



Intervención en contextos de  
**DIVERSIDAD CULTURAL**





Intervención en contextos de  
DIVERSIDAD CULTURAL



Equipo de trabajo:

FRANCISCA GÓMEZ LECHAPTOIS, Jefa Departamento de Estudios

CLAUDIO ANDRADE GYLLEN, Investigador Departamento de Estudios

CRISTIÁN ALTAMIRANO CORDERO, Formador y Asesor de Fundación Ciudad del Niño

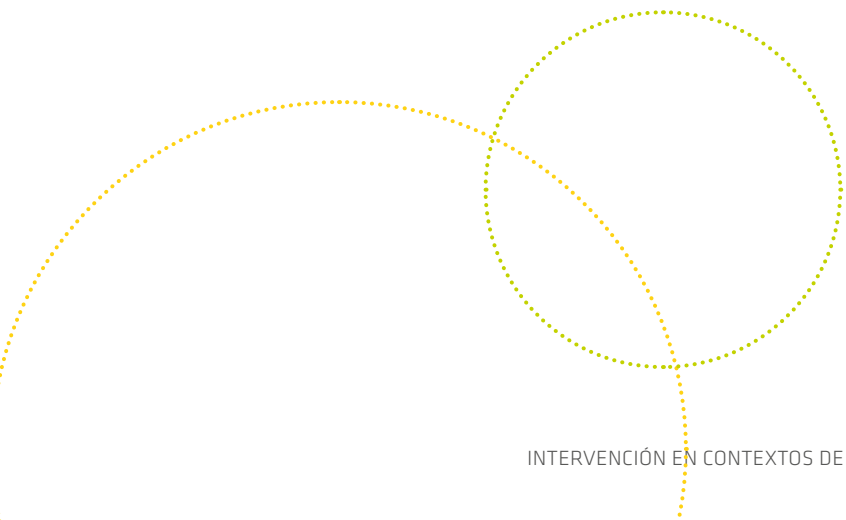
Santiago de Chile, Enero de 2016



# Indice



Presentación	5
<b>I.</b>	
<b>Interculturalidad en Chile y el mundo</b>	6
Modelos de gestión de la diversidad cultural	8
<b>II.</b>	
<b>Prácticas interculturales en el ámbito psicosocial</b>	12
La doble pertenencia cultural de la infancia de origen indígena y migrante	16
El encuentro de la familia indígena y migrante con la sociedad mayoritaria	17
Revisión de la mirada universalista de las problemáticas	22
<b>III.</b>	
<b>Guía para análisis de casos</b>	24
<b>IV.</b>	
<b>Síntesis de una experiencia: Prevención del maltrato y abuso sexual desde el enfoque de diversidad cultural</b>	26
Bibliografía	30



**Durante el año 2015**, la Fundación Ciudad del Niño ejecutó 99 programas sociales en 9 regiones del país, con un total de 16.355 niños, niñas y adolescentes. Esta cobertura se vincula directamente con la heterogeneidad de las infancias y adolescencias con las cuales trabajamos, particularmente en territorios de alta pertenencia étnica y/o de ruralidad. A pesar de ello, observamos que las políticas públicas en Chile están pensadas desde una lógica monocultural, lo cual disminuye la pertinencia y eficacia de la intervención, y no recoge los principios básicos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Valoramos la diversidad cultural y creemos que se requiere un abordaje diferenciado para ser efectivos en la intervención social. Coincidimos con el Comité de los Derechos del Niño (2015) en la necesidad de integrar una perspectiva intercultural en las políticas de infancia, enfoque que, más allá de reconocer derechos especiales para los miembros de minorías etno-culturales, ponga el acento en la interacción entre las diversas culturas reconociendo los aportes de cada una de ellas.

De ahí que como Fundación, nos hayamos propuesto co-construir con las personas que intervienen directamente en los territorios una forma de trabajo que incorpore la diversidad cultural. La construcción de conocimiento desde las prácticas nos permitió evidenciar las pautas que rigen el actuar de los profesionales, generar reflexión a partir de ellas y redefinirlas desde un proceso formativo guiado que permitió identificar “nuevas posibilidades de acción” que aporten mayor efectividad al trabajo en contextos de diversidad cultural. El énfasis puesto en los equipos sociales atiende el hecho de que creemos que la calidad de un programa depende en gran parte de las habilidades y formación de su equipo profesional y técnico, que debe contar con un alto grado de especialización para responder con eficacia a los diversos contextos sociales.

Creemos que la calidad de un programa depende, en gran parte, de las habilidades y formación de su equipo profesional y técnico.

Particularmente, este proceso fue iniciado en la ciudad de Los Ángeles en mayo de 2014, contando con la participación de 30 profesionales de las áreas de Protección y Responsabilidad Penal Adolescente de los programas de la Fundación ejecutados en las comunas de Yumbel, Los Ángeles, Angol y Futrono. Un segundo encuentro se desarrolló en el mes de octubre, con 30 personas de los equipos de Puerto Montt, Castro, La Unión y Osorno, ubicados en el sur de Chile. De la sistematización de este proceso, se identificaron algunos nudos a ser profundizados en un trabajo de investigación realizado durante el año 2015 y contrastado con los propios equipos. Esto, con el fin de sustentar el establecimiento de lineamientos claros para una intervención pertinente, respetuosa y coherente, en contextos de diversidad cultural.

El texto presentado a continuación, ha sido escrito en base al trabajo de Cristián Altamirano, experto en relaciones interculturales, formador y asesor de nuestra Fundación. Incorpora elementos conceptuales centrales para entender el enfoque intercultural, y luego profundiza en las prácticas interculturales en el ámbito psicosocial. Asimismo, entrega una guía para los equipos sociales que intervienen en contextos de diversidad cultural y finaliza con una experiencia concreta de prevención en maltrato y abuso sexual infantil, desde el enfoque señalado.

Con esta publicación, iniciamos nuestro aporte como Fundación al tratamiento de temas relevantes para la infancia y adolescencia de nuestro país y del mundo.

**Edmundo Crespo Pisano**  
Gerente General



# I.

## Interculturalidad en Chile y el mundo



En Chile como en el resto del mundo, un conjunto de fenómenos recientes han puesto en evidencia realidades pluriculturales que tensionan el espacio sociopolítico con reivindicaciones de reconocimiento y de derechos (Taylor, 2003). Estas tensiones repercuten en los servicios a la Infancia y a la Juventud, poniéndoles el desafío de adaptar las prácticas profesionales a esta nueva visión de la realidad nacional.

Como premisa, constatemos que las reivindicaciones de reconocimiento etno-cultural cuestionan hoy la legitimidad del Estado-nación, fundamento del ideal republicano, centralizador y universalista. Las reivindicaciones de las poblaciones originarias y migrantes marcan, igualmente, el declive de una visión altamente jerarquizada de las culturas y de las naciones que daba por entendido la superioridad de la cultura Euro-occidental, y su misión civilizadora hacia los demás pueblos.

**En los países europeos** las tensiones se han focalizado en la relación del Estado, sus instituciones y su población nacional, con los inmigrantes y sus descendientes provenientes de la periferia empobrecida principalmente de regiones antiguamente colonizadas por ellos mismos, como las minorías magrebina, de África subsahariana o de Latinoamérica (Blanco, 2000; Giugni y Passy, 2002).

**En Latinoamérica** la tensión ha estado principalmente centrada en la relación con los pueblos originarios, debatiéndose aún las maneras de relacionar la mayoría occidentalizada y los pueblos originarios (Yañez y Aylwin, 2007; Bengoa, 2009).

**En Norteamérica y Oceanía**, donde existen importantes tasas de inmigración y presencia de pueblos originarios, estas dos vertientes de la gestión de la diversidad etno-cultural corren por canales separados (Mereminskaya, 2011).

