que pudieran desarrollar en su vida adulta¹⁵. Estas acciones tendrán que ser complementarias a motivar a que los adolescentes

¹⁴ El equipo PDE de la I. Municipalidad de La Granja desarrolló durante el año 2016, una muestra itinerante de pueblos originarios, que permitió abordar temas curriculares y motivar a los niños/as y adolescentes con el aprendizaje de la historia de Chile

¹⁵ Es relevante que el equipo no se limite a los procesos de formación de oficios más clásicos, sino que pueda explorar diversas alternativas, de modo de tener una oferta más diversa y pertinente a los intereses de los/as adolescentes.



completan su escolaridad completa y queden conectados con -o al menos informados de- la oferta educacional presente en sus territorios. Estas acciones están especialmente propuestas para adolescentes que están en situación de desescolarización, no obstante, si la escuela no ofrece este acompañamiento, se podrán diseñar estrategias para el grupo de usuarios/as que se encuentran asistiendo a un establecimiento educacional.

En el nivel familiar:

Como se ha planteado en los distintos apartados del documento, la incorporación de las familias en el proceso de intervención es clave para conseguir buenos resultados pedagógicos. Así también fue reconocido por los equipos ejecutores durante el desarrollo de las mesas técnicas de la modalidad. Se identifica como un desafío su incorporación, puesto se trata de familias que suelen estar altamente demandadas y con multiplicidad de problemáticas que atender. Es así que, reconociendo esta dificultad, se deberá propiciar su incorporación, desarrollando metodologías motivadoras y acorde a sus características.

Se tendrá al menos que desarrollar las siguientes actividades:

Actividades de fortalecimiento del rol de apoderado: Estas actividades están orientadas a que las familias o adultos significativos se involucren en los procesos educativos de sus niños/as o adolescentes, que favorezcan rutinas y espacios físicos propicios para el aprendizaje en los hogares. También a que asuman un rol activo en asegurar que los niños/as o adolescentes asistan a PDE y/o al establecimiento educacional, según corresponda. Es importante además que se les mantenga informados del proceso pedagógico de sus niños/as y adolescentes, incentivar su participación en reuniones de apoderados en PDE y/o en las escuelas, así como en otros espacios dirigidos a las familias. Asimismo, interesa trabajar con los adultos los sentidos y valoración que otorgan al desarrollo de un proyecto educativo por parte de sus niños/as o adolescentes. Otras acciones que se podrán promover es que las familias participen en la búsqueda de establecimientos educacionales cuando corresponda. Estas acciones se tendrán que desarrollar con el conjunto de usuarios/as de PDE, como también se podrá sumar a otros adultos de la familia o del entorno comunitario que puedan apoyar el rol de apoderado, en el sentido en el cual se señaló en el apartado referido a niveles de intervención. Las metodologías podrán ser individuales y/o grupales.

Por otra parte, es deseable incentivar la participación de las familias, incluso la co-organización con ellas de actividades recreativas, conmemorativas (como celebración del 18 de septiembre), ceremonias de finalización de año, u otras acciones.

En el nivel socio- comunitario:

Como se presenta en el marco conceptual del proyecto, éste se enmarca en un enfoque comunitario y de educación popular, en donde se estipula la necesidad de construir un proceso educativo que amplíe las posibilidades de las salas de clase y aporte a la configuración de nuevas formas de aprender. Interesa también la incorporación de otros co-garantes de derechos que apoyen el proceso de intervención y la sustentabilidad de los cambios, una vez que los usuarios/as egresan del proyecto.

En concordancia con lo planteado en los niveles de intervención se plantea desarrollar al menos las siguientes acciones:

Vinculación con entidades educativas: Se refiere al trabajo en red y coordinaciones con Direcciones o Corporaciones Educacionales, públicas y privadas, con la finalidad de prevenir prácticas expulsoras, o bien, favorecer la reinserción educativa de los usuarios/as del proyecto. También es importante que el proyecto se vincule con Ministerio de Educación, como con sus provinciales, con la finalidad de obtener certificados o beneficios (como textos escolares) y facilitar el proceso de validación de estudios. Asimismo, es importante que el proyecto cuente con un catastro de la oferta



educacional y otros recursos educativos (por ejemplo, bibliotecas) que facilite la vinculación escolar.

Vinculación a establecimientos educacionales: Para los niños/as y adolescentes que se encuentren asistiendo a la escuela, es clave el trabajo que se realice con los distintos estamentos de los establecimientos educativos, es decir directivos, docentes, equipo psicosocial, entre otros, con la finalidad de sensibilizar acerca del enfoque de derechos, como también compartir herramientas o metodologías adecuadas al perfil de los participantes, para asegurar su mantención en el sistema escolar. En pro de conseguir este propósito, es importante que el plan de intervención señale claramente las acciones a realizar, de manera de establecer responsabilidades, potenciar la complementariedad y sinergia entre las intervenciones que efectúan la escuela y PDE, incorporando en estas coordinaciones las acciones que se realizarán tanto con los niños/as o adolescentes, como con sus adultos. De lo contrario, se corre el riesgo de la sobre-intervención, fenómeno altamente dañino en las intervenciones psicosociales y pedagógicas. En el caso de usuarios/as cuya ruta sea la re-escolarización, es importante intensificar en la etapa de ejecución, la vinculación de los niños/as o adolescentes con los establecimientos educativos con los cuales se pretende lograr dicho propósito, de manera de avanzar en aproximaciones sucesivas que les permitan ir habituándose al ambiente y rutina escolar.

Vinculación con oferta recreacional, deportiva y/o cultural de su comunidad: Es importante, desde un enfoque de ciudadanía y participación, promover, en coordinación con los otros proyectos en los cuales participan los usuarios/as, su incorporación en espacios socio-comunitarios que les permitan el acceso a actividades culturales, deportivas, recreativas, como también que favorezcan la participación con pares que desarrollen actividades positivas para ellos y para sus comunidades (por ejemplo agrupaciones culturales, muralistas, bandas de música).

Revisión y actualización de Planes de Intervención Unificado (PIU)

Las reuniones técnicas para revisar y eventualmente modificar el Plan de Intervención Unificado, deben necesariamente contar con la participación de las disciplinas que construyen y ejecutan el plan, así como de los proyectos complementarios en los cuales participa el niño, niña o adolescente. En ese espacio de colaboración se entregarán visiones acerca de la intervención, discutiendo cambios observados, retrocesos, u otros sucesos que hayan ocurrido a lo largo de ésta. La evaluación de un caso siempre será una oportunidad de reconocer fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, con el objetivo de abordarlas y establecer mejoras al respecto.

Del mismo modo podrá intencionarse un análisis acerca de la pertinencia de la presencia y abordaje de las disciplinas, apoyos requeridos, contactos establecidos con otros actores comunitarios, revisión de situación familiar del niño, niña o adolescente, revisar capacidad de impacto de la intervención y explicitar los nudos críticos.

Los análisis intermedios para evaluar los PIU desembocan naturalmente en una actualización del Plan de Intervención, el cual delinearán los campos de acción que se visualizan más relevantes y que sean de importancia para el logro de objetivos en la intervención que se encuentra ofreciendo el circuito 24 Horas en conjunto y particularmente PDE. En este punto las disciplinas se cuestionan el impacto de la intervención y sus alcances, preguntándose acerca de la necesidad de reenfocar y reorientar acciones que estén dando escasos resultados. De no haberse logrado los objetivos y resultados propuestos se requerirá reflexionar respecto de nuevas estrategias interventivas que se requerirán implementar con la finalidad de producir los cambios esperados.

Cuando el plan de intervención ha sido actualizado, se debe realizar una devolución a los niños, niñas y adolescentes y sus familias, dando a conocer las principales modificaciones y la evaluación del proceso interventivo, destacando las fortalezas y logros observados durante el proceso. Esta



devolución ayuda a crear un clima junto a las familias que generan confianza y cooperación en pos de la mejora de la intervención.

Plan de sustentabilidad de los cambios

Tiempo estimado: máximo 4 meses

La cuarta fase del proceso de intervención dice relación, por una parte, con la evaluación de los cambios producidos con el niño, niña o adolescente y su familia a partir de la intervención realizada; y por otra con el diseño y ejecución de un plan de monitoreo, seguimiento y consolidación de los cambios.

El egreso se produce cuando se cumplen los objetivos principales del plan de intervención, y, por lo tanto, se ha superado la o las vulneraciones de derechos vinculadas al ámbito educativo, y se cuenta con un contexto protector que permite dar sustentabilidad a los cambios producidos.

Tabla 8 Propósitos Plan de sustentabilidad de los cambios

Propósitos
Evaluación con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes de los objetivos y resultados esperados propuestos al término de la ejecución del último plan de intervención unificado.
Evaluación de los avances a nivel familiar respecto del proceso pedagógico.
Evaluación de avances pedagógicos en el caso de los niños, niñas y adolescentes.
Evaluación de avances actitudinales respecto a la experiencia educativa.
Evaluación de habilidades procedimentales que favorecen el proceso de aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes que recibieron intervención por parte de un/a psicopedagogo o educador diferencial.
Evaluación con el conjunto del equipo del programa de los avances y dificultades para el logro de los objetivos y resultados propuestos al término de la ejecución del plan de intervención.
Elaboración de un plan de sustentabilidad de los cambios en conjunto con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes.
Consolidar los cambios producidos durante el proceso de intervención en relación a los objetivos que se establecieron, específicamente respecto al ámbito educativo.
Efectuar rito/hito de egreso con el niño/a o adolescente, su familia, e idealmente con los co-garantes y dispositivos complementarios.

Acciones mínimas

1. Revisión de caso con el equipo interventor completo con la finalidad de revisar el logro de los objetivos y resultados que se establecieron para cada ámbito de intervención (personal, familiar y socio comunitario), así como también los indicadores de logro que se establecieron en el plan de intervención.
2. Evaluación de avances pedagógicos. Deben utilizarse los mismos instrumentos aplicados en la evaluación inicial, para así poder dar cuenta de los avances producidos.
3. Al igual que como se efectuó en la evaluación de proceso, se requiere revisar con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes en conjunto o por separado, la



ejecución general del plan de intervención. Revisar que logros perciben, que dificultades y que aprendizajes han surgido, entre otros aspectos.

4. Se hace necesario evaluar los avances respecto de los hallazgos de la profundización diagnóstica, específicamente en los niveles que fueron intervenidos, conviniendo que no todos los niños, niñas o adolescentes que participan en PDE recibirán intervenciones directas de terapeuta ocupacional y/o psicopedagogo/a- educador/a diferencial. Esta evaluación debe realizarse con los mismos instrumentos utilizados en la profundización diagnóstica, para así dar cuenta de los avances que se produjeron.
5. Se sugiere analizar la pertinencia de las metodologías utilizadas, los actores que se involucraron en la intervención, como también otros aspectos que pudieron haber contribuido o no al logro de los objetivos, con la finalidad de generar aprendizajes en el equipo y aportar a la mejora continua de la ejecución del programa.
6. Si se han conseguido los objetivos y resultados propuestos en el plan, que permitan dar por superado el motivo de consulta y se ha restituido el derecho a la educación, se continúa con el plan de sustentabilidad de los cambios, teniendo como norte el egreso.
7. Se espera que la evaluación arroje los logros, pero también los aspectos que requieren ser reforzados en este plan, desde el punto de vista del equipo y de los participantes en su ejecución. Es recomendable que se planteen temas a reforzar en el plan de sustentabilidad en el ámbito personal, familiar y socio-comunitario, con la finalidad de fortalecer los avances y darles continuidad a los cambios producidos.
8. Es importante trabajar con el niño/a o adolescente la ansiedad que les puede producir desvincularse del programa. Asimismo, reforzar los recursos que han desarrollado y que pueden utilizar para enfrentar situaciones complejas en el futuro. Otro aspecto relevante es que reconozcan los recursos de su entorno, que pueden ser co-garantes y estar disponibles para la protección de los derechos del niño/a o adolescente.
9. El plan de sustentabilidad de los cambios se debe construir en función de las evaluaciones realizadas por los profesionales intervinientes, los profesionales de los establecimientos educacionales de referencia -cuando corresponda- y las apreciaciones del niño, niña o adolescente y su familia. Estos co-garantes pueden ser implicados mediante la construcción de planes de monitoreo en los que ellos tomen acción y les permitan estar alerta a posibles cambios o retrocesos respecto a los logros alcanzados en el proceso de intervención. De este modo, a su vez, se favorece que los niños, niñas y adolescentes los visualicen como agentes disponibles y garantes de sus derechos.
10. Se sugiere efectuar un hito/rito de egreso con el niño/a o adolescente, su familia y los co-garantes si es pertinente, con la finalidad de que puedan visualizar el camino recorrido, los cambios producidos y valorar sus recursos, entre otros aspectos, así como entregar material que les oriente para enfrentar futuros obstáculos. La metodología para efectuar este rito puede ser de manera individual para cada caso o ceremonias de egreso con grupos de familias.