Lo que hay en común en todas estas situaciones es que **hoy los gobiernos del mundo globalizado están convocados a establecer nuevas maneras de gestionar la diversidad**. Las respuestas de los Estados han sido disímiles, aunque en todos los casos se debate sobre la necesidad de un nuevo sentido de ciudadanía que considere la condición particular de los grupos etno-culturales minoritarios presentes en los territorios nacionales, y asegure la cohesión social.

Chile tiene, en esta materia un **desafío doble**:

**a)** Establecer **una nueva política hacia los pueblos originarios**, cuyo último avance fue el anuncio de un “nuevo trato”. Aunque se ha superado ya una primera etapa de reconocimiento de sus realidades, se está a la espera de una política sólida que consolide lo avanzado, y que ordene la gestión entre comunidades etno-culturales y la población chilena mayoritaria (Yañez y Aylwin, 2007).

**b)** **Hacerle frente a una nueva realidad** que se está instalando, similar a la de los países desarrollados en lo que respecta a la **inmigración de personas de países vecinos en busca de un mejor porvenir económico**. Nuestro país no cuenta con claridad ni jurídica ni política respecto a la acogida e integración de los migrantes. Esta compleja realidad, que en otros países se gestiona a todos sus niveles (postulación al estatus de inmigrante y selección, políticas de acogida y de ayuda a la adaptación, gestión de la diversidad que la inmigración conlleva), se deja a la discreción funcionaria con la aplicación de un Decreto Ley de Extranjería, para que luego las organizaciones de la sociedad civil, de acuerdo al mercado laboral, fundamentalmente, decidan el destino migratorio de cada persona o familia vecinada en nuestro país (Stefoni, 2011).

En resumidas cuentas, en Chile la gestión de la diversidad cultural no parece tener aún la atención que amerita. A pesar de todo, la idea misma de la interculturalidad gana terreno en el campo de las políticas públicas. Es así como variados programas y servicios a la ciudadanía proponen adaptarse a las realidades pluriculturales para responder mejor a las necesidades específicas de sus usuarios, pero con insuficiente orden y claridad conceptual. Con el fin de situarse algo mejor en el ámbito debemos revisar, brevemente, los modelos más conocidos de la gestión de la diversidad etno-cultural.

## Modelos de gestión de la diversidad cultural

### El modelo republicano

El concepto de República que inspiró a Chile como al resto de los países de América Latina se origina en Francia, en los tiempos de la Ilustración. **Este modelo impulsa la igualdad de trato y derechos de todos los ciudadanos, de los cuales el Estado es el garante directo, lo que da lugar a un sistema de gestión altamente centralizador y uniformizador, e inspira, hasta el día de hoy, muchas políticas públicas.**

En este modelo no caben distinciones ni grupos de diversas culturas, tradiciones, idiomas o cualquier otra distinción de identidad colectiva. Orientado por esta tradición universalista, el sentido del desarrollo del país se vislumbra como uno solo, encauzado siempre hacia el progreso económico. Su población se considera como una sola nación, cuyos miembros están en diferentes etapas de este desarrollo (Vergara et al., 2013).

Las políticas públicas se orientan desde el centro simbólico, letrado, desarrollado, hacia las comunidades periféricas con la misión de ayudarlas a desarrollarse. Se les propone o impone un camino único, el de la cultura más civilizada. Es así como en Chile, al igual que en todos los países de América, se impulsaron, desde principios del siglo XX hasta una época reciente, iniciativas “civilizadoras” hacia los pueblos originarios que dejaron importantes huellas en estas comunidades. En este mismo impulso se favoreció la ocupación de territorios por migrantes europeos, portadores de dicho progreso civilizador.

El surgimiento de las voces nacionales, regionales u originarias, cuestionan esa visión de la diversidad y ponen en entredicho el modelo único de desarrollo, siguiendo así una tendencia mundial que cuestiona hoy la idea del progreso único y necesario, motor de acción de los siglos XIX y XX. Este modo de gestión de la diversidad nacional sigue siendo implícito, se practica pero no se explicita en ninguna política clara, a diferencia del modelo francés, en el que se inspira.





## El modelo republicano, el ejemplo francés

Las políticas migratorias y de integración en Francia no han abandonado su ideal republicano de origen que propone siempre la idea de una nación constituida por individuos, ciudadanos iguales en derecho. Su “política de integración de personas extranjeras o de inmigración reciente” no permite el reconocimiento de colectividades culturales o migrantes, aún menos de sus culturas diversas. **En este sentido, su política de integración se resume en imponer a cada migrante una formación cívica sobre los valores fundamentales de la República, entre los cuales destacan su laicismo y la igualdad de género.** Últimamente se impone un contrato de acogida que recuerda las obligaciones mutuas del que llega y de las instituciones nacionales, proponiendo el ideal de una asimilación rápida y definitiva de los valores franceses por todo aquel que se instale en el Hexágono.

Han surgido reivindicaciones de reconocimiento de las segundas y terceras generaciones de ciudadanos de origen migrante, lo que ha tensionado esta política, y generado iniciativas fundamentadas en libertades individuales, sin reconocer derechos etno-comunitarios o identidades colectivas.

## El modelo melting pot, el ejemplo de los Estados Unidos

En EE.UU., el modelo de gestión de la diversidad se resume, desde sus orígenes en el siglo XVII, en la metáfora de un melting pot o marmita de fundición, donde los diferentes pueblos y las culturas del viejo continente son bienvenidos, pero deben prontamente fundirse en la nueva nación estadounidense. Este ideal de pueblos y culturas integrados en uno solo,

nuevo y moralmente superior, ha sido tensionado en diferentes épocas por la diversificación del origen de sus inmigrantes: a medida que las políticas migratorias de los Estados Unidos han ido eliminando sus cláusulas discriminatorias, judíos, polacos, italianos, asiáticos, latinos, etc. fueron sumándose, no sin dificultad, a la población estadounidense. Estos inmigrantes, han practicado una forma de integración que no responde a la idea de un pueblo único, que debía resultar de matrimonios mixtos masivos, previstos en el modelo original. Al contrario, se observa más bien una porfiada perseverancia de comunidades de orígenes inmigrantes que adaptan (pero no abandonan) sus costumbres y creencias originales a su nuevo contexto territorial, conformando diferentes identidades estadounidenses (italoamericanos, latinos, etc.).

Más importante aún, los afroamericanos y los pueblos originarios, no han logrado integrar el sueño americano del **melting pot**, aún después de la abolición de la esclavitud y el impulso de los movimientos por los derechos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por lo mismo, los debates en la filosofía política estadounidense se articulan hoy en torno a diferentes versiones del multiculturalismo, y a las distintas maneras de promover el reconocimiento y la igualdad de derechos de las diversas comunidades que componen su población. En la realidad cotidiana de la federación norteamericana, las políticas públicas varían enormemente de un Estado a otro, dependiendo de la diversificación de su población. La situación de los pueblos originarios, por su lado, se basa en el modelo de reservas indígenas, y de reconocimiento de derechos limitados, heredados de múltiples tratados desde el siglo XIX (Jacoby, 2004).

## El modelo multicultural

El concepto de multiculturalismo designa hoy en día una multitud de ideas, todas relativas a las maneras de acomodar las sociedades modernas a la diversidad cultural y religiosa. En sus orígenes, fue una política oficial de la Confederación Canadiense que afirmaba el derecho de todos a mantener y enriquecer su cultura, poniendo en un pie de igualdad a las comunidades inmigrantes y a los llamados “pueblos fundadores”, descendientes de los colonizadores ingleses y franceses. Esta política, innovadora para su época, pretendía en su letra chica contrarrestar las reivindicaciones de independencia de la minoría francófona arraigada en la provincia de Quebec, negándole derechos históricos de trato diferenciado.

Las políticas multiculturales consisten hoy en reconocer derechos especiales para los miembros de minorías etno-culturales que se ven desfavorecidos por las reglas generales de convivencia, establecidas para la mayoría.