Cabe señalar que en la medida en que se implemente el Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa, las fases de intervención deberán ajustarse a las nuevas disposiciones técnicas del Servicio.

VI. RECURSOS HUMANOS

6.1. Criterios generales



El Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa, de la línea de acción Intervenciones ambulatorias de reparación se sustenta con aportes financieros del Estado de conformidad a lo establecido en la ley N° 20.032.

En este contexto el organismo colaborador deberá asegurar que el porcentaje máximo de recursos financieros esté dirigido al recurso humano de intervención directa, con lo que asegura la existencia de adecuadas capacidades técnicas y minimiza la rotación de estos equipos.

Los profesionales y técnicos deben ser seleccionados de modo de cautelar su idoneidad para el trabajo de intervención, entre otras, debe realizarse evaluación psicológica en el proceso de selección de integrantes del equipo.

Un aspecto necesario de considerar, debido a que es vital para el desarrollo del equipo y para la calidad en la atención, es la capacidad de tomar decisiones técnicas en conjunto. El elemento fundamental que debe orientar este proceso es la responsabilidad ética de desarrollar este tipo de intervención, potenciar acciones dentro de un enfoque de derechos, creatividad individual asociada a una dinámica colectiva, con el objetivo de generar un espacio de discusión y actualización técnica que facilite y oriente las decisiones e intervenciones, en resguardo de la calidad de la atención y por tanto de la seguridad y bienestar de la víctima.

Conjuntamente, se releva la necesidad de que las instituciones protejan los recursos profesionales mediante acciones de cuidado del equipo, así como la potencien la capacidad de los propios profesionales de cuidarse a sí mismos, especialmente por las altas demandas emocionales que implica realizar intervenciones con niños, niñas y adolescentes abusados, el elemento de contingencia permanente con los/as usuarios/as del proyecto, los contextos de precariedad en que ellos/as se desenvuelven y la escasez actual de servicios para atenderlos en todas su problemáticas, lo que sobrecarga a los equipos profesionales de mayores exigencias personales y profesionales.

Un buen diseño de proyecto debe contemplar ambos aspectos, la experticia y protección del equipo, previniendo la aparición del síndrome del estrés laboral crónico. El cuidado de los equipos debe ser parte del proyecto de funcionamiento del programa.

6.2. Gestión de personas

Se asume en las presentes orientaciones técnicas la relevancia de la Gestión de las personas, enfoque que tiene que ver con el desarrollo y con la importancia de cada persona para la organización, sus valores, comportamientos y su alineación con la misión del Servicio.

En la gestión de personas, el organismo colaborador deberá atenerse a los principios señalados en el artículo 2 de la ley N° 20.032, en los numerales que se indican a continuación:

5) "La probidad en el ejercicio de las funciones que ejecutan. Todo directivo, profesional y persona que se desempeñe en organismos colaboradores deberá observar una conducta intachable y un desempeño honesto y leal de sus funciones con preeminencia del interés general sobre el particular.

6) Responsabilidad en el ejercicio del rol público que desarrollan. Las personas jurídicas que se desempeñen como organismos colaboradores del Estado serán civilmente responsables por los daños, judicialmente determinados, que se hayan ocasionado a raíz de vulneraciones graves de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes causados tanto por hechos propios como de sus dependientes, salvo que pruebe haber empleado esmerada diligencia para evitarlas. Lo anterior, sin perjuicio de la responsabilidad civil que por los mismos hechos pueda corresponderle a la persona natural que ejecutó los hechos. Lo dispuesto en el párrafo anterior será igualmente aplicable a las personas naturales que se desempeñen como colaboradores acreditados".

8) Objetividad, calidad, idoneidad y especialización del trabajo, que se realizará de acuerdo a las disciplinas que corresponda. Las orientaciones técnicas a las que se refiere el reglamento de esta ley establecerán, a lo menos, los requisitos, prestaciones mínimas y plazos que deberán cumplir tanto el Servicio como los colaboradores acreditados para asegurar el cumplimiento de este principio"



Complementariamente, en este marco, debe tenerse en cuenta los siguientes criterios a respetar en la contratación de las personas que ejecuten el respectivo proyecto:

Para la ejecución de cada proyecto se contará con el recurso humano más idóneo para su ámbito de trabajo/disciplina. Esto supone un sistema de selección de recursos humanos acorde a estos principios ya señalados de probidad, idoneidad de competencias profesionales, conocimiento de contexto territorial en proyecto específico, especialización en ámbitos de infancia y adolescencia.

Así como se realizará selección deben estar contemplados procesos de evaluación de la calidad del trabajo interventivo realizado en período de tiempo a definir. Será de conocimiento de todos los recursos humanos de la organización las causales de incumplimientos y sus sanciones, entre otros, la separación inmediata de sus funciones si se produce alguna situación reñida con las normas institucionales.

Se deberá considerar una evaluación psico laboral vigente, aquella que no tenga más de noventa días de realizada para el ingreso efectivo de cada trabajador/a, que postula a los cargos del proyecto.

Cada organismo colaborador deberá asegurar políticas de formación continua de los recursos humanos contratados para la ejecución de los proyectos¹⁶, junto a políticas de cuidado de los mismos que prevenga el síndrome del burnout ya que este se convierte en factor adverso a la calidad de las atenciones que los niños, niñas y adolescentes requieren. La evidencia ha mostrado que la salud laboral para quienes intervienen en contextos emocionalmente demandantes como son las consecuencias en el desarrollo o comportamiento por efectos de las vulneraciones de derechos de la población atendida en EL SERVICIO, en entornos de marginalidad o exclusión social o territorial, se ve alterada, apareciendo el estrés laboral crónico ya mencionado, por lo que la salud laboral debe ser parte de las políticas de cada organismo colaborador para asegurar la calidad y la pertinencia del trabajo proteccional a realizar.