Esta política significa la exención de ciertas obligaciones ciudadanas por razones religiosas o culturales (Taylor, 2003). Se destinan igualmente recursos a la lucha contra la discriminación hacia minorías desfavorecidas. El derecho a un local de culto en lugares de trabajo, la adaptación del uniforme tradicional de la policía al uso del turbante, la reglamentación del porte del kirpan (puñal simbólico) en las escuelas secundarias, el respeto de feriados no cristianos, son ejemplos de acomodaciones a la diversidad de la cultura mayoritaria. La mayoría de los países de tradición anglosajona han adoptado diferentes versiones del multiculturalismo. Dichos países han igualmente encontrado diferentes maneras de acomodar las instituciones a las reivindicaciones específicas de cada comunidad cultural.

Sin embargo, los derechos de los pueblos originarios no están contemplados en dicha política, por lo menos en América del Norte. Estas particularidades, diferenciadas, son más bien el resultado de una larga historia de tratados entre ingleses, franceses, norteamericanos e indígenas. Por ejemplo, en Canadá, los llamados “derechos existentes, ancestrales o resultado de tratados”, se integraron de manera específica a su Constitución en 1981, y la Corte Suprema de dicho país ha debido interpretar la cláusula en litigios territoriales y de derechos a lo largo de todo el país<sup>1</sup>. El proyecto mismo de sociedades indígenas diferenciadas que proponen estos tratados no considera una integración a la cultura mayoritaria, sino más bien la preservación de modos tradicionales de existencia, que conllevan derechos particulares, como los de caza y pesca en amplios territorios solo para comunidades indígenas específicas (Cayen, 1984).

<sup>1</sup> Corresponde a acuerdos previos sobre los que se han generado litigios y generan jurisprudencia.

## El modelo intercultural

La visión intercultural nace de una crítica del multiculturalismo. El modelo intercultural no propone la preservación de culturas minoritarias, pues una política de preservación y promoción de un mosaico cultural nacional terminaría, desde ese punto de vista, esencializando las culturas que pretende proteger, enraizándolas en su pasado y finalmente folclorizándolas. Además, una política multicultural poco cautelosa podría caer en un relativismo normativo que dificulta la necesaria cohesión social, y negaría derechos universales a una parte de la población.

La interculturalidad propone evitar las consecuencias negativas del mosaico multicultural, favoreciendo los procesos evolutivos de las diferentes culturas, poniendo el acento en la interacción de las unas con las otras, dentro de una matriz común, que rescata los consensos universales, como las declaraciones de derechos, y la identidad nacional común, pero reconociendo los aportes de cada cultura mayoritaria o minoritaria (Meer y Modood, 2012).

**La consecuencia lógica de una política auténticamente intercultural aboga por el mestizaje cultural, o enriquecimiento mutuo de las culturas tanto migrantes como originarias, gestionadas por políticas de respeto y de convergencias.**

La interculturalidad afirma la necesaria predominancia de la matriz cultural general constituida por los derechos universales reconocidos y la existencia de una identidad colectiva construida a través de un relato colectivo, ampliamente compartido por la población nacional.



El multiculturalismo y el interculturalismo orientan las políticas públicas hacia horizontes diferentes: donde el multiculturalismo pretende saldar deudas históricas a través de compensaciones, o el resurgimiento de modos de existencia originarios ya mestizados, la interculturalidad pretende construir relaciones positivas haciéndose cargo de la situación mestiza actual. Esto último invitando a las partes a construir las reglas de una convivencia que cambie el paradigma de la predominancia del “más desarrollado” por el de una convivencia entre culturas marcada por el respeto mutuo de los modos de existencia, pero ofreciendo los mismos derechos individuales a todos los ciudadanos, miembros de las minorías culturales o de las mayorías culturales (Osuna, 2012).

## II.

# Prácticas interculturales en el ámbito psicosocial



La adopción de la visión intercultural tiene consecuencias directas en la manera de entender el rol de las instituciones que intervienen en lo social. El enfoque intercultural en la intervención psicológica y social deberá resolver, por ejemplo, la tensión entre ciertos derechos individuales de los niños, niñas y adolescentes<sup>2</sup> con prácticas culturales que los niegan, o promover una visión de determinantes sociales de la salud en contextos tradicionales que no comparten necesariamente esas visiones.

Desde este punto de vista, el niño es un sujeto de derecho y también un sujeto de cultura. Conforme a lo que significa ser un sujeto de cultura, definiremos la cultura como un conjunto de significaciones adquiridas, que comparten los miembros de una colectividad, transmitidas de generación en generación, y que se expresan en actitudes, representaciones sociales y

conductas comunes particularmente valorizadas y promovidas (Camillieri, 1985).

La representación de la cultura que cada sujeto lleva en sí bajo la forma de un iceberg ha sido objeto de diversas variantes. Aquí damos una versión simplificada adaptada a nuestro tema de interés.

<sup>2</sup> Se hablará de niños para hacer referencia de forma genérica a niños, niñas y adolescentes.



Autor: Cristián Altamirano

A partir de este esquema no es difícil entender que el profesional que quiera adaptar su práctica a las diferencias culturales, deberá considerar que las prescripciones conductuales que condicionan la vida cotidiana de los niños no tienen sentido más que en relación con las normas y creencias compartidas por sus comunidades de pertenencia. Este profesional deberá también aceptar que las maneras de sentir o de involucrarse emocionalmente del joven de una cultura diferente, pueden no responder a sus criterios de normalidad psicológica y social, y que estas maneras de ser resisten al cambio determinadas por ese todo interdependiente que es la cultura que cada uno porta en sí.

La cultura que se porta en sí es adquirida y el conjunto de los procesos que tienden a su apropiación se hacen durante la socialización del sujeto. Los primeros agentes de enculturación<sup>3</sup> son, evidentemente, la familia y la escuela, pero también los diferentes medios de comunicación a los cuales están expuestos en el mundo globalizado los niños de hoy (Camillieri, 1985).

A través de los agentes de socialización, cada uno interioriza, desde la más temprana edad, los valores, las prescripciones conductuales, emocionales y cognitivas de su comunidad.

<sup>3</sup> Experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, a través de la cual la generación de más edad invita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales.



En estos procesos, la persona no es pasiva. Al contrario, la asimilación de las particularidades culturales se hacen de manera cada vez más crítica, a medida que aumentan las capacidades de reflexión y los campos de influencia del individuo. Pero esta asimilación crítica no impide a las culturas marcar profundamente al individuo, en su nivel cognitivo, conductual y emocional. La cultura marca al individuo en su intimidad y da forma a su manera de ser, gracias a una larga inmersión en sus símbolos, sus mitos, y sus normas transmitidas por los otros significativos. La pertenencia a una cultura, encarnada en las personas significativas de su entorno, es crucial para el bienestar del individuo: esta cultura de pertenencia le ofrece al sujeto las balizas que orientan sus elecciones de vida y le procura un fuerte sentimiento de seguridad y de autoestima (Diener, 2009).

Todo sujeto acaba compartiendo con su comunidad cultural las unidades de sentido o las formas de ver y de interpretar lo real y lo imaginario. Es gracias a la transmisión de los parámetros de lectura de lo real por el grupo al individuo, que cada uno logra interpretar los eventos, los objetos, los estímulos de su ambiente físico y social (Singelis y Brown, 1995).

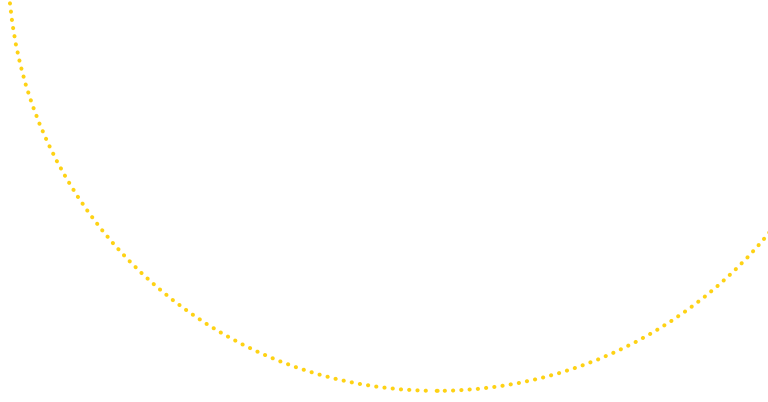
Para ilustrar este punto, consideremos un evento universal: la muerte. A pesar de su evidente universalidad, la muerte no es comprendida de la misma manera por todas las culturas. Unas la conciben como el fin de la existencia individual, otras como un paso a otra forma de vida, otras como un regreso a una realidad inicial. La muerte provoca también diversas emociones y actitudes codificadas en los rituales del duelo.



La pertenencia a una cultura, encarnada en las personas significativas de su entorno, es crucial para el bienestar del individuo: esta cultura de pertenencia le ofrece al sujeto las balizas que orientan sus elecciones de vida y le procura un fuerte sentimiento de seguridad y de autoestima.

Sucede lo mismo con muchas otras unidades de sentido que conciernen directamente al profesional: la familia, su estructura, su organización y los comportamientos que ella exige de cada uno de sus miembros, solo son comprensibles en relación con el conjunto de significaciones culturales que se le ha transmitido.

La autonomía, el sentido de responsabilidad, la comprensión de la causalidad en los eventos de todos los días son también “realidades” conocidas por los profesionales que no toman sentido más que inscritas en una unión simbólica íntimamente ligada a la cultura a la cual uno pertenece.



La pertenencia cultural se asocia, a menudo, a las culturas e identidades nacionales o étnicas, y las identidades individuales son frecuentemente reducidas a rasgos característicos que se suponen compartidos igualmente por los miembros de estas naciones, etnias o países. El hecho que cada individuo adopte las unidades de sentido de su cultura, no quiere decir que todos los miembros de una misma sociedad sean socializados uniformemente (Appiah, 2007). En toda sociedad, y particularmente en las sociedades industrializadas, existen numerosos grupos y comunidades específicas. Las clases sociales y las creencias religiosas entre otros, determinan maneras específicas de asimilar las proposiciones de la matriz cultural en la que socializa cada uno.

Notemos, sin embargo, que hoy en día son raras las culturas que se desarrollan separadas de otras culturas. En la era de la globalización, de la mundialización de las economías y de la invasión cultural por la vía de los medios de comunicación, no es posible observar una sociedad funcionando sobre modos culturales exclusivos. Así, por ejemplo, a pesar de la persistencia de creencias y de costumbres relacionados a los modos de organización familiar tradicional, en el mundo de hoy la pareja tiende a limitarse a la pareja conyugal, la responsabilidad individual tiende a primar sobre las responsabilidades comunitarias y la familia tiende a limitarse a un pequeño número de consanguíneos (Tsala Tsala, 1991). Esto no quiere decir que las diferencias de sentido no existan, ya que a la inversa, no se encuentra sociedad alguna radicalmente transformada al punto de no comportar ningún elemento de sus fundamentos tradicionales. **Existe entonces, a pesar de las diferencias culturales, un fondo de significaciones comunes, construidas en las relaciones –antiguas y actuales- que vinculan unas sociedades con otras.**

**El respeto de los individuos portadores de otras culturas no significa la inactividad, ni la imposibilidad de relaciones profesionales.**

Subrayemos igualmente que las relaciones interculturales que nos interesan aquí se producen en un espacio cívico común, el de la sociedad mayoritaria, donde la cultura de origen de las comunidades inmigrantes e indígenas se transforman y se adaptan obligatoriamente a esa matriz cultural mayoritaria.

En breve, el respeto de los individuos portadores de otras culturas no significa la inactividad, ni la imposibilidad de relaciones profesionales. Este respeto debiera traducirse por un viejo principio de la relación de ayuda: la consideración constante de las formas subjetivas de comprensión que el niño, su familia y su comunidad tiene de su propia condición y de sus problemas personales. **En otros términos, el niño procedente de otra cultura le da al principio de empatía toda su pertinencia, exigiendo del profesional una toma de conciencia aguda de sus propios anclajes culturales y le impone considerar formas de comprensión que se alejan considerablemente de las suyas (Altamirano, 1997).**

Ello supone también un conocimiento suficiente de los desafíos que enfrenta el joven de cultura minoritaria en desarrollo.

## La doble pertenencia cultural de la infancia de origen indígena y migrante

Las actitudes empáticas y sensibles a la diferencia cultural necesarias para la relación de ayuda presuponen un conocimiento mínimo de las condiciones de socialización del joven de cultura indígena o migrante. Recordemos primero una obviedad: para todos los niños el primer agente de socialización es la familia. Sin embargo, en las familias de grupos etnoculturales minoritarios, los valores, modos de comprensión de lo real y prescripciones conductuales difieren de las prescripciones culturales de la sociedad mayoritaria. La asimilación de estas prescripciones se hará en competencia o concurrencia con las de la cultura mayoritaria, dado que el niño frecuenta también las instituciones de dicha sociedad (la escuela, los servicios públicos, los medios de comunicación de masas). **En el terreno de la intervención con niños vulnerados o en dificultad de adaptación, los desafíos profesionales han de enfocarse considerando esta dualidad cultural** (Benet-Martínez y Haritatos, 2005).

Mientras mayor es la distancia que separa la cultura institucional de la cultura familiar, mayores los desafíos del desarrollo. Por supuesto que esta distancia dependerá de la cultura de origen de cada uno de los actores, familiares y profesionales, pero también de las diferencias de orden socioeconómico o de nivel de escolaridad. El niño al centro de estas diferencias tendrá, en el peor de los casos, que ajustarse a dos sistemas de valores, de comprensión de lo real y de comportamientos, diametralmente opuestos.

El niño o joven está representado aquí al medio de sus grupos de referencia. Tal como se mencionó anteriormente, la distancia cultural que separa estos grupos depende en parte de las diferencias socioeconómicas, religiosas u otras, diferencias que se superponen a las pertenencias culturales con sus modos de vida, sus tradiciones, sus valores dominantes, sus creencias y sus memorias colectivas.

En el campo de la cultura mayoritaria, se encuentran las instituciones del Estado, la red de servicios y la escuela,



Autor: Cristián Altamirano

en tanto que, en el campo de las culturas indígenas y/o migrantes, se encuentran la familia y los agentes de las comunidades etnoculturales. **Las relaciones sostenidas y significativas con los grupos de los dos campos culturales definen así una condición de biculturalidad**, la cual remite a la tensión a la que se ve expuesto el niño entre la cultura mayoritaria y la cultura originaria, un “doble vínculo” en el que, desde ambas culturas, al niño se le da un feedback sobre normas, valores y comportamientos, que no siempre son coincidentes. Esta tensión es esencial de tener en cuenta en cada situación de intervención con un niño de un grupo culturalmente minoritario.

Hay que insistir sobre el hecho que este contexto de biculturalidad no pone en juego dos grupos culturales en igualdad de status. Así, la familia indígena o migrante, que vive ella misma el estrés de la aculturación, se encuentra en una situación de subordinación y en una condición de fragilidad frente al imponente poder de la sociedad mayoritaria y de sus instituciones.

## El encuentro de la familia indígena y migrante con la sociedad mayoritaria

En otros países se ha observado que los mismos malentendidos se producen con una regularidad sorprendente en el trabajo social intercultural: las diferencias de base a propósito del concepto de familia, los modos contrastados de la manera de ejercer la autoridad familiar, la importancia acordada a la autonomía individual y el respeto a las jerarquías de género y de edad son temas a menudo evocados por los profesionales de la interculturalidad.