Dentro de las acciones para prevenir el burnout se pide realizar supervisión clínica de casos al interior del equipo, las cuales pueden aportar en el abordaje de las evaluaciones, las intervenciones, en el nivel de reflexiones y metaanálisis de los casos.

Por otra parte, de conformidad al artículo 54 de la ley N° 21.302, el colaborador acreditado deberá contar con personal capacitado e idóneo para el ejercicio de las funciones que ejecute en el respectivo proyecto y deberá actuar conforme a los objetivos y principios establecidos en la ley N° 21.302. A su turno, el personal que tenga trato directo con niños, niñas y adolescentes deberá tener una salud mental y física comprobable compatible con el cargo, y las cualificaciones técnicas y/o profesionales necesarias para un correcto ejercicio del mismo. Para asegurar lo expuesto, el personal deberá someterse cada dos años a una evaluación de salud física y mental, lo que se establecerá en el respectivo convenio según su duración.

Para la contratación del personal que ejecutará el proyecto, deberán considerarse las prohibiciones e inhabilidades para trabajadores de colaborados acreditados, establecidas en el artículo 56 de la ley N° 21.302, que señala lo siguiente:

- a) Aquellas inhabilitadas para trabajar con niños, niñas y adolescentes o que figuren en el registro de inhabilidades para ejercer funciones en ámbitos educacionales o con menores de edad que lleva el Servicio de Registro Civil e Identificación en conformidad a la ley N° 20.594, que crea inhabilidades para condenados por delitos sexuales contra menores y establece registro de dichas inhabilidades.*
- b) Las que han sido condenadas por delitos en contexto de violencia y sus antecedentes se encuentren en el registro especial que para estos efectos lleva el Servicio de Registro Civil e Identificación en conformidad con la ley N° 20.066, que establece ley de violencia intrafamiliar.*

¹⁶ El Organismo Colaborador responsable del proyecto deberá proveer o facilitar la participación del personal en procesos de capacitación, a fin de actualizar y profundizar conocimientos y prácticas para la intervención con niños, niñas, adolescentes y las familias.



- c) Las que han sido condenadas por delitos contra la integridad sexual.*
- d) Las que han sido condenadas por delitos que hayan afectado o comprometido el patrimonio del Estado, especialmente en materia de malversación de caudales públicos.*
- e) Las que hayan sido condenadas o respecto de quienes se haya acordado una salida alternativa por crimen o simple delito contra las personas que, por su naturaleza, ponga de manifiesto la inconveniencia de encomendarles la atención directa de niños, niñas y adolescentes.*
- f) Jueces, personal directivo y auxiliares de la administración de justicia de los Juzgados de Familia creados por la ley N° 19.968.*
- g) Los trabajadores de colaboradores acreditados en contra de los cuales se haya formalizado una investigación, durante el tiempo que dure dicha formalización, por crimen o simple delito contra las personas que, por su naturaleza, ponga de manifiesto la inconveniencia de encomendarles la atención directa de niños, niñas o adolescentes".*

Asimismo, y respecto del personal que ejecutará el proyecto, deberá darse cumplimiento al artículo 11 de la ley N° 20.032, que dispone "Los colaboradores acreditados deberán velar porque las personas que, en cualquier forma, les presten servicios en la atención de niños, niñas y adolescentes demuestren idoneidad para el trato con ellos y, en especial, que no hayan sido condenadas, se encuentren actualmente procesadas ni se haya formalizado una investigación en su contra por un crimen o simple delito que, por su naturaleza, ponga de manifiesto la inconveniencia de encomendarles la atención directa de éstos o de confiarles la administración de recursos económicos.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 21 de la ley N° 19.628, los colaboradores estarán obligados a solicitar a los postulantes el certificado de antecedentes para fines especiales a que se refiere el artículo 12, letra d), del decreto supremo N° 64, de 1960, del Ministerio de Justicia, sobre prontuarios penales y certificados de antecedentes y a consultar al registro previsto en el artículo 6° bis del decreto ley N° 645, de 1925, sobre Registro Nacional de Condenas.

Semestralmente, el organismo colaborador acreditado deberá consultar el registro previsto en el artículo 6 bis del decreto ley N° 645, del Ministerio de Justicia, de 1925, sobre el Registro General de Condenas, respecto de las personas que, en cualquier forma, les presten servicios en la atención de niños, niñas y adolescentes.

También serán inhábiles para desempeñar labores de trato directo en organismos colaboradores acreditados, los que tuvieren dependencia grave de sustancias estupefacientes o sicotrópicas ilegales, a menos que justifique su consumo por un tratamiento médico o sea consumidor problemático de alcohol".

6.3 Conformación del equipo de trabajo y descripción de funciones

La oferta programática requerida por el Servicio establecerá mediante el respectivo anexo del proceso concursal el número de trabajadores que se requiera específicamente por número de plazas.

En relación con los requisitos que deberá cumplir el Organismo Colaborador Acreditado para el pago del aporte financiero, se deberá considerar lo dispuesto en el artículo 30, letras a y b, de la ley N° 20.032, a saber:

"a) Contar con un 75 por ciento del personal conformado por profesionales y/o técnicos especializados acordes a la respectiva línea programática, incluyendo a quienes trabajen en trato directo con los niños, niñas y adolescentes. La especialización deberá acreditarse, ante el Servicio, mediante los respectivos títulos profesionales de grado y certificados de especialización o postgrado que lo avalen, con determinación específica y detallada del ámbito de su experticia. Tales antecedentes estarán disponibles para las autoridades competentes que los requieran". En particular para esta modalidad se entenderá para el cálculo del 75% todo el personal que se desempeñe en el proyecto, por ende, están incluidas las tutoras y el personal administrativo. Donde para el cálculo se consideran todos los turnos de tutores necesarios para cubrir lo exigido por las presentes Orientaciones Técnicas.



“b) Comparecer sus profesionales o peritos a declarar ante el tribunal a las audiencias a las que se les cite debido a su cargo o experticia, eximiéndose de esta obligación sólo cuando el tribunal los libere de ella, lo que será debidamente acreditado con copia autorizada de la respectiva resolución judicial que así lo señale.”

A continuación, se revisará en detalle los cargos y funciones que se han contemplado para un proyecto con cobertura de 40 atenciones simultáneas, por lo que se entiende que si el proyecto tiene otra cobertura tendrá que ajustar su conformación. Es necesario considerar, también, que la organización interna que tenga el equipo deberá estar en concordancia con lo planteado en las presentes orientaciones técnicas respecto a entregar a cada niño, niña, adolescente y familia una intervención adecuada a sus propias necesidades y problemáticas.

Cargo	Director/a	Cantidad	1	Horas	44 horas
Propósito del cargo					
El Director/a representa a su Institución Colaborada ante el Servicio y es el profesional responsable de la implementación del proyecto adjudicado, bajo estándares de calidad, velando por su adecuado funcionamiento y cumplimiento de los objetivos de la modalidad, a fin de favorecer la superación de la vulneración al derecho a estudiar.					
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades					
<ul style="list-style-type: none">• Profesional titulado/a de las ciencias sociales (específicamente psicólogo/a o trabajador/a social) o Pedagogía o Psicopedagogía.• Experiencia de, al menos, 1 año en dirección y administración de recursos humanos y materiales.• Experiencia de, al menos, 2 años en trabajo con niñez y adolescencia vulnerada en sus derechos.• Experiencia de, al menos, 1 año en intervención educativa en contextos de vulnerabilidad.• Capacidad de liderazgo en la conducción de equipos educativos (docentes, psicopedagogos y terapeutas ocupacionales).• Capacidad para planificar, organizar y orientar al equipo hacia el logro de resultados.• Habilidades personales para el trabajo colaborativo con su equipo y otras instancias relacionadas con la modalidad.• Capacidad para comunicar ideas e instrucciones de manera clara, escuchar y considerar las opiniones técnicas de su equipo u otros.• Capacidad de analizar, resolver y actuar ante situaciones complejas, conflictos o crisis.• Habilidades personales para el trabajo complementario dentro y fuera del circuito 24 horas.					
Principales responsabilidades, funciones y tareas del Director/a					
<ul style="list-style-type: none">• Orientar la ejecución del proyecto de acuerdo al Convenio suscrito entre su institución colaboradora y el Servicio, cumpliendo con los requerimientos que corresponda.• Conocer las orientaciones técnicas y administrativas (resoluciones, circulares, oficios, otros) establecidas por el Servicio, y difundirlas entre el personal de PDE para su cumplimiento, según corresponda.• Generar un clima organizacional adecuado para el desarrollo del proyecto, bajo conceptos de trabajo de equipo y colaboración interdisciplinaria, en forma permanente.• Administrar los recursos financieros entregados por la institución colaboradora, y/o solicitarlos, a fin de generar condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales, acordes a las necesidades de la población atendida.• Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas y adolescentes, asegurando además que el equipo de trabajo también lo haga.• Informar y requerir, oportunamente a la institución colaboradora, la disponibilidad de los recursos humanos necesarios, y según lo definido por el Servicio, para el cumplimiento					



<p>de los objetivos de la modalidad, en caso de vacancia o necesidad de rotación del personal</p> <ul style="list-style-type: none">• Supervisar y asesorar técnica y administrativamente al personal de PDE en el cumplimiento de su rol de forma continua.• Liderar y participar en los hitos de acogida al ingreso de los niños, niñas, adolescentes y familias. Monitorear el proceso de vinculación de éstos.• Informar al respectivo Tribunal de Familia cualquier evento que afecte la integridad de alguno de los niños, niñas o adolescentes ingresados, indistintamente del lugar de ocurrencia.• Adoptar todas las medidas de protección y seguridad que requieran los niños, niñas o adolescentes cuando se vean afectados en su integridad en coordinación con los equipos complementarios, activando los correspondientes protocolos, mientras el Tribunal de Familia, el Servicio y la institución colaboradora, se informan y/o gestionan, y/o adoptan las medidas judiciales y/o administrativas, según corresponda con el objetivo de no interferir en el vínculo de los profesionales con las familias informando a éstas últimas del proceso.• Asegurar la realización de reuniones técnicas del equipo y liderar su desarrollo.• Proponer acciones que contribuyan al objetivo de los PIU cuando corresponda.• Supervisar que se registre adecuada y oportunamente la información requerida en base de datos institucional.• Supervisar el cumplimiento de todos los registros relacionados con la intervención psicosocial del niño, niña, adolescente y su familia.• Gestionar la vinculación con representante de DAEM o del área de educación de la comuna.
--

Cargo	Equipo pedagógico	Cantidad	4	Horas	44 horas
Propósito del cargo					
Los docentes, son los profesionales a cargo de la integralidad del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes ingresados y por tanto deben asumir la responsabilidad del desarrollo de habilidades conceptuales y curriculares, así como, del desarrollo de habilidades sociales relacionadas a la experiencia escolar.					
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades					
<ul style="list-style-type: none">• Título de educación universitaria de profesor de enseñanza media o básica• Con al menos un 1 año de formación, experiencia y competencias en intervención en niñez y adolescencia vulnerada, intervención familiar y trabajo en red.• Contar con conocimientos sobre la intervención pedagógica desde un enfoque de derechos.• Capacidad para el trabajo en equipo.• Habilidad para la resolución de conflictos en situaciones de crisis, generando espacios de contención.• Habilidad para reconocer indicadores de riesgo en los niños, niñas, adolescentes y en adultos participantes de los procesos de intervención.• Capacidad de vinculación positiva con las familias fomentando la empatía y el respeto a su contexto en la intervención.• Capacidad de escucha activa, empatía, confianza y buen trato hacia los niños, niñas, adolescentes y familias.• Conocimientos previos para el desarrollo de material didáctico para niños, niñas y adolescentes con rezago escolar.					
Principales responsabilidades, funciones y tareas del equipo pedagógico					
<ul style="list-style-type: none">• Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto.• Promover la responsabilización y empoderamiento de la familia como co- garante y figura protectora en el desarrollo de la intervención.					



- Registro de la información requerida en el Sistema de Información del Servicio- SIS y en carpeta individual (todas las acciones realizadas a partir del PIU deben ser registradas en carpeta y Sistema de Información del servicio -SIS).
- Diseñar y ejecutar sesiones de coevaluación sobre el proceso de aprendizaje con la familia y el/la niño, niña o adolescente.
- Realizar evaluaciones de proceso de los PIU realizados para cada niño, niñas y adolescente.
- Identificar la trayectoria académica de los niños, niñas y adolescentes.
- Participación en reuniones de equipo.