Para comprender a cabalidad los desafíos familiares de la interculturalidad, necesitamos partir del principio consabido de que la familia es un sistema abierto a los intercambios con los otros sistemas en los que encuentra su legitimidad de funcionamiento cotidiano: el barrio, la comunidad, la parroquia, etc. Su modo de funcionamiento y su evolución en el tiempo responderán a las tradiciones de su comunidad y a los imperativos de la organización social y económica de la sociedad a la cual pertenece. Es así que la redistribución de poderes, de roles y de obligaciones cuando los jóvenes crecen o las nuevas alianzas que se generan luego de un deceso, no se originan por azar. Se producen más bien respetando las reglas compartidas por la comunidad, respeto que garantiza el apoyo de la red social inmediata y fortifica el sentimiento de pertenencia social (Minuchin, 1985).

En el caso de las familias que emigran y de las familias indígenas que se enfrentan brutalmente al mundo de la modernidad, pierden rápidamente sus apoyos y hacen frente aisladamente al enorme desafío de encontrar una coherencia mínima con un medio social, económico y cultural que desconocen (Laaroussi, 2001). En estas situaciones, las reglas de funcionamiento inspiradas en tradiciones se confrontan a otras maneras de comprender y de hacer que amenazan su equilibrio ancestral. Esta confrontación es tanto más amenazante hoy en día, dado que en los últimos decenios la institución familiar ha conocido importantes cambios a nivel de su estructura y de los roles que le son atribuidos. El encuentro entre la familia inmigrante o indígena, más tradicional, y los modos de funcionamiento de los servicios, portadores de una cultura mayoritaria del mundo desarrollado, está así marcado por zonas de choque que pueden articularse alrededor del individualismo de las sociedades modernas y sus corolarios que son la destradicionalización, la afirmación individual y la presencia del Estado en las relaciones entre los individuos. Estos aspectos están interrelacionados y a veces se superponen, ya que son parte de un mismo fenómeno global.

### a) Individualismo y colectivismo

En el campo intercultural, es habitual oponer dos visiones de mundo. Una, individualista, característica de las sociedades modernas de tradición occidental; la otra, colectivista, característica de las sociedades menos desarrolladas de tradición “no occidental”, a las que pertenecen buena parte de jóvenes indígenas e inmigrantes de origen rural.

El individualismo de las sociedades modernas es también evocado para dar cuenta de los principales logros en términos de derechos individuales, como el derecho de elección, valores y modos de vida, la promoción de la autonomía individual y el respeto de los derechos de cada uno sin importar su condición social, su edad o su género; en resumidas cuentas, el derecho del individuo (el Yo) pasa sobre los derechos colectivos o familiares (el Nosotros).

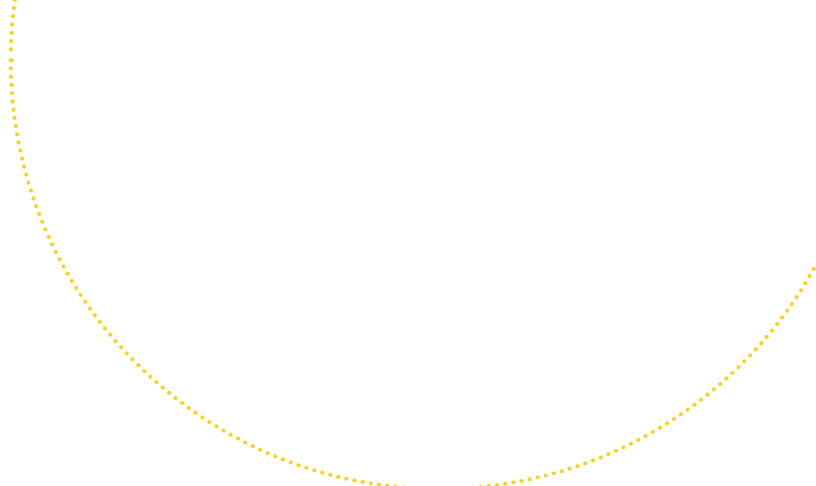
Pero este individualismo se asocia también a ciertas características no deseables como la menor solidaridad con los demás, el menor compromiso con las obligaciones socio-comunitarias, la relativización interesada de los principios morales, la competición y la menor cantidad de certezas socialmente compartidas (Hofstede, 2001).

Los otros alcances prácticos del individualismo de la sociedad moderna que conciernen al quehacer psicosocial profesional son:

1. La adopción de normas conductuales según la razón instrumental, o lógica utilitaria.
2. La disolución de las comunidades, que suponían reglas de convivencia tradicionales, delegándose en la autoridad del Estado la resolución de todos los problemas de convivencia, y haciendo necesaria la omnipresencia del mismo.
3. Las jerarquías tradicionales de género y edad son paulatinamente abandonadas en favor de una búsqueda de la igualdad de todos los sujetos sociales.
4. El reconocimiento de todos los saberes es monopolizado por las instituciones reconocidas del Saber.
5. Se valora el autocontrol en los procesos educativos.
6. Predomina una concepción lineal del tiempo, de la historia y del progreso.







El colectivismo de las sociedades tradicionales se asocia a la cooperación y a la búsqueda de la armonía social, al compartir y al sacrificio de sí por su comunidad, así como a los valores espirituales permanentes. Pero va aparejado igualmente a la sumisión a jerarquías de edad y de género, a la dependencia mutua y a la restricción de la autonomía y libertad individual en beneficio del grupo: los derechos colectivos (el Nosotros) pasan sobre los derechos individuales (el Yo). Este colectivismo se expresa igualmente por:

1. Normas conductuales según la Tradición.
2. Gestión de conflictos en comunidad por la comunidad.
3. Predominancia de las jerarquías de edad y género.
4. Autoridad de los saberes tradicionales forjados en la convivencia y la experiencia.
5. Valoración del control externo y la disciplina.
6. Concepción del tiempo cíclico y búsqueda de armonía con el medio.
7. Predominancia de la comunidad y de los derechos colectivos, sobre los del individuo.

Hay que considerar que estas dos visiones de mundo son abstracciones que representan los dos extremos de un continuo.

En nuestra sociedad estamos más bien frente a una coexistencia de tradiciones comunitarias y de visiones individualistas de la modernidad, siempre reconociendo la predominancia de estas últimas.

En el campo de la intervención psicosocial, esta coexistencia se expresa por la emergencia de visiones sincréticas: los enfoques sistémicos, ecológicos o comunitarios tienen en cuenta la inserción individual y familiar en los contextos sociales más amplios y buscan reforzar las solidaridades sociales, pero no en detrimento de la persona ni de sus derechos individuales (Camillieri, 1985).

Por otro lado, debemos reconocer que hoy en día pocas familias viven completamente separadas de las tendencias de la modernidad y del individualismo que prevalecen. Incluso en las regiones más alejadas del desarrollo económico, la influencia de Occidente se hace sentir. El grado de los valores individualistas en las familias inmigrantes e indígenas depende de los orígenes urbanos o rurales de la familia, de sus condiciones socioeconómicas y de su acceso a los medios de comunicación, así como del tiempo pasado en la sociedad de origen. Hay también, en las comunidades inmigrantes y en las culturas indígenas, una coexistencia de tradiciones colectivistas y de visiones individualistas, pero con una predominancia general de las primeras.

En pocas palabras, la familia indígena y las familias inmigrantes se encuentran a menudo más cerca del polo colectivista, mientras que el profesional se sitúa más cerca del polo individualista. Los ejemplos observables de esto son numerosos: las situaciones donde el profesional orienta su intervención hacia la independencia del sujeto, a su responsabilización individual, mientras que la familia le impone obligaciones comunitarias o familiares, o situaciones donde el profesional intenta considerar a cada miembro del grupo familiar individualmente, mientras la familia impone el consenso de opinión y una jerarquía de palabra en nombre de la armonía interna.

### **b) La destradicionalización y la afirmación individual**

En las sociedades modernas, la primacía de los valores individualistas está directamente relacionada con el retroceso de las tradiciones en beneficio de una concepción basada en la autonomía individual en la definición de sus creencias y modos de vida.