Cargo	Terapeuta ocupacional	Cantidad	1	Horas	22 horas
Propósito del cargo					
El o la Terapeuta Ocupacional es el responsable en el nivel personal de intervención promover el desarrollo de habilidades sociales y hábitos de estudio. A su vez, en el ámbito familiar, promover el desarrollo de herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.					
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades					
<ul style="list-style-type: none">• Título profesional universitario de terapia ocupacional• Conocimiento sobre procesos de evaluación motivacional• Conocimiento sobre intervención con enfoque de derechos• Conocimiento sobre evaluación de ambientes de aprendizaje• Conocimiento sobre el desarrollo de procesos educativos.• Conocimiento sobre desarrollo de hábitos de estudio.					
Principales responsabilidades, funciones y tareas del Terapeuta Ocupacional					
<ul style="list-style-type: none">• Evaluación motivacional de los niños, niñas y adolescentes.• Evaluación de rutinas y hábitos de estudio.• Diseño y ejecución de sesiones socio-ocupacionales.• Evaluación de proceso de los niños, niñas y adolescentes respecto del plan de intervención.• Diseñar y ejecutar sesiones de coevaluación sobre el proceso de aprendizaje con la familia y el/la niño, niña o adolescente.• Intervención familiar para el desarrollo de herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.• Diseño y ejecución de sesiones de desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades sociales.• Diseño y ejecución de sesiones para el desarrollo y/o fortalecimiento de hábitos de estudio.• Participación en reuniones de equipo.• Participación en la construcción de DIU y PIU de los niños, niñas y adolescentes que interviene.• Participación en reuniones de complementariedad con equipo interviniente.• Asesorar al equipo pedagógico sobre las adaptaciones y modificaciones necesarias en cuanto a la intervención para potenciar las capacidades de los niños, niñas y adolescentes.• Favorecer el desarrollo de conductas precursoras del aprendizaje y el afianzamiento de habilidades.• Planificación y participación de actividades sobre buen uso del tiempo libre con los niños, niñas y adolescentes.• Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto					



Cargo Psicopedagogo/a o educador/a especial	Cantidad 1	Horas 22 horas diferencial/
Propósito del cargo Profesional a cargo de promover el desarrollo de habilidades procedimentales que faciliten el aprendizaje a los niños, niñas, adolescentes y familias que lo requieran.		
Requisitos: Formación, experiencia y habilidades <ul style="list-style-type: none">• Título profesional universitario de psicopedagogía o educación diferencial/especial• Conocimiento sobre procesos de evaluación de estilos de aprendizaje• Conocimiento sobre intervención con enfoque de derechos• Conocimiento sobre habilidades procedimentales para el aprendizaje		
Principales responsabilidades, funciones y tareas del Psicopedagogo/a- Educador/a Diferencial/Especial <ul style="list-style-type: none">• Evaluación de habilidades procedimentales de los niños, niñas y adolescentes respecto del proceso de aprendizaje.• Evaluación de proceso de los niños, niñas y adolescentes respecto del plan de intervención• Participación en el diseño de DIU.• Participación en el diseño y ejecución de PIU de los niños, niñas y adolescentes a los que intervendrá.• Evaluación de trayectorias educativas de la familia y niño, niña o adolescente.• Participación en reuniones de equipo.• Participación en reuniones de complementariedad con el circuito territorial 24 horas.• Diseño y ejecución de sesiones para el desarrollo de habilidades procedimentales respecto al proceso de aprendizaje.• Construcción de material didáctico para favorecer el desarrollo de habilidades procedimentales respecto del proceso de aprendizaje.• Evaluación de estilos de aprendizaje.• Resguardar la confidencialidad de la información sobre los niños, niñas, adolescentes y familias que participan del proyecto.		

VII. RECURSOS MATERIALES

7.1 Respetto del inmueble de funcionamiento.

Con relación al inmueble donde funcione el proyecto debe considerarse:

- Inmueble adecuado a las necesidades del proyecto: número de oficinas o salas pertinentes, baños para el personal y para público accesible a niños/as, sala de recepción, sala de reuniones y en lo posible patio.
- Sala terapéutica habilitada con espejo unidireccional (deseable si se considera trabajo de supervisión de los tratamientos).
- Debe permitir una atención personalizada.

Los estándares mínimos de higiene y seguridad a considerar implican adecuarse a la normativa vigente con relación a: saneamiento básico (servicios higiénicos, servicios de alimentación), seguridad (vías de circulación, vías de escape, señalización); servicios básicos (instalaciones sanitarias, eléctricas y de gas, sistemas de detección de humo y combate de incendios, extintores, red húmeda y seca).

Si el colaborador resulta adjudicado, para la firma del convenio se solicitará a entregar los documentos correspondientes que acrediten que contará con dicho inmueble al momento de



inicio del convenio, esto es, título de dominio, contrato de arriendo, comodato, destinación u otra forma de garantizar que se contará con aquél.

7.2 Respetto del equipamiento.

- Stock de materiales de oficina.
- Impresora.
- Computadores con sistema Operativo Windows 10pro
- Conexión a Internet: Fibra óptica o inalámbrica acorde al proyecto (200 megas)

El equipo computacional se requiere para el ingreso de datos del proyecto al Sistema de Registro en Línea de Niños y Niñas de SIS Mejor Niñez, por tanto, es necesario desde el inicio de su ejecución.

7.3 Sobre el registro

La entrada en vigencia de la Ley N° 21.302 que crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia y el trabajo desarrollado para su implementación, ha exigido consolidar el proceso de mejoras de la otrora plataforma informática SENAINFO que inició el Servicio Nacional de Menores, a objeto de optimizar su manejo, tanto a nivel de ingreso, disposición de información y adecuación de variables e indicadores pertinentes a la operación por parte de los colaboradores acreditados y de administración directa del Servicio, dejando de esta forma, ser una mera plataforma para pago de subvenciones.

Es así, como el actual Sistema Integrado de Información, Seguimiento y Monitoreo SIS Mejor Niñez se crea a fin de responder a la citada ley que, en su artículo 31 establece que, el deber del servicio de crear y administrar un sistema integrado de información, que tendrá como objetivo el seguimiento de niños, niñas y adolescentes, sujetos de atención del Servicio y de sus familias y el monitoreo de las prestaciones que reciben. Agrega que los colaboradores acreditados, estarán obligados a proporcionar la información necesaria que el servicio les solicite para el sistema de registros y para el cumplimiento de sus funciones.

VIII. MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El proyecto será evaluado de conformidad a lo normativa vigente, las instrucciones dictadas por el Servicio, lo dispuesto en las bases y anexos del proceso concursal respectivo, así como, el convenio que se suscriba entre el Servicio y el organismo colaborador acreditado. Los plazos para la evaluación de los convenios se indicarán en las respectivas bases de licitación.

Respecto de la evaluación ex ante de los proyectos, en períodos que éstos deben someterse a un proceso de licitación, de conformidad al artículo 25 de la ley N° 20.032, deberá ponderarse:

- a) La idoneidad, oportunidad y calidad de la propuesta técnica de intervención orientada a la reparación y restitución de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- b) La propuesta de gestión de redes para el acceso oportuno a las prestaciones de educación y salud de los niños, niñas y adolescentes.
- c) En el caso de centros de residencias, se incluirán las acciones tendientes a la revinculación familiar o la búsqueda de una medida de cuidado definitivo con base familiar.
- d) Además de los principios indicados en el artículo 2 de la ley N° 20.032.

Por otra parte, la evaluación ex post de los convenios de acuerdo con el artículo 36 de la ley 20.032, dispone que el Servicio se dirigirá a verificar (al menos una vez al año):



1. El respeto, la promoción y la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y de sus familias.
2. El cumplimiento de los objetivos del convenio.
3. El logro de los resultados esperados especificados en el respectivo convenio.
4. La calidad de la atención que reciben los menores de edad y sus familias, el estado de salud y de educación de los niños, niñas y adolescentes que en ella residan, y las condiciones físicas del centro de residencia, en su caso.
5. Los criterios empleados por el colaborador acreditado para decidir el ingreso y el egreso de niños, niñas o adolescentes.
6. La administración transparente, eficiente, eficaz e idónea de los recursos que conforman la subvención, de conformidad con los fines para los cuales aquella se haya otorgado, según la línea de acción subvencionable que corresponda.

Además, deberán considerarse como criterios objetivos, al menos los siguientes:

- a) Otorgar un trato digno y respetuoso a los niños, niñas y adolescentes.
- b) Revinculación familiar o la búsqueda de una medida de cuidado definitivo con base familiar.
- c) Asistencia oportuna en el acceso a las prestaciones de educación y salud de los niños, niñas y adolescentes.
- d) Idoneidad y pertinencia de la intervención ejecutada por los organismos colaboradores orientada a la restitución de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2013) Manual de Psicología Educacional (7ª Ed.) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.

Banco Mundial. (2014). Education Statistics [archivo de datos]. Recuperado de: <http://databank.worldbank.org/data/views/variableSelection/selectvariables.aspx?source=education-statistics~-all-indicators>

BAQUERO, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. & Boggino, La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Centro de políticas comparadas de educación UDP. (2016). Estudio niños, niñas, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela. Caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de Escuelas de Segunda Oportunidad.

CEPAL. (2008). Calidad de la educación: Las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. En Panorama Social de América Latina. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1227/S0700764_es.pdf?sequence=1

CEPAL. (2011) Panorama Social de América Latina 2010. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf?sequence=4

Convención sobre los Derechos del Niño. Extraído el 24 de Enero de 2017 de: <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>

"Educación para la Paz, una perspectiva desde los derechos humanos". Corporación Servicio Paz y Justicia, Serpaj Chile. 2013



Espíndola y León (2002) La deserción en América Latina: Un tema prioritario en la agenda regional. Revista Iberoamericana de educación, vol. 30, pg 32-62.

Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates. A systematic Review of the Literature. Review Of Education Research, vol. 85, núm. 2, pág. 205- 248.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa, Editorial. Siglo XXI.

Freire, P. (1986). Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. India

Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de prevención social. (2016). CASEN 2015, Educación síntesis de resultados. Santiago, Chile

Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa (2013). Gestión de la buena convivencia escolar. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo. Santiago, Chile

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. Revista Iberoamericana en educación(3).

Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid, España: Alianza.

Mayor, F. (2013). Historia de la cultura de paz. El desarrollo de la cultura de paz y no violencia. Enero 30, 2017, de Centro de Educación e Investigación para la Paz Sitio web:

<http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006) Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de convivencia Escolar. Concurso de Políticas Públicas UC. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/POTENCIACION-DE-LA-POLITICA-PUBLICA-VALORAS.pdf>

Méndez, M. & Llanderas, P. (2011). Educar en valores: Educación para la paz. Enero 30, 2017, de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado Sitio web: <http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/transversales/paz1.htm>

Morales Morgado, E.M., et al. (2013). Desarrollo de competencias a través de Objetos de Aprendizaje. RED Revista de Educación a Distancia. Número 36. Monográfico Especial SIIIE 2012.28 de febrero de 2013. Consultado el (15/12/2016) en <http://www.um.es/ead/red/36/>.

Papalia, D.(2009). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México: McGraw Hill

Rodas, M.T. (2003) Participación y Democracia. Valoras UC. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/participacion_democracia.pdf

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: Una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 33-59.

SENAME, MIDE UC. (2016). Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales.

Terigi, F. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas", en Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores), Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

UNESCO. (2015) Con una ayuda que no está a la altura de las circunstancias, un número creciente de niños y adolescentes queda sin escolarizar. Documento de Políticas 22/ Nota de Información 31.



Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-es.pdf>

UNESCO. (2014). Indicadores de educación [Archivo de datos]. Recuperado de : <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120>

UNESCO, Muñoz, V. (2011). El derecho a la educación: una mirada comparativa. Santiago de Chile. Recuperado de <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>

Unicef (2007) Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia N°6: “Qué educación, para qué sociedad. El Proyecto de Ley General de Educación”. Santiago: Chile.

Unicef (2008) Escuela e Inclusión, círculo virtuoso para la experiencia escolar. En Aprendizajes del Seminario Latinoamericano “Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa”. Santiago, Chile.