La autoridad cambia de lugar: de ser exterior deviene en interior, subjetiva. La destradicionalización transforma la autoridad externa en autogestión personal. El declive de las creencias en un orden natural impone a los individuos el autocontrol, la interiorización de la autoridad frente al desorden y a la contingencia así generada. La voz es desplazada desde fuentes autorizadas, al sí-mismo de cada uno.

Este cambio de lugar del control implica un ideal de un Yo fuerte y favorece los valores de autonomía, libertad y de independencia, tan apreciadas por los enfoques psicoterapéuticos de hoy.

Para los profesionales, el “contacto continuo consigo mismo” y la comunicación auténtica con los otros son las garantías de un ajuste constante a las realidades cambiantes, inciertas, del mundo moderno. Se debe “aprender a aprender”, se debe escuchar la voz interior de su deseo socializado, sin someterse cuando no se comprende, para hacerse su propio camino. Es así, en el tiempo presente, que se forman los ciudadanos de la modernidad donde el futuro es incierto y el pasado, sobrepasado (Heelas y al., 1996).

En las sociedades modernas, la primacía de los valores individualistas está directamente relacionada con el retroceso de las tradiciones en beneficio de una concepción basada en la autonomía individual en la definición de sus creencias y modos de vida.

### **c) La presencia del Estado y de sus instituciones en la regulación de las relaciones entre los individuos**

Uno de los principales fenómenos que caracterizan a las sociedades contemporáneas es la expansión del rol del Estado en la regulación de las relaciones sociales entre los individuos. Se constata, en nuestras sociedades, el desarrollo de aparatos estatales orientados al servicio de la población, que imponen nuevas normas de bienestar basadas en el derecho individual. Los servicios estatales –y aquellos provistos por el mercado– han reemplazado, lenta pero seguramente, la gestión de las relaciones sociales que se hacían en las comunidades a través del contacto cercano y directo. El saber ser y el saber hacer tradicional, forjados en el seno de las comunidades, pierden su influencia en beneficio de las prácticas sociales profesionalizadas y reconocidas oficialmente (Rosanvallon, 1995).

Consecuentemente, la manera en las cuales los familiares educan a los niños no es ya solo resorte de la comunidad y de sus tradiciones. Hoy existen “competencias parentales” debidamente reconocidas y evaluadas según criterios establecidos por las instituciones del Saber. Los profesionales, educadores, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales del campo psicológico y social son, evidentemente, actores de primera línea en esta recomposición racional de las conductas humanas.



Las consecuencias prácticas de estas tensiones entre tradición y modernidad se traducen en la incompreensión y la resistencia frente a las intervenciones de los profesionales: “el padre considera que no tenemos el derecho de meternos en las relaciones entre él y su hijo”, “la madre opone una resistencia pasiva a nuestras sugerencias y no asume ningún compromiso con el equipo profesional”, “cuando intentaba establecer objetivos comunes para su hijo, la madre insistía siempre con la manera en que ella había sido educada”.

En las sociedades tradicionales, las autoridades de proximidad (sacerdotes, maestros de escuela, ancianos, chamanes y otros) tienen el derecho y la obligación de interceder en las familias en nombre del respeto de las tradiciones y del orden social. Pero este derecho se apoya en jerarquías ancestrales y en su convivencia cotidiana con las comunidades. Para el profesional, portador de un mandato oficial, que no conoce la familia más que a través de la misma intervención será bastante más complejo establecer la confianza y ser reconocido como autoridad moral.

**Un buen porcentaje de los conflictos interculturales en el campo de intervención social y psicológica se articulan alrededor de estas tensiones entre individualismo y colectivismo, destradicionalización y tradiciones que prescriben actitudes y comportamientos específicos, omnipresencia del Estado y gestión comunitaria de lo social.**

Como consecuencia de lo anterior, debemos considerar en nuestro quehacer profesional:

1. La distancia que separa nuestras visiones racional-individualistas de las visiones socio-colectivistas de las familias indígenas e inmigrantes.
2. Los modos de gestión de las problemáticas, inspiradas en tradiciones y saberes empíricos que el cambio de país (inmigrantes) o el contacto con la sociedad occidental mayoritaria (indígenas) vuelve parcialmente inoperantes, pero que la familia y la comunidad no está dispuesta abandonar.
3. Un gran desconocimiento del rol de los establecimientos proveedores de servicios psicosociales de parte de los usuarios.
4. Las reticencias frente a objetivos orientados hacia la autonomía del joven en detrimento de las solidaridades familiares y comunitarias.
5. La resistencia a la presencia de profesionales en el ámbito privado, regido por la familia y la comunidad según preceptos dictados por otras instancias: la religión, el saber de los ancianos, etc.
6. La falta de legitimación de los profesionales, cuya única relación con la familia es la encomendada por su mandato institucional.

## Revisión de la mirada universalista de las problemáticas

La mirada universalista que hay que revisar, va de la par con una noción de la modernidad que mide a todas las sociedades y a sus culturas a partir de conceptos desarrollistas, y civilizadores. Las élites de los centros letrados devienen así el modelo a seguir. Las periferias menos letradas son vistas como comunidades por desarrollar.

Es así como se ha construido, a través de los años, un sistema de intervención social que mide más la cantidad de prestaciones que los resultados, que evalúa sus acciones según criterios burocráticos que refieren a cuánto se hizo para los más vulnerables, cuánto se ha invertido en las personas y comunidades, sin poner el foco en los impactos individuales, familiares o comunitarios de su accionar profesional.

**La reorientación hacia el sujeto de atención que propone el enfoque intercultural y el enfoque de derechos es mayor: invitar a los sujetos de atención a participar de los procesos y decisiones que lo conciernen, empoderando a los niños, las familias y las comunidades con las que se interviene.**

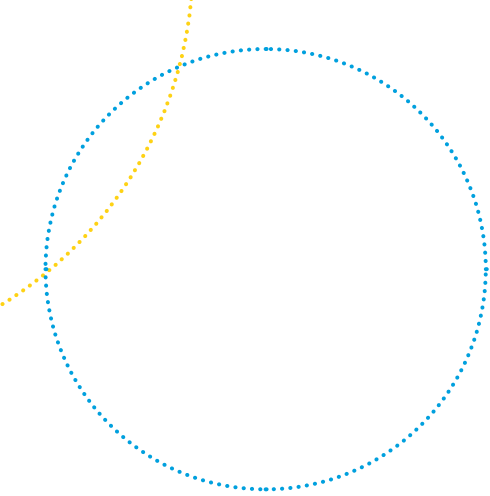
Obviamente un cambio tan importante de mirada representa un desafío mayor para el sistema y para sus actores. Una mirada más participativa, más respetuosa de las complejidades del terreno no puede ser impuesta desde arriba y debe ser una co- construcción con los actores de primera línea.

Este cambio de mirada significa no contar ya con las certezas de haber hecho lo solicitado, de haber seguido los lineamientos impuestos, de haber informado al sistema como corresponde. Este cambio de mirada significa empoderar, por lo tanto ceder una parte de su poder al usuario. Este cambio de mirada significa, igualmente, reemplazar el cumplimiento de procedimientos simples por el desarrollo de soluciones creativas, que den cuenta de subjetividades culturales diferentes, diversas.

Este cambio de mirada sólo puede ser gradual, a través de un proceso dinámico, dividido en tres procesos interdependientes:

- 1. Descentración cultural de los equipos de intervención, y con ellos, del conjunto del sistema de intervención.** Abandonar la idea dominante de que los valores y las prácticas culturales del mundo desarrollado son el horizonte de todas las comunidades culturales del país.
- 2. Descubrimiento del cuadro de referencia del otro.** Búsqueda del sentido que los sujetos de otro contexto cultural le dan a las unidades de sentido más importantes en el quehacer profesional.
- 3. Negociación y mediación intercultural,** en vistas a construir soluciones pertinentes a los problemas psicosociales que respondan a los principios del derecho individual, respetando, en la medida que lo permita el principio del interés superior del niño, las tradiciones de las comunidades.