X. ANEXO:

Memorándum N°128, de 2021



SANTIAGO, 14 DIC 2021

MEMORANDUM N° 000128

A: DIRECTORES/AS REGIONALES
SERVICIO NACIONAL DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADA A LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

DE: MARÍA JOSÉ CASTRO ROJAS
DIRECTORA NACIONAL
SERVICIO NACIONAL DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADA A LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

Materia: Instruye e indica vías de ingreso a los programas de las líneas de acción del Servicio Mejor Niñez.

Junto con saludar cordialmente, en atención a los antecedentes del presente oficio, y en virtud de las facultades conferidas en el artículo 7 letra b) y letra d) de la Ley N°21.302, Informo Uds., lo siguiente:

1° En primer término, es preciso señalar que la derivación de niños, niñas y adolescentes a los programas de protección especializada correspondientes a la oferta del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, en adelante Servicio Mejor Niñez, se encuentra regulada en el artículo 19 de la Ley N°21.302, norma que entró en vigencia el primero de octubre del 2021, y que indica que ante la adopción de alguna de las medidas de protección dispuestas en las letras c) y d) del artículo 71 de la Ley N°19.968, así como las medidas de ingreso en virtud del artículo 80 bis, ya sea que el ente derivante sea el Tribunal con competencia en Familia o las Oficinas Locales de la Niñez (OLN), la asignación de cupos le corresponde únicamente al Director Regional del Servicio Mejor Niñez mediante un procedimiento breve, racional y justo.

2° Que en complemento de lo anterior, el Decreto N°12 del Ministerio de Desarrollo Social y Familia publicado con fecha 29 de noviembre del 2021, que Aprueba el Reglamento sobre el Procedimiento para la Asignación de Cupos en Proyectos de Programas de Protección Especializada del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, establece en su artículo 1° que el objetivo del reglamento es regular el procedimiento breve, racional y justo conforme el cual los Directores Regionales del Servicio Mejor Niñez asignarán los cupos en los proyectos que ejecutan programas de protección especializada en cada una de sus regiones, abordando en sus artículo 5° y 6° el procedimiento de asignación propiamente tal; desde la derivación del Tribunal competente en asuntos de familia mediante sistema informático interconectado al Servicio Mejor Niñez, como la posterior notificación de la asignación del cupo desde el Director Regional al órgano derivante (Tribunal u OLN), junto con la comunicación al colaborador acreditado que ejecuta el proyecto al cual se le asignó el cupo del niño, niña o adolescente.

3° Que, por su parte, con fecha 23 de septiembre del 2021, a través de los ORD. N°000211 al N°000227, el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia informó a los Ministros Encargados de Asuntos de Familia de las Illmas. Cortes de Apelaciones del país, sobre las vías de comunicación para la aplicación del procedimiento de asignación de cupos en días y horarios inhábiles. En este sentido, el Poder Judicial se encuentra en conocimiento del sistema de



derivación de NNA a los proyectos que ejecutan los programas del Servicio, así como del procedimiento de asignación de cupos para días y horarios, hábiles e inhábiles.

4° En atención a lo anterior, y a objeto de dar cumplimiento al mandato legal establecido en el artículo 19 de la Ley N°21.302 y al Decreto N°12/2021 del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, se ha efectuado una revisión de las vías de ingreso a los diversos programas de las líneas de acción ambulatorias del Servicio Mejor Niñez, tornándose necesario informar a ustedes, que a partir del 1° de octubre del 2021 los proyectos que ejecutan los programas de las líneas de acción del Servicio Mejor Niñez solo pueden recibir derivaciones de niños, niñas o adolescentes por medio del procedimiento de asignación de cupos señalado precedentemente. En consecuencia, el ingreso de los NNA a los proyectos siempre procederá por resolución judicial del juez con competencia en familia respectivo o por derivación de la OLN previa asignación de cupo desde la Dirección Regional de Mejor Niñez, lo anterior habida consideración de lo dispuesto en el artículo octavo transitorio de la Ley N°21.302 en cuyo inciso primero se indica "(...) las referencias al órgano de protección administrativa y/u Oficina Local de la Niñez se entenderán realizadas a las Oficinas de Protección de Derechos del Niño, Niña o Adolescente (...)" razón por la cual las Oficinas de Protección de Derechos podrán realizar la solicitud de asignación de cupo al Director Regional. Cualquier vía de ingreso diversa ha quedado derogada tácitamente debido a la modificación legislativa.

5° Lo informado precedentemente en cuanto a la única vía de ingreso a la oferta ambulatoria excluye a; (I) las Oficinas de Protección de Derechos en virtud de lo dispuesto en el artículo octavo transitorio de la ley N°21.302, norma que precisa que las OPD continuarán reglándose por las normas aplicables a la época anterior a la entrada en vigencia de las modificaciones introducidas a la ley N°20.032, y (II) los Proyectos que ejecutan el circuito PSI 24 Horas, toda vez que dichos programas cuentan con un porcentaje fijo de plazas de atención para NNA del listado PSI y/o como única vía de ingreso la derivación interna de la red Mejor Niñez PSI 24 horas.

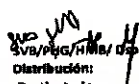
6° Finalmente, se solicita a UD., remitir copia del presente oficio y realizar una transferencia técnica a los proyectos ambulatorios que se ejecutan en su territorio para el efectivo cumplimiento de la normativa vigente.

Sin otro particular, se despide cordialmente,


MARÍA JOSÉ CASTRO ROJAS

Directora Nacional

Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia


Distribución:

- Destinatario
- Archivo Dirección Nacional Mejor Niñez
- Oficina de Partes
- Fiscalía
- Unidad de Diseño de Programas
- Unidad de Análisis y Gestión de la Información.

Escanned by CamScanner



2° **PUBLÍQUESE** la presente Resolución en la página web del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y adolescencia.

ANÓTESE Y ARCHÍVESE.



**GABRIELA MUÑOZ NAVARRO
DIRECTORA NACIONAL (S)
SERVICIO NACIONAL DE PROTECCIÓN ESPECIALIZADA
A LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA**

GBT/MEL/MLO/AMC/HMB/MMC

Distribución:

- Departamento de Diseño y Evaluación
- Departamento de Gestión Territorial
- Fiscalía
- Oficina de Partes