En estos procesos de descentración, descubrimiento y negociación intercultural, debemos saber distinguir las meras diferencias culturales, de ciertas incompatibilidades “blandas” y sobre todo de los no negociables de las sociedades contemporáneas.



### a) Zonas no negociables

Son aquellas **zonas de acción que protegen los derechos y libertades de todos los individuos de la sociedad chilena**. Hacer excepciones a las convenciones y leyes que protegen a los niños sería debilitar la cohesión social y desproteger a los más vulnerables, dentro de comunidades marginadas, en nombre de un derecho a la diferencia mal entendida. La identificación de los no-negociables relativos a cada caso particular, nos impone entender y compartir a cabalidad la lógica cultural de los derechos de los niños, para luego traducirlos en un lenguaje comprensible para la cultura del otro, haciendo un trabajo de sensibilización y de invitación a compartir estas reglas del vivir en una sociedad libre.

### b) Incompatibilidades culturales

Existe un conjunto de reglas y prácticas de las instituciones, de aplicación general, que, si son impuestas ignorando las particularidades culturales o regionales, pueden constituir una discriminación sistémica hacia los niños de comunidades culturales presentes en el territorio. Por ejemplo, si medimos el desarrollo intelectual y del lenguaje del niño cuyo idioma materno no es el español con los mismos instrumentos que a los demás, imponemos los tiempos de una cultura urbana a comunidades rurales, aplicamos técnicas terapéuticas con criterios que no se condicen con los hábitos comunicacionales de la comunidad, etc. La comprensión empática de los modos de comprensión y de existencia de las comunidades, la comunicación intercultural y la creatividad en la adaptación de las medidas y enfoques son esenciales en la compatibilización de prácticas que garantizan la pertinencia y la eficacia de nuestras intervenciones profesionales.

### c) Diferencias culturales

Las diferencias culturales son las maneras de entender, sentir y actuar en la vida que no entran en conflicto con ninguna ley, principio o reglamento, pero que muchas veces son objeto de valoración negativa, pues no responden a nuestros parámetros de la sociedad mayoritaria. Maneras poco rentables de cultivar la tierra, maneras menos verbales de expresar sentimientos, maneras de vestir, formas terapéuticas basadas en creencias “raras” o “supersticiosas”, son ejemplos de estas diferencias. Es necesario, frente a estas diferencias, intervenir ya no tanto en las comunidades sino en la mayoría, con acciones sensibilizadoras de revaloración de la diversidad cultural.





# III.

## Guía para análisis de casos

en el ámbito  
psicosocial



La siguiente es una guía para los equipos sociales que intervienen en contextos de diversidad cultural. Esta herramienta ha sido preparada para generar un proceso reflexivo y orientar a los técnicos y profesionales en el trabajo intercultural con niños, sus familias y comunidades. Consta de una serie de preguntas que permiten analizar conceptos subyacentes en los equipos de intervención, entender de manera culturalmente empática las significaciones culturales de los usuarios y analizar simples diferencias, incompatibilidades y no negociables definidos en relación a las problemáticas que los afectan, utilizando los principios interculturales de co-construcción, respeto de la diversidad y participación.

### Indicaciones

Como profesionales del ámbito psicológico y social, vuestro equipo trabaja a partir de conceptos de infancia, familia, desarrollo y adaptación que permiten diagnosticar y proponer intervenciones protectoras, terapéuticas o de adaptación psicosocial. En estos procesos se trabaja con conceptos de normalidad, bienestar o de salud muchas veces implícitos, que orientan este quehacer.

En un enfoque intercultural, la **primera etapa** es siempre el autoanálisis de estos conceptos que tendemos a considerar universales, pero que debemos resituar como culturales, como propios de nuestra formación profesional o valóricos.

Debemos, en una **segunda instancia**, entender de manera empática las significaciones culturales de los usuarios de estos mismos conceptos, rara vez explicitados, por lo que es necesario deducirlos de conductas, costumbres o expresiones indirectas.

En **tercer lugar**, es necesario analizar las analogías, diferencias e incompatibilidades en las maneras de actuar, sentir y concebir los problemas presentados, para luego hacer realidad los principios interculturales de co-construcción, respeto de la diversidad y participación.

**A partir de un caso o situación actualmente en desarrollo que usted considere intercultural, realice las siguientes acciones:**

1. Presente el caso o situación según los informes existentes, en lo posible con el diagnóstico y plan de intervención.

2. Señale cuál sería el modelo de:

- familia,
- infancia,
- desarrollo infanto-juvenil,
- adaptación,

sobre los que se basa vuestro diagnóstico, plan de intervención o evaluación.

Recordemos que la finalidad de una presentación de caso, diagnóstico y plan de intervención es contribuir a cambiar una condición individual, familiar o colectiva indeseada, inaceptable. En este quehacer debemos necesariamente basarnos en conceptos de base de normalidad o bienestar que definen lo socialmente deseable.

3. Identifique las fuentes conceptuales o teóricas de estos conceptos: orientaciones institucionales, formación profesional, conceptos forjados en la experiencia, etc.

4. En relación a los niños usuarios del proyecto, explore modelos de la familia y de su comunidad de pertenencia respecto a:

- familia,
- infancia,
- desarrollo infanto-juvenil,
- adaptación.

Es muy probable que esta exploración no se haya hecho con los sujetos de atención ni con miembros de su comunidad. Además de la familia o del niño, se sugiere un encuentro con informantes claves, tales como líderes de la comunidad y mediadores interculturales. En caso de no estar en condiciones de hacer esta exploración in situ, se les pide deducir lo requerido mediante un trabajo de equipo.

5. En función de lo que precede:

- a) Identifique **simples diferencias** culturales en el caso presentado.
- b) Identifique **las incompatibilidades** en el caso presentado.
- c) Identifique **los no negociables** en el caso presentado.

6. De ser necesario, realice observaciones respecto a la aplicación de la guía.

# IV.

## Síntesis de una experiencia: Prevención del maltrato y abuso sexual desde el enfoque de diversidad cultural

La siguiente síntesis ha sido elaborada por profesionales y técnicos del Programa de Protección Especializada en Maltrato y Abuso Sexual Infantil de la Fundación Ciudad del Niño, comuna de Puerto Montt. Se describe un proceso de intervención que incorpora los aprendizajes del proceso de formación en diversidad cultural iniciado el año 2014 en sus prácticas de terreno. La experiencia relatada permite observar las competencias desarrolladas por los miembros del equipo de intervención, lo que se materializa en nuevas posibilidades de acción, efectivas y eficaces en la prevención del maltrato infantil en diversidad cultural.

### Prevención Intercultural en una comuna del sur de Chile\*

Luis Vera (Director), Jaime Candia (Psicólogo),  
Mauricio Grawosky (Trabajador Social)

#### Introducción

El abuso sexual infantil y maltrato grave en población infante adolescente a nivel nacional y regional, ha presentado -en los últimos dos años- un aumento significativo en lo que respecta a la denuncia, detección y procesos reparatorios en instituciones colaboradoras

de Sename, evidenciando una problematización del fenómeno a nivel social e institucional, donde el Estado ha generado políticas públicas en torno a la prevención, detección y reparación de la temática.

\* Para resguardar la confidencialidad, se ha evitado poner el nombre de la comuna en la cual se realizó la intervención.



En territorios aislados, como el de la comuna objeto de esta intervención, surge un fenómeno que se significa como un “**silenciamiento**” respecto de situaciones de abuso sexual en la población infanto adolescente, donde no existen denuncias en los últimos dos años. Sin embargo, instituciones de la zona mantienen información sobre situaciones de vulneración grave en niños, niñas y adolescentes de la localidad, sin la presencia de denuncias por parte de la comunidad y/o institucionalidad (escuelas, postas rurales, carabineros, iglesias) presentes en el territorio.

A partir de la discrepancia entre lo que se aprecia en la realidad nacional y lo que ocurre en una de sus comunas, sumado al rechazo de iniciar procesos de denuncia por parte de la comunidad en general, se observan tensiones entre las soluciones tradicionales presentes en el territorio

y las soluciones ofrecidas por el marco regulatorio de las políticas públicas en la protección de derechos de la infancia: tensiones en la co-construcción de alternativas para la prevención, interrupción y reparación en situaciones de vulneración sexual infantil.

**El objetivo de la intervención es identificar e implementar soluciones desde el contexto de esa comuna, utilizando las prácticas interculturales en el ámbito psicosocial basadas en la protección de derechos de infancia, dentro del marco jurídico e institucional chileno.**

Con lo anterior, se pretende lograr que la comunidad -principalmente los integrantes de la comunidad educativa de las distintas escuelas rurales-, denuncien y problematicen las distintas vulneraciones en la esfera del abuso sexual infantil.



### Práctica desarrollada

La práctica desarrollada en la comuna surgió a partir de una reunión sostenida con el Director del Departamento de Educación Municipal, con el propósito de realizar coordinación en un proceso terapéutico. En dicha instancia se levantó información respecto a la no denuncia y silenciamiento por parte de la comunidad en torno al fenómeno del abuso sexual infanto juvenil. El proceso se aprecia en el siguiente cronograma:

- **Septiembre 2014:** Reunión con DAEM, en donde se recoge información relevante respecto del silenciamiento en el territorio.
- **Octubre 2014:** Acercamiento a escuelas rurales con el objetivo de explorar impresiones (unidad de sentido, imaginarios territoriales) de los docentes de dichas escuelas en torno al fenómeno del abuso sexual infantil.
- **Enero 2015:** Reunión con docentes y directores de escuelas rurales, DAEM y servicios de protección a la infancia, con el propósito de co-construir y revisar el protocolo de denuncia institucional de situaciones de abuso sexual. Además, se realiza charla reflexiva en torno a la detección y prevención del abuso sexual infantil. Se recoge la necesidad de realizar una actividad similar con los demás estamentos de la comunidad educativa (alumnos, apoderados y otros docentes-directivos).
- **Marzo 2015:** Reunión con DAEM para coordinar un operativo de detección y prevención en el territorio. Se establecen fechas y se planifica actividad conjuntamente.
- **Mayo 2015:** Se realiza operativo de detección y prevención en establecimientos educacionales del territorio. Se integran a la actividad estamentos de la comunidad escolar, funcionarios municipales y de los servicios de protección a la infancia. Esta actividad contó con la presencia y apoyo del Departamento de Estudios de la Fundación.
- **Septiembre 2015:** Reunión con actores claves en la prevención y protección de la infancia, con la finalidad de proyectar el trabajo en el territorio y extenderlo a otras comunas.
- **Octubre 2015:** Recorrido por el territorio con profesionales y técnicos relacionados con la prevención y protección de la infancia, con la finalidad de recoger información y apreciar el impacto del proceso iniciado en septiembre de 2014.



## Resultados

Dentro de los resultados, es posible destacar:

- Quebre del silenciamiento por parte de la comunidad educativa de las distintas escuelas rurales. Principalmente docentes-directores de escuela.
- Escuelas del territorio incorporan en su planificación anual para el año 2016, la detección y prevención de situaciones de abuso sexual infantil.
- Problematización del fenómeno del abuso sexual infantil por parte de la comunidad educativa, el cual a pesar de ser detectado, no se denunciaba debido a la falta de confianza y acercamiento a las redes institucionales presentes en el territorio.
- Equipo PRM Ciudad del Niño Puerto Montt incorpora de forma positiva y motivada, la realización de operativos de prevención de abuso sexual con enfoque intercultural.
- Se fortalecen las confianzas y los profesionales del PRM surgen como mediadores interculturales en el territorio.
- Se abre un segundo nivel de análisis por parte de los docentes-directivos, donde revisan situaciones específicas de estudiantes de escuela, apreciándose internalizaciones concretas de lo tratado en instancias anteriores.
- Apertura a dialogar sobre el fenómeno de abuso sexual infantil en el territorio. Se rompe con el silenciamiento.



# Referencias

- Altamirano, C. (1997). *L'intervention jeunesse et la diversification ethno-culturelle : Comment adapter ses compétences*. Montréal. Centre de Psycho-Education du Québec.
- Appiah, A.K. (2007). *La ética de la identidad*. Katz Editores. Buenos Aires.
- Benet-Martínez, V. y Haritatos, J. (2005). *Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents*. *Journal of Personality*, 73, 1015-1050
- Bengoa, J. (2009) *¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? Cuadernos de Antropología Social* . 29, pp. 7-22, 2009
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Alianza Editorial, Madrid.
- Camillieri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO.
- Cayen, D. (1984). *La constitution du Canada*, Toronto, Maison d'édition IPI limitée
- Cohen-Emerique M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*, Théories et pratiques, Rennes, Presses de l'EHESP
- Diener, E. (2009). *Culture and Well-Being: The collected Work of Ed Diener*. Springer Dordrecht. N.Y.
- Giugni, M., Passy, F. (2002) *Le champ politique de l'immigration en Europe Opportunités, mobilisations et héritage de l'État national* Coll. Académique P.F.N.S.P., Paris
- Heelas, P., Lash, S., Morris, P. (1996). *Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity*. Blackwell ed.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences (2nd ed.)*. London: Sage
- Jacoby, T. (2004). *Reinventing The Melting Pot: The New Immigrants And What It Means To Be American*. Basic Books. N.Y.
- Laaroussi, V. (2001). *Le familial au coeur de l'immigration*. L'Harmattan, Paris
- Mereminskaya, E. (2011). *El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales derecho internacional y experiencias Comparadas*. Estudios Públicos, 121
- Minuchin, P. (1985). *Families and Individual Development: Provocations from the Field of Family Therapy*. *Child Development* Vol. 56, No.2. pp. 289-302
- Meer, N. y Modood, T. (2012) *How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?* *Journal of Intercultural Studies*. 33, 2 175-196
- Osuna, C. (2012). *En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica*. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto 2012, pp. 38-58
- Rosanvallón, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-providence*, Le Seuil, Coll. Point essai.
- Singelis, T. M. y Brown, W. J. (1995). *Culture, Self, and Collectivist Communication Linking Culture to Individual Behavior*. *Human Communication Research*, 21: 354-389
- Stefoni, C. *Ley y política migratoria en Chile*. La ambivalencia en la comprensión del migrante in: Feldman-Bianco y al. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías*. Flacso-UAH, Santiago
- Taylor, (2003). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento in Gutman, A. Identity in Democracy*, Princeton University Press: Princeton, NJ, 2003.
- Tsala Tsala, J.-P (1991). *Thérapie familiale systémique et famille africaine contemporaine : le cas du Cameroun*. *Thérapie familiale*. 12, no2, pp. 111-120.
- Turpin, D. (2008). *La loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile : précisions techniques et symboles républicains*. Dalloz. Paris
- Yañez y Aylwin (2007). *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el nuevo trato*. LOM. Santiago



**Contacto:**

Francisca Gómez. Departamento de Estudios, Fundación Ciudad del Niño. Paseo Presidente Errázuriz Echaurren 2631, piso 5, Providencia, Santiago, Chile. Correo electrónico: fgomez@ciudadelnino.cl

Cualquier referencia al texto debe ser claramente citada: Fundación Ciudad del Niño (2016). Intervención en Contextos de Diversidad Cultural. Departamento de Estudios, Santiago.

Diseño: M<sup>a</sup> de las Nieves Ruffin  
Fotografía: Francisca Gómez L. (excepto páginas 6 y 29)  
Impresión: Gráfica Andes